

Elvio Rodrigues Martins
Paula C. Strina Juliasz
(Orgs.)

**PROCESSOS
SOCIOESPACIAIS:
LINGUAGENS,
CULTURA E PODER**

**PROCESSOS SOCIOESPACIAIS:
LINGUAGENS, CULTURA E PODER**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Organização

Elvio Rodrigues Martins
Paula C. Strina Juliasz.

Projeto editorial, capa e diagramação

Henrique Pasti | Lapidar Editorial

Revisão

Luiz Henrique Moreira Soares

CONSELHO EDITORIAL

Sonia Maria Vanzella Castellar (FEUSP- PPGH)
Reinaldo Paul Pérez Machado (DG/FFLCH/USP)
Rita de Cássia Ariza da Cruz (DG/FFLCH/USP)
Wanderley Messias da Costa (DG/FFLCH/USP)
Ângelo Serpa (UFBA)
Iná Elias de Castro (DG/UFRJ)
Saint-Clair Cordeiro da Trindade Junior
(NAEA/UFPA)
Fabio Betioli Contel (DG/FFLCH/USP)
Rodrigo Ramos H. Valverde (DG/FFLCH/USP)

Catálogo na Publicação (CIP)

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Charles Pereira Campos – CRB-8/8057

P963

Processos socioespaciais [recurso eletrônico]: linguagens, cultura e poder /
Organizadores: Elvio Rodrigues Martins, Paula C. Strina Juliasz. -- São
Paulo: FFLCH, 2024.
5.600 Kb; PDF.

ISBN 978-85-7506-508-2

DOI: 10.11606/9788575065082

1. Geografia – estudo e ensino. 2. Práticas de ensino. 3. Cartografia. 4.
Território - Cultura. 5. Conflitos - Espaço. 6. Questão ambiental. I. Martins,
Elvio Rodrigues, *coord.* II. Juliasz, Paula C. Strina, *coord.*

CDD 910.07



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total
desta obra, desde que citada a fonte e o autor e respeitando a Licença
Creative Commons indicada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES) — Código de Financiamento 001.



Elvio Rodrigues Martins
Paula C. Strina Juliasz
(Orgs.)

**PROCESSOS
SOCIOESPACIAIS:
LINGUAGENS,
CULTURA E PODER**

Sumário

Introdução

Elvio Rodrigues Martins e Paula C. Strina Juliasz 9

I ENSINO, CURRÍCULO E LINGUAGENS

Nice Lecocq Müller: A trajetória de uma geógrafa pioneira

Suzi Corrêa 15

A internacionalização das instituições de ensino superior na América Latina: Possibilidades geográficas para um diálogo multidisciplinar

Aline Oliveira Silva 29

Currículo de geografia e os saberes docentes: Narrativas de vivências espaciais do chão da escola pública

David Augusto Santos 47

O componente geografia na BNCC: Um debate teórico e metodológico à luz das questões políticas e econômicas

Debora Paula da Silva 59

Os planos nacionais de educação e o seu ciclo de política: Evidenciando os contextos

Jeyson Ferreira Silva de Lima 75

A hipótese da gentrificação escolar: A escola pública e a produção do espaço

João Victor Pavesi de Oliveira 93

Território e territorialidade do/no CEU Guarapiranga: Uso e tratamento de dados quantitativos em um estudo de caso

Mariane Márcia Barros Braga 108

O diálogo entre Bakhtin e Vigotski: Interfaces e aproximações para aprendizagem das dinâmicas naturais no ensino de geografia na educação básica	
Angélica de Jesus Batista	120
Lugar, paisagem e cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental: As dimensões críticas na formação do professor	
Rubiane da Silva Moreira	136
A perversidade sistêmica nas representações da África e da população afro-diaspórica nas grandes produções cinematográficas	
Ayana Kissi Meira de Medeiros	152
Diálogos para uma educação antirracista e o ensino de geografia: Um olhar atento sobre a geografia e literatura de Torto Arado	
Juliana Maria Parini	169
 II CARTOGRAFIA: GEOGRAFIAS DO PASSADO E GEOGRAFIAS DO PRESENTE	
Disputas cartográficas por novos mundos: Unidade e fragmentação ecumênica nas primeiras geografias modernas (1400-1600)	
Bruno Zambianchi Rey	186
Construindo caminhos para as cartografias indígenas na escola: Reflexões a partir de mapas da etnia Zo'é	
Lydia Minhoto Cintra	203
A negação da geografia da cidade de São Paulo pelo Plano de Avenidas	
Maiara Santana Oliveira	220

III TERRITÓRIO, CONFLITO E FRONTEIRAS

A representação das fronteiras para além dos limites territoriais na migração	
Priscilla Pachi	238
Regiões de influência das cidades e divisões regionais oficiais do Brasil: Centralidade em foco	
Lucas Manoel	251
O sertão como fronteira: Reflexões sobre a territorialização do capital nas Serras Mineiras do Brasil Colônia	
Thell Rodrigues	264
A questão ambiental contemporânea e a resistência dos povos no Brasil	
Priscila Viana Alves	281
A paralisação dos direitos indígenas durante o governo Bolsonaro: Análise das instituições envolvidas na gestão do Parque Nacional do Pico da Neblina	
Denis Helena Rivas	296
Capitalismo, campesinato e financiamento ambiental: Reflexões sobre o projeto “Amazônia Agroecológica”	
Pedro Campos Francisco	308
Megaeventos esportivos e projeção de poder no cenário internacional	
Jaqueline Flória Baumgaertner	321

IV TERRITÓRIO E CULTURA

Território, circulação, cultura e as relações de poder: Uma abordagem geográfica	
Mariana Romanzini Freire	340

Lógicas espaciais de sítios Guarani e Kaingang no baixo curso do Rio Paranapanema	
Larissa Figueiredo Daves	353
Potencialidades da educação patrimonial para comunidades de terreiro	
Livia Navarro Gonçalves	369
Entre a memória e os negócios: O patrimônio material nas disputas pelo espaço como nova raridade	
Wesley Alves Messias	381
A formação de vidas cotidianas	
Mikael Rodrigues de Araujo	399
O uso da cultura pelo setor privado como forma de intervenção no espaço urbano: Um caso de refuncionalização em São Paulo	
André Sevilha Alves	416
Sobre os autores e as autoras	432

Introdução

Elvio Rodrigues Martins e Paula C. Strina Juliasz

Se toda sociedade produz sua história, ela também produz sua geografia. A rigor, a história só se realiza mediante a uma geografia correspondente. Dois aspectos fundamentais de toda a realidade social. Essa afirmação nos põe diante de uma relação essencial, que não só aponta para a condição da realização da história, mas também destaca a complementaridade entre a sociedade e a geografia produzida por essa. Trata-se de uma relação processual, e muitas vezes é anunciada como *processos socioespaciais*, título do presente volume.

Dois aspectos são fundamentais a serem reconhecidos, a título de esclarecimento e introdução dos trabalhos que compõem este volume. O primeiro se refere à própria noção de processo, ou de processualidade. A invocação desse conceito reflete a necessidade de reconhecer que há uma dinâmica nessa relação, entre a sociedade e a sua geografia. E a compreensão dessa dinâmica exige a superação de uma dicotomia que há um tanto foi esquecida, mas que ainda se insinua na forma como a ciência geográfica pensa a realidade. A dicotomia foi anunciada por La Blache, ao dizer que “a ciência geográfica não é uma ciência dos homens, mas uma ciência dos lugares”. E a superação dessa dicotomia implica em reconhecer que não é possível fazermos uma reflexão sobre a sociedade sem considerar a geografia que essa produz, tanto quanto não entenderemos a geografia sem entendermos a sociedade que lhe funda. Mesmo que essa geografia apareça no discurso científico intensamente fragmentada, em ramos e sub-ramos disciplinares. Por essa razão, podemos acreditar que no interior dessa relação sociedade/geografia estão as condições essenciais do devir histórico, e por isso falamos de processo histórico-geográfico.

Nesse sentido, a noção de processo refere-se não apenas ao reconhecimento de um movimento, mas também à presença de um conjunto

de determinações que o conformam. Essas determinações entrelaçam-se, formando uma rede de mediações que, em sua totalidade, constituem um verdadeiro complexo. O processo, portanto, configura-se como um complexo definido por uma estrutura composta por essas determinações. Essa estrutura assume uma forma que reflete a lógica pela qual uma sociedade produz e, ao produzir, se reproduz, expressando, assim, suas dimensões histórico-geográficas.

São essas determinações que muitas vezes se apresentam de forma isolada no discurso da ciência geográfica. Falamos de determinações econômicas, políticas, culturais, e mesmo determinações naturais, entre tantas.

Com isso, chegamos a outro aspecto. Se a perspectiva na qual a compreensão dos processos socioespaciais encontra respaldo na análise que se estabelece, ou seja, o entendimento da processualidade do complexo exige termos em perspectiva a totalidade e sua dinâmica. O processo é a trama dinâmica das determinações. Nele encontramos elementos contrapostos e contraditórios. Nele haverá dinâmicas sistêmicas e funcionais. A análise geográfica com base no processo pressupõe o tempo, fator de igual importância para compreensão das dimensões espaciais, sócio-históricas e, sobretudo, das relações socioespaciais.

Para a ciência geográfica, o reconhecimento dessa totalidade remonta a uma tradição muito antiga. Vemos isso em Jean Brunhes, em Albert Demangeon, em Richard Hartshorne, entre tantos. Todos, cada um ao seu modo, enfatizaram a necessidade de entendermos que a ciência geográfica deve considerar a totalidade em sua complexidade. Uma tradição antiga, porém, que mais sugeriu do que propriamente solidificou uma posição efetiva no enfrentamento do problema.

A consideração da relação entre a sociedade e a natureza está no centro do problema, tanto quanto a totalidade da própria natureza e dos aspectos constituintes da sociedade. São desafios que atingem o conjunto do pensamento científico, mas que se fazem presente de forma efetiva na constituição da integridade do pensamento da ciência

geográfica. Portanto, os processos socioespaciais só serão entendidos mediante a consideração de sua natureza constitutiva: a totalidade.

Seguimos no desafio de contribuir para o enfrentamento desse problema e cada trabalho que aqui se inscreve, em alguma medida, soma-se a este objetivo. É nesses termos que apresentamos o conjunto de trabalhos que compõem esse volume.

Entre todos os eixos que integram este trabalho, a seção *Ensino, currículo e linguagens* é aquela que mais tem em si esse desafio. A posição que ocupa o ensino de geografia não permite fazer escolhas. Ou seja, é de sua competência a necessidade de articular os diferentes elementos que constituem o conteúdo de geografia a ser ministrado por meio do trabalho educativo. Cabe a essa prática o desenvolvimento da consciência geográfica dos alunos. Um propósito que só se realiza quando a geografia do aluno se torna consciente para ele. Uma geografia de natureza escalar diversa, em que se articulam em relação a todos os elementos que a caracterizam.

Em redes e fluxos, circulam mercadorias, capitais, informações e pessoas, exigindo compreender por que os diferentes aspectos se localizam e se distribuem da maneira como o fazem. “Onde está?” e “Por que está onde está?” são perguntas fundamentais para a construção da consciência geográfica. Responder a essas questões requer a compreensão da relação entre sociedade e natureza, investigando como essa relação se estabelece e com que propósito.

Por aí, define-se a importância de diferentes conteúdos. Como elementos do clima, do solo, do relevo, da política, da economia e da cultura participam no ensino de Geografia, isso evidencia que não é possível dar prioridade a um único aspecto no ensino dessa disciplina.

O correto enfrentamento desse problema passa pela consciência de quais são as condições do trabalho educativo. Condições sociais e políticas, em toda a sua extensão, estão na base do exercício da prática educativa. As carências e as precariedades sociais, a ingerência do Estado e suas políticas públicas voltadas ao ensino são aspectos a serem considerados. Nesses termos, o esforço didático-pedagógico

torna-se essencial na escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, exigindo o uso de linguagens adequadas a cada contexto. Isso implica a adoção de aportes teórico-metodológicos compatíveis com os desafios próprios da geografia, conforme mencionado anteriormente. Os trabalhos que compõem este eixo exploraram algumas dessas facetas. Outro eixo que aqui se apresenta está relacionado à *Cartografia*. Nesse sentido, a linguagem está no centro dos problemas. Geografias passadas, geografias do presente exigem o esforço de manifestação da linguagem cartográfica. Pela cartografia, a geografia encontra sua manifestação e exposição. Quase sempre pensar a cartografia acompanha a necessidade de compreensão da geografia. A linguagem cartográfica concretiza um pensamento sobre o espaço, o que demanda relacionar as diferentes informações espaciais aos seus processos socioespaciais.

Entre os elementos fundamentais para a compreensão dos processos socioespaciais, destaca-se a política, abordada nos trabalhos do eixo *Território, Conflito e Fronteiras*. Com centralidade na categoria território, a dimensão atingida pela geografia política não reserva ao Estado o monopólio do poder, como bem apontou Claude Raffestin. A condição dos povos originários na luta pelo reconhecimento de seus territórios, ou entidades supranacionais definindo relações de poder, são temas que surgem no âmbito da geografia política. Por outro lado, a dimensão do poder e sua manifestação territorial alcança interface com as questões ambientais, que se somam à questão agrária. Mais uma vez o complexo dos processos socioespaciais se revela no entrecruzamento de temas da ciência geográfica.

O mesmo ocorre com o eixo *Território e Cultura*. Um sentido amplo deve ser adotado na compreensão da cultura. Talvez, a cultura abrangesse, como diria Terry Eagleton, “o grande universo da subjetividade social”. Na ciência geográfica, esse aspecto não é diferente. Mais uma vez temos a presença de temas que se entrelaçam. Do cotidiano ao patrimônio histórico geográfico, passando culturas tradicionais e sua dimensão territorial, temos nesse eixo ricos exemplos a serem considerados.

Enfim, frente a esse mosaico de temas, fica a nossa certeza da vitalidade dos temas pesquisados no âmbito da ciência geográfica.

Parte I

**ENSINO, CURRÍCULO E
LINGUAGENS**

Nice Lecocq Müller: A trajetória de uma geógrafa pioneira

Suzi Corrêa

Introdução

Falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, falar de tudo o que envolva a condição feminina, não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural. É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades no decorrer dos tempos. É acreditar que essa condição, perpetuada em dimensão universal, deva ser transformada radicalmente. É solidarizar-se com todas as mulheres que desafiaram os poderes solidamente organizados, assumindo as duras consequências que esta atitude acarretou em cada época. É compreender que a submissão, por mais sutil que seja, é o resultado de um processo de tal forma brutal, que acaba por impedir a própria vontade de viver dignamente. Ninguém é oprimido, explorado e discriminado porque quer. Uma ideologia patriarcal e machista tem negado à mulher seu desenvolvimento pleno, omitindo a sua contribuição histórica. A mulher não é apenas a metade da população e mãe de toda a humanidade. É um ser social, criativo e inovador. Falar da mulher nesses termos é mais do que se deixar envolver pelas mulheres do mundo inteiro. É deixar extravasar a ansiedade, o inconformismo e a ternura de milhares de mulheres. É resgatar a memória, que, mesmo obscurecida pelos reacionários, iluminará o caminho de todos os que buscam a justiça e a liberdade (Teles, 1999, p. 9-10).

No Brasil, no final do século XIX e início do XX, as mulheres enfrentavam inúmeras barreiras, como a ideia de que seriam intelectualmente inferiores aos homens, e as expectativas sociais que restringiam seu papel ao cuidado doméstico. As mulheres brancas e moradoras de áreas urbanas reivindicavam maior acesso à educação, direitos políticos e trabalho remunerado. Ao trabalharem fora do lar, enfrentaram obstáculos como desigualdade salarial, desqualificação intelectual e assédio sexual, além da hostilidade no interior da família, onde os pais preferiam que se casassem para garantir o futuro, em vez de seguirem uma carreira profissional. Na educação vigente, havia uma distinção de papéis: enquanto os meninos aprendiam geometria, as meninas eram ensinadas a bordar e costurar. Progredir com os estudos significava romper com o padrão esperado. Embora o cenário social fosse adverso, muitas mulheres conseguiram romper com essas limitações, especialmente no campo da educação, onde a docência foi uma das poucas áreas aceitáveis para a inserção do público feminino no mercado de trabalho.

A Fundação da USP, nos anos 1930, ocorreu no contexto de transformações econômicas e sociais no país, com a expansão da indústria e a crescente demanda por trabalhadores qualificados. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) visava a formação de profissionais para atuar no ensino secundário, devido à baixa procura por cursos de licenciatura no segundo ano, o governo do estado de São Paulo criou, por decreto, a possibilidade de ingresso para professores primários da rede pública para preencher as vagas ociosas. Esses professores, maioria mulheres, puderam permanecer na universidade mediante um programa de comissionamento, que exigia média mínima de sete em todas as disciplinas. Essa medida possibilitou que mulheres de classes sociais desfavorecidas, que atuavam no “magistério”, pudessem concluir o ensino superior. Na época, com 70% da população do estado de São Paulo analfabeta, a quantidade de mulheres aptas a ingressar na universidade era bem limitada.

No contexto do curso de Geografia/História, as mulheres estavam presentes como discentes desde o segundo ano. Para o quadro docente, professores franceses foram contratados, trazendo a metodologia de ensino e pesquisa de seu país. No curso de Geografia, Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig assumiram as primeiras cátedras, mas não havia mulheres no corpo docente. No primeiro ano do curso de Geografia, a cátedra foi liderada pelo professor Pierre Deffontaines, passando para Pierre Monbeig em 1935. Em 1939, a cátedra foi dividida em Geografia Humana, supervisionada por Monbeig até 1946, e Geografia Física, sob responsabilidade de João Dias da Silveira. Em 1942, foi criada a cátedra de Geografia do Brasil, sob direção de Aroldo de Azevedo. Em 1946, foi fundado o Departamento de Geografia (DG) dentro da FFCL, e em 1956 o curso de Geografia foi desvinculado do de História.

Na FFCL, a presença feminina aumentou significativamente a partir do segundo ano, com 77 mulheres entre 218 estudantes. No curso de Geografia e História, em 1936, formaram-se sete homens, e, em 1937, as primeiras mulheres. Nos anos seguintes, o número de mulheres graduadas superou o de homens.

A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB)

A Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada em 1934, também reflete esse cenário, com mulheres participando de forma tímida nas primeiras décadas, mas assumindo posições de destaque apenas a partir da década de 1970.

No período de mais de 70 anos (1934-2008), foram apenas oito mulheres eleitas presidentes nacionais, enquanto no mesmo período foram 34 homens. A primeira mulher presidente da AGB ligada ao DG-USP foi a professora Odette Carvalho de Lima Seabra em 1994.

Entre 1941 e 1944, a AGB publicou o Boletim da AGB, seguido pelo Boletim Paulista de Geografia (BPG) em 1949, que continua até hoje. As geógrafas publicaram artigos desde 1935, porém com uma tímida participação se comparada com a dos homens. Se considerarmos o período de quase 40 anos, 1935 a 1974, os periódicos *Geografia*, *Boletim*

da AGB e *Boletim Paulista de Geografia*, têm cerca de 320 publicações de autoria masculina, enquanto somente 26 publicações são femininas, a soma dessa produção não atinge nem 10% da masculina.

A presença feminina e os desafios

No que tange aos desafios em relação à condição de mulher no viés institucional do DG-USP, além do sexismo vigente, há também o paternalismo de algumas funções onde ocorreu a preferência pela atuação masculina, esse cenário começou a ser superado somente após a abertura de concursos públicos. As mulheres enfrentavam discriminação, como foi o caso da professora Nice Lecocq Müller, que teve seu mérito questionado em favor de um homem, apesar de sua qualificação. O panorama desse ambiente pode ser verificado na resposta da geógrafa sobre a pergunta *quais obstáculos que encontrou para exercer a profissão docente* (Cerdeira, 2001).

“Quando vagou o cargo de 1ª assistente da cadeira que eu estava, Geografia Humana, havia um outro assistente...éramos um homem e uma mulher. Quando chegou a hora de escolher quem ficaria como primeiro assistente, vieram me pedir desculpas, que me prefeririam realmente, mas que tinham que dar a ele por ser homem, ter família etc. Então ele foi nomeado e eu continuei como Auxiliar de Ensino. Mas a coisa não durou muito. Depois de algum tempo eu fiquei como primeira assistente. [...] Havia discriminação sim. Às vezes era dito, muito sutilmente, que certas assistentes só o eram porque tinham algum relacionamento com o professor e isso me afetava muito. Todas nós estávamos sujeitas a estar dentro desse tipo de afirmação. Achava uma coisa horrível de se dizer, mas era dito. Considero o pior tipo de discriminação contra a mulher, pôr em dúvida a capacidade de a pessoa estar exercendo aquela função”.

Na recuperação do passado, verificamos que no contexto da fundação do curso, a imagem do público feminino se fez na figura de professoras (já atuantes). Com o passar do tempo, as primeiras for-

madras adentraram na atuação educacional e outras permaneceram na carreira acadêmica e científica. Refletir sobre essas mulheres é percorrer os caminhos trilhados por precursoras que desafiaram estereótipos e preconceitos, promoveram rupturas e abriram novas possibilidades.

Figura 1: Nice Lecocq Müller, 1940



Fonte: Centro de Apoio à Pesquisa Histórica “Sérgio Buarque de Holanda” (CAPH-USP).

Nice Lecocq Müller nasceu em São Paulo, em 9 de novembro de 1920, e faleceu em 2008. Com apenas 18 anos, em 1938, ingressou no curso de Geografia/História da FFCL, da recém-fundada Universidade de São Paulo (USP). Formou-se em licenciatura em 1940 e, em 1941, concluiu a especialização em Didática, especialização que correspondia ao mestrado. Ao mesmo tempo, obteve o diploma em Biblioteconomia pela Fundação Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Essa formação diversificada reflete uma habilidade notável

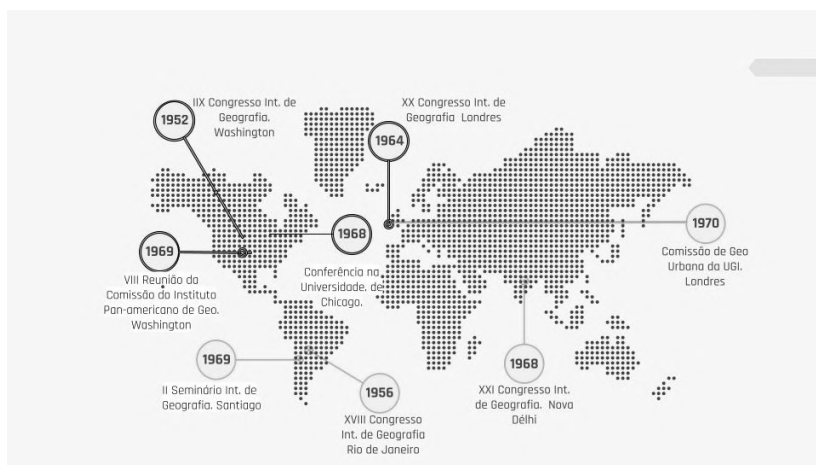
em transitar por diferentes áreas do conhecimento. O contato com uma série de disciplinas e com o ambiente acadêmico foi fundamental para seu trabalho de pesquisadora e docente, áreas em que ela viria a se destacar mais tarde.

Em 1946, Nice defendeu sua tese de doutorado, intitulada “*Sítios e Sítiantes*”, sob a orientação de Pierre Monbeig, geógrafo francês cuja influência foi determinante para a consolidação da geografia humana no Brasil. A pesquisa explorou a relação entre os habitantes e as regiões ocupadas, examinando os processos de organização espacial e ocupação do território brasileiro. A tese consolidou Nice como uma das primeiras mulheres a obter o título de doutora em Geografia no país.

Inserção internacional e intercâmbio científico

A partir do final dos anos 1940, Nice Lecocq Müller ampliou sua atuação para o cenário internacional, um feito notável para uma geógrafa brasileira da época. Em 1948, obteve uma bolsa para estagiar no Departamento de Geografia da Universidade de Oxford, onde permaneceu até 1949. A experiência em Oxford foi fundamental para expandir sua perspectiva metodológica e aprofundar suas conexões com a geografia europeia, ampliando sua formação em um contexto internacional.

Nas décadas de 1950 e 1960, Nice representou o DG da USP, IBGE, CNG e a geografia do Brasil em diversos congressos e reuniões internacionais, entre eles o Congresso Internacional de Geografia, em 1952. Esses eventos consolidaram sua presença em espaços de discussão científica nos quais predominava uma hegemonia masculina e eurocêntrica, e possibilitaram que ela articulasse o desenvolvimento de uma “geografia brasileira”. Sua participação nesses espaços representou uma ruptura significativa com os padrões tradicionais, ao demonstrar que as mulheres podiam ocupar e transformar o ambiente acadêmico e científico.

Gráfico 1: Participação de Nice em Congressos Internacionais

Fonte: Elaborada pela autora

Em 1964, tornou-se professora assistente em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa no DG-USP. Em 1967, após aprovação no concurso de livre-docência torna-se professora assistente docente responsável pela regência da cadeira de Geografia Humana. Mais tarde, a tese de livre-docência de Nice “O fato urbano no vale do Paraíba” foi publicada pelo IBGE e recebeu o Prêmio Almirante Gago Coutinho da Sociedade de Geografia de Lisboa, em 1970, esse reconhecimento internacional simboliza a relevância de seu trabalho e contrasta com o apagamento de sua trajetória no contexto nacional.

Analisar a trajetória de Nice nos permite compreender como suas conquistas desafiaram as rígidas hierarquias de gênero da academia brasileira, estruturadas de forma a valorizar prioritariamente as contribuições masculinas. Bourdieu (2007), em *A Dominação Masculina*, explora as barreiras de exclusão enfrentadas pelas mulheres em espaços acadêmicos, expondo as dinâmicas de poder e os processos

Figura 2: IIX Congresso Internacional de Geografia, 1952



Fonte: Centro de Apoio à Pesquisa Histórica “Sérgio Buarque de Holanda” (CAPH-USP).

de silenciamento. O percurso de Nice é um exemplo contundente de resistência a essas barreiras nas Ciências Humanas.

XVIII Congresso Internacional de Geografia – Rio de Janeiro – 1956

Na ocasião do XVIII Congresso Internacional de Geografia realizado no Rio de Janeiro em 1956, Nice participou da comissão organizadora sendo a secretária da *Subcomissão de Bolsas*, e durante o evento foi uma das poucas mulheres na direção de uma excursão de campo, o campo de número 3, abrangeu as regiões sul do Mato Grosso do Sul

e durou cinco dias. Para Nice a realização do congresso representou um marco divisório importante na história do pensamento geográfico brasileiro, demonstrou a capacidade da comunidade geográfica brasileira de organizar um congresso de tamanha complexidade, falando especificamente da geografia urbana, ela considerou que o congresso separou, a fase de desenvolvimento e a fase da afirmação dessa área

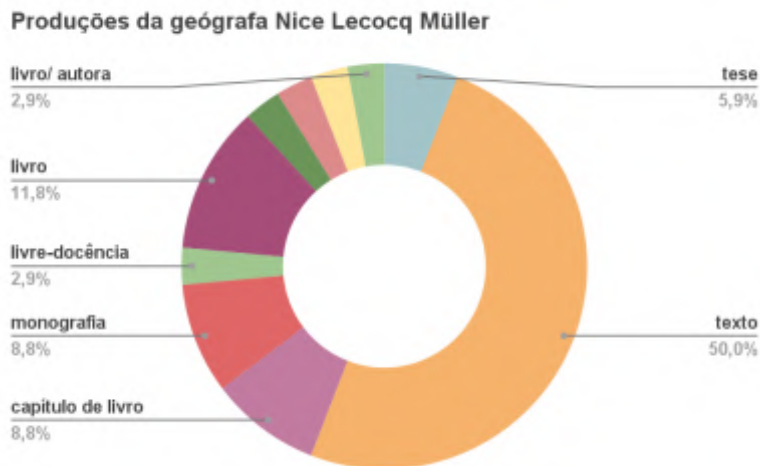
Em 1958, ocorreu em Santa Maria (RS) a XIII Assembleia Geral Ordinária da Associação dos Geógrafos Brasileiros, neste evento Nice também dirigiu os trabalhos de campo realizados na Campanha Gaúcha e na região de São Gabriel.

Em 1967, Nice foi uma das fundadoras do curso de Geografia na Universidade do Brasil (UNB). Nice também lecionou algumas disciplinas nos cursos de Geografia e de Biblioteconomia na FESPSP, presidiu a Câmara de Ciências Humanas do Conselho Estadual de Cultura da Secretaria de Cultura de São Paulo, trabalhou na elaboração de trabalhos como o Plano integrado de Manaus, o Plano de Desenvolvimento da Amazônia, e Plano de Desenvolvimento da área metropolitana de Belém, e foi consultora na Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S.A. (EMPLASA).

Produções intelectuais de Nice

No Gráfico 1, podemos verificar a variedade das produções intelectuais de Nice e a quantidade de publicações encontradas até o momento. São 39 documentos publicados em periódicos, revistas, livros, capítulos de livros, teses, monografias, em sua maioria referentes à área da geografia urbana.

Além de sua relevante produção, Nice Lecocq Müller foi a primeira mulher a orientar pesquisas de mestrado e doutorado no DG da USP. Seu pioneirismo nesse contexto gerou um impacto na formação de novas gerações de geógrafas e geógrafos.

Gráfico 2: Produções intelectuais de Nice no período 1944-1985

Fonte: Elaborado pela autora

A obra *A Cidade de São Paulo*

Entre as contribuições de Nice para a geografia urbana brasileira está a coordenação da pesquisa para a obra *A Cidade de São Paulo*, publicada em 1958. Essa pesquisa, elaborada para celebrar os 400 anos da cidade de São Paulo, “o IV Centenário”, foi um dos primeiros a oferecer uma análise abrangente sobre a área central da capital, reunindo mais de cem colaboradores, entre professores, estudantes e assistentes. Nice foi a responsável por coordenar as pesquisas, o levantamento de dados em campo e escrever sobre o importante capítulo 3, *Área Central da Cidade*, presente no volume III da obra, o capítulo conta com 60 páginas, divididos em sete subtítulos, é ilustrado por 12 mapas e 10 fotografias.

A produção acadêmica de Nice nesta obra ilustra o pioneirismo e o rigor metodológico que caracterizam sua atuação como pesquisadora.

Figura 3: Nice Lecocq Müller, 1950



Fonte: Maria Stella Lecocq Müller

Eva Blay e Alice Lang (1984), em *A Mulher nos Primeiros Tempos da USP*, analisam como o ingresso de mulheres em universidades paulistas envolveu uma série de desafios institucionais, e como as pioneiras enfrentaram um contexto acadêmico hostil. A atuação de Nice Lecocq Müller nesse cenário é emblemática, pois seu trabalho ilustra a importância da inclusão feminina na produção da ciência geográfica e evidencia as suas contribuições para o campo.

Desafios de reconhecimento

Mesmo com essa extensa lista, possivelmente incompleta, de atuações é conflitante o desconhecimento da trajetória intelectual de Nice no ambiente acadêmico do DG-USP. Permanecemos com inúmeros questionamentos que são pertinentes à discussão perante a história do

pensamento geográfico. O que sabemos sobre a produção científica de Nice? Na periodização das suas obras, o que mudou ao longo do tempo e o que permaneceu? Qual a importância dessa geógrafa na Geografia Brasileira? Como as mulheres do DG lidavam com as limitações políticas e sociais da época? Quais soluções foram encontradas por aquelas que alcançaram alguma autonomia?

Trata-se de se questionar por que durante tanto tempo e ainda hoje, continuamos a silenciar sobre estas mulheres e suas trajetórias? Como isso se reflete na Geografia que hoje fazemos? Sem a consciência deste silenciamento, é possível avançarmos na construção de uma geografia que reconheça o recorte de gênero, não apenas como tema de pesquisa, mas como dimensão de entendimento da geografia que fazemos e sobre a qual falamos e refletimos?

O apagamento de figuras femininas na história da geografia brasileira, como Nice, reflete um padrão estrutural que privilegia vozes masculinas, negligenciando as contribuições das mulheres, que desempenharam papéis na consolidação de diferentes áreas do conhecimento. Como Corrêa (2017) e Blay e Lang (1984) evidenciam, o campo universitário manteve-se por muito tempo estruturado em torno de uma lógica de exclusão das mulheres, limitando a visibilidade de suas contribuições.

E Joseli Silva (2009), em *Geografias Subversivas*: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades, destaca que a inserção de mulheres no campo da geografia propicia uma diversificação das perspectivas analíticas, enriquece o estudo e promove abordagens que desafiam o papel tradicional das ciências.

Sem o reconhecimento de trajetórias das geógrafas, o DG da USP perde uma dimensão analítica fundamental para a construção de uma memória coletiva. Maria Amélia Teles (1999), em *Breve História do Feminismo no Brasil*, argumenta que o feminismo problematiza a marginalização das mulheres em diversas esferas da sociedade e destaca a necessidade de construir narrativas que representem o conjunto das experiências e contribuições femininas.

Há necessidade de voltar ao passado e romper com a lógica androcêntrica de se contar histórias, ou devemos aceitar que não podemos contar outra história? Neste sentido, (re)conhecer a trajetória desta pioneira nos possibilita também construir reflexões sobre as disputas e tensões que envolvem as narrativas da história deste campo científico no Brasil.

Ao valorizar essas contribuições e dar visibilidade às trajetórias de geógrafas pioneiras como Nice, é possível construir uma Geografia que reconheça o papel histórico das mulheres no seu desenvolvimento, promovendo uma visão inclusiva que transcenda as limitações impostas pelo gênero.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, C. L.; MELLO, G. N. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1975. (Caderno de Pesquisa, n. 15)
- BLAY, E. A.; LANG, A. B. S. G. A mulher nos primeiros tempos da Universidade de São Paulo. **Ciência e Cultura/SBPC**, São Paulo, v. 36, n. 12, 1984.
- BLAY, E. A.; LANG, A. B. S. G. **Mulheres na USP: horizontes que se abrem**. São Paulo: USP/Humanitas, 2004.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CERDEIRA, C. M. B. **O ensino superior e a mulher: aspectos da presença feminina na Universidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em História), Departamento de História – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CORRÊA, S. M. **Mulheres-geógrafas: as pioneiras do Departamento de Geografia da USP**. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

- LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LECOCQ-MÜLLER, N. A área central da cidade. In: AZEVEDO, A. (Dir.). **A cidade de São Paulo: estudos de geografia urbana**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1958. v. II, cap. III, p. 121-182.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PERROT, M. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 1990.
- SILVA, J. M. (Org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.
- SOIHER, R. A conquista do espaço público. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.
- TELES, M. A. A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

A internacionalização das instituições de ensino superior na América Latina: Possibilidades geográficas para um diálogo multidisciplinar

Aline Oliveira Silva

Introdução

Não há novidade em dizer que as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil se internacionalizam em seus variados níveis de ensino, tampouco observar que este processo é amplamente analisado pelas diversas áreas do conhecimento, tendo predomínio de trabalhos na Educação, mas também nas Relações Internacionais, na Administração, na Gestão e nas Ciências Sociais (Ciência Política e Sociologia).

Estas áreas apresentam importantes contribuições para a análise deste fato fundamental para a vida da comunidade acadêmica e científica, fornecendo aos geógrafos elementos necessários para que possamos apresentar nossas contribuições a partir da análise das dinâmicas territoriais envolvidas.

Assim, este texto tem por objetivo apresentar um diálogo entre a Geografia e as áreas do conhecimento acima citadas, a partir dos modelos de análise da internacionalização das IES por elas utilizados.

É importante observar que se trata de considerações parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH), da Universidade de São Paulo (USP), deste modo, não apresenta um modelo ou uma forma conclusiva de análise, mas abre um leque de possibilidades para que a ciência geográfica siga debatendo esta temática que é a ela tão cara, seja pela necessidade de ampliar sua inserção neste campo de pesquisa, ou pela na reflexão daqueles que a realizam no âmbito das IES brasileiras.

Internacionalização das IES, transnacionalização e globalização da educação: diversas perspectivas de análise para este processo

Um ponto fundamental para a análise da internacionalização do Ensino Superior está nas definições desse processo nas diversas áreas do conhecimento que o estudam, abrangendo principalmente as Ciências Humanas e Sociais, mas também, em menor escala, as Ciências Exatas, da Saúde e da Natureza.

Essas definições apresentam, além de diferentes nomenclaturas, como “Globalização do Conhecimento”, “Transnacionalização da Educação Superior” e “Internacionalização Universitária”, distintas concepções e interpretações desse processo. Elas consideram tanto sua dimensão temporal, abrangendo o desenvolvimento das IES e das universidades no contexto global, quanto os modelos de Educação Superior e de Universidade vigentes na atualidade.

Trata-se, portanto, de uma discussão que também envolve o papel social do Ensino Superior e da Universidade em suas dimensões multiescalares, isto é, em uma perspectiva que envolve o internacional, mas também o “regional-continental”, o nacional, o “regional-local”, além da dimensão do lugar.

Conforme Bernheim e Chaui (2008, p. 18):

Como a relação entre universidade e sociedade não se limita às aparências, não podemos considerar a universidade como entidade independente que devesse encontrar mecanismos ou instrumentos para se relacionar com a sociedade. Pelo contrário, a universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada maneira a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que, dentro da universidade como instituição, encontramos opiniões, projetos e atitudes conflitantes, que refletem as divisões e contradições da sociedade como um todo. Uma universidade enclausurada expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma universidade militante expressa o modo como uma parte de

determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma universidade funcional e operacional, que forma mão de obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio* última da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária.

Nessa perspectiva, as definições empregadas podem, por si mesmas, estar imbuídas do modelo acadêmico proposto para as IES, além de revelar a dimensão temporal do que se entende por internacionalização. Estaria essa internacionalização necessariamente vinculada à contemporaneidade, como parte do processo de globalização? Ou poderia ser concebida em uma abordagem que abranja diferentes momentos históricos vivenciados pelas Universidades e demais IES?

A partir da ciência geográfica, pode-se pensar a Educação Superior tendo como ponto de partida o território, entendendo-o não como objeto pedagógico, mas sim como um fenômeno que se territorializa nas diferentes formações socioespaciais a partir das demandas de formação que ali se produzem.

A partir da análise do território brasileiro, Santos e Silveira (2000, p. 12) propõem:

Nosso ponto de partida é que o território brasileiro cria demandas educacionais, isto é, cria necessidades de formação das pessoas nos lugares. Essa é a forma com que o território, considerado aqui, como território utilizado pela sociedade, impõe sua lógica à dinâmica do ensino, em geral, e do ensino superior, em particular. Ao mesmo tempo, desenha-se uma geografia educacional, definida pelo papel dos agentes que comandam o ensino e cujas lógicas participam da reconstrução do Território brasileiro. Por essa

razão, a história da educação no território poderá ser contada como uma história de ausências e presenças, no espaço nacional, dos atores responsáveis por essa atividade, isto é, os diversos níveis do Estado (federal, estadual, municipal) e os agentes confessionais, militares, particulares e os grupos comunitários mistos, cujo papel, nessa atividade, muda, ao longo do tempo.

Entende-se que a atualidade do espaço tem a singularidade de ser formada de momentos passados que estão cristalizados como objetos geográficos atuais e que o passado participa da vida atual para a realização social (Santos, 2009 [1982]). Assim, pode-se entender a internacionalização do Ensino Superior como parte da internacionalização dos territórios nacionais em suas diferentes fases.

De acordo com Santos Filho (2020), as universidades europeias são internacionalizadas desde o seu surgimento no século XII, isso porque abrigavam em seu corpo docente e discente diferentes nacionalidades, produzindo um ambiente cosmopolita que se sustentou até a criação das universidades nacionais. Contudo, o autor diferencia este movimento do realizado na Era Moderna, expondo que este se caracterizou por uma internacionalização pontual, praticada apenas naquelas universidades dos países mais avançados, atraindo ou estudantes de países menos avançados – especialmente após o século XIX – ou de suas colônias.

Ao analisar o percurso pelo qual passa a educação superior no Brasil e a criação da universidade, efetivada apenas no início do século XX, Anísio Teixeira (2005) observa a relação que se determina inicialmente entre a Colônia e a Metrópole Portuguesa, no estabelecimento de um fluxo constante de formação das elites “portuguesas nascidas no Brasil” na Universidade de Coimbra, bem como a disseminação de um modelo jesuíta, que se propaga até o início do século XIX, ocasionado pela vinda da Corte Portuguesa.

O surgimento do Ensino Superior se afirma no país por influência estrangeira, a partir dos desígnios da Coroa, por meio da abertura de

cadeiras que fomentaram as escolas superiores de Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, Artes e Música, buscando um saber baseado na prática com inspirações positivistas, instaladas em áreas litorâneas e de mineração – Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Ouro Preto, entre outros (Santos; Silveira, 2000; Teixeira, 2005).

As universidades brasileiras surgem cem anos após a Independência e recebem diferentes missões de pesquisadores estrangeiros, que ajudaram na sua formação e fortalecimento, buscando especialmente qualificar os quadros para a docência tanto na educação secundária como na terciária.

A exemplo está a criação dos cursos de Geografia e História em São Paulo e no Rio de Janeiro, com forte presença do francês Pierre Deffontaines, mas também na participação de Pierre Mombeing, Francis Ruellan, pelo alemão Leo Waibel, entre outros estrangeiros que se estabeleceram, inclusive, para além do eixo Rio-São Paulo (Monteiro, 1980; Bernardes, 1982).

Ao refletir sobre a ciência latino-americana, o sociólogo Pablo Kreimer (2011, p. 56, grifos nossos) expõe:

A internacionalização é uma dimensão que está presente desde as origens da pesquisa em países latino-americanos: a institucionalização e o desenvolvimento de campos científicos “modernos” – em especial até o final do século XIX e início do XX – estiveram estreitamente vinculados com as relações entre pesquisadores locais e os “líderes” de cada disciplina na Europa, quer nas visitas de “viajantes” à América Latina, ou nas estadias de latino-americanos no exterior. Isso corresponde a uma primeira fase, que podemos denominar de “*internacionalização fundadora*”. Uma vez que as disciplinas foram estabelecidas em instituições locais, a natureza das relações entre pesquisadores se alterou: a definição das agendas de pesquisa e as inovações conceituais entram em jogo dentro de uma tensão “local-internacional”. Isso corresponde, portanto, a uma segunda fase, que podemos chamar de “*internacionalização liberal*”.

Ao propor esta dupla dimensão da internacionalização pela qual passa a ciência e, consequentemente, a educação superior nos países latino-americanos¹, fica evidenciada a necessidade de reconhecer que há fases anteriores a serem consideradas para a análise deste processo pelo qual passam as IES. Está claro que, tomadas estas dimensões, temos a possibilidade de compreender a forma como o conhecimento é criado e difundido nos territórios periféricos por suas IES e pelos agentes nelas implicados.

Desse modo, independentemente do caminho de análise escolhido, seja a partir do conhecimento, da dimensão institucional ou da perspectiva dos modelos – sistemas (Morosini, 2011), fica exposto que a forma atual de internacionalização do Ensino Superior passa por uma mudança de conteúdo a partir do processo de globalização.

Milton Santos (2008 [1996]) afirma que o período técnico-científico-informacional instala uma nova dinâmica de diferenciação sobre o território estabelecida na centralidade do conhecimento. Conforme o autor: “O conhecimento exerceria assim – e fortemente – seu papel de recurso, participando do clássico processo pelo qual, no sistema capitalista, os detentores de recursos competem vantajosamente com os que deles não dispõem” (Santos, 2008 [1996], p. 243).

A universidade que se propõe neste contexto é fincada em uma lógica global de organização do conhecimento que pode ser denominada como “internacionalização universitária”. Para os sociólogos Damián Del Valle e Daniela Perrotta (2023), este conceito designa um processo contemporâneo, que tem por base um modelo planetário comum para toda instituição de Ensino Superior, impulsionado pela criação de um mercado acadêmico global. Esse processo tem o inglês como língua “oficial” para comunicação, o uso crescente da internet e da educação à distância, a tendência à associação de universidades de diversos países

1. A internacionalista Karlla Zanesco argumenta que a Universidade e as demais IES dos países do Sul são fundamentais para a formação de redes internacionais de cooperação para o desenvolvimento, sendo *locus* não só de formação de professores da educação primária, mas também para a pesquisa, a criação e a difusão do conhecimento.

(formando grandes conglomerados educativos), a criação de campus no exterior, a difusão de franquias de programas educativos e a elaboração de mecanismos de avaliação.

Embora alguns autores da área de Educação tenham preferência pelo termo “globalização da educação superior” (García Guadilla, 2005), ou “transnacionalização da educação superior” (Azevedo, 2015), há convergências na proposição de que se trata de um processo de transformação da educação em mercadoria, ou seja, em um serviço para exportação.

Nesse processo, ganham as universidades dos países centrais devido à força e ao domínio que possuem dentro da divisão internacional do trabalho acadêmico, inclusive no que se refere ao acesso a recursos humanos e financeiros disponíveis (Mollis, 2003; García Guadilla, 2005; Lima; Contel, 2011).

Conforme contribui Sebastián (2017, p. 125, tradução nossa²:

Um dos pilares sobre os quais se assentam o relato e a justificativa da internacionalização da educação superior na escala mundial é a sua relação com a globalização neoliberal. A abertura da educação superior ao mercado e sua consideração como um serviço comercial a escala mundial, com sua consequente mercantilização, são duas manifestações desta globalização e dos supostos catalizadores da internacionalização superior dentro desta visão, como o Banco Mundial,

-
2. Uno de los cimientos sobre los que se asienta el relato y la justificación de la internacionalización de la educación superior a escala mundial es su relación con la globalización neoliberal. La apertura de la educación superior al mercado y su consideración como un servicio comercial a escala mundial, con su consecuente mercantilización, son dos manifestaciones de esta globalización y los supuestos catalizadores de la internacionalización de la educación superior dentro de esta visión. Esta óptica fue defendida desde influyentes organismos internacionales, como el Banco Mundial, la OCDE, y el BID en el ámbito latinoamericano, habiendo permeado los discursos políticos y las negociaciones comerciales internacionales. En 1995, la Organización Mundial del Comercio incluyó los servicios educativos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, si bien su desarrollo en los diferentes países es muy desigual.

a OCDE e o BID, no âmbito latino-americano, havendo permeado os discursos políticos e as negociações comerciais internacionais. Em 1995, a Organização Mundial do Comércio incluiu os serviços educativos no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, embora seu desenvolvimento nos diferentes países seja muito desigual.

É fundamental dimensionar que a inserção internacional das IES e das Universidades não é realizada de forma desterritorializada, ou seja, ocorre dentro da perspectiva do Estado nacional. Tendo os territórios sido transformados em espaços nacionais da economia internacional (Santos, 2008 [1994]), suas ações acabam determinando em grande medida a concepção de internacionalização universitária que será realizada pelas IES ali presentes.

Nessa linha argumentativa, Azevedo (2015) expõe que mesmo em países com predomínio de instituições públicas, como o Brasil, há uma submissão às lógicas próprias do “capitalismo acadêmico”, a partir de políticas públicas que favorecem o aumento da oferta do ensino privado, bem como um reforço da “transnacionalização do ensino superior” com destaque aos países centrais, seja em programas de mobilidade ou na construção de rankeamentos baseados nas publicações científicas internacionais.

Como enfatizam, Bernheim e Chaui (2008, p. 14):

Os acadêmicos, cientistas, artistas e intelectuais dos países periféricos dependentes não participam da academia mundial em condição de igualdade com os dos países centrais hegemônicos. O que acontece em pelo menos três aspectos principais: 1) há desigualdade com respeito aos recursos financeiros, instrumentais e técnicos para a pesquisa; 2) há desigualdade de oportunidades para divulgar e aplicar os resultados da pesquisa; 3) para terem entrada na academia mundial, os membros dos países periféricos dependentes concordam em restringir a sua pesquisa a problemas, assuntos, temas, métodos e técnicas definidos nos países centrais hegemônicos.

Conforme alertam Borges e Aquino (2013), há inúmeras bibliografias, bem como manuais voltados à ação da cooperação internacional nas IES, que acriticamente têm fomentado a internacionalização como uma ação filantrópica, ou mesmo como um dado natural para a universidade contemporânea.

Contudo, como exposto até aqui, é necessário, a partir de uma perspectiva crítica, buscar formas de internacionalização das IES que se baseiem em projetos educacionais que sejam “verdadeiros projetos de nação que assegurem um ingresso favorável no contexto internacional e influenciem a promoção de uma forma de globalização capaz de superar o paradigma neoliberal predominante” (Bernheim e Chauí, 2008, p. 27).

Perspectivas para a internacionalização das IES a partir da América Latina

Em 1918, ocorreu a Reforma Universitária de Córdoba, na Argentina, considerada um importante marco para a constituição de projetos de universidade na e para a América Latina. De acordo com Del Valle e Perrotta (2023), este movimento gerou uma contestação do modelo de universidade empregado na época, tendo princípios que, redimensionados a partir de demandas sociais posteriores, produziram e ainda produzem pontos importantes para a reflexão de caminhos para a educação superior continental.

A Reforma de Córdoba permitiu o estabelecimento de universidades democráticas, autônomas, com liberdade de cátedra, projetos de extensão com a sociedade e orientação latino-americanista, contrariando o imperialismo vigente na época, não apenas na Argentina, mas também em países como Uruguai, Cuba, Venezuela, Chile e Colômbia (Perrotta, 2012; Del Valle; Perrotta, 2023).

Além disso, influenciou na criação, entre os anos de 1950 e 1970, das primeiras iniciativas para a construção de espaços e redes latino-americanas de conhecimento e pesquisa, tanto nas Ciências Sociais, a exemplo da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO),

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), como em iniciativas voltadas à Ciência e à Tecnologia, como a Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (ELAPCYTED) (Perrotta, 2012; Del Valle; Perrotta, 2023).

Ainda segundo Del Valle e Perrotta (2023), os pressupostos de Córdoba corroboram a reflexão sobre um modelo latino-americano de IES que seja autônomo em relação ao mercado e que evoque, ainda nos dias de hoje, um saber científico que não seja puramente técnico. Esse modelo deve se modernizar ao incorporar conhecimentos para além daqueles produzidos nos centros hegemônicos, garantir acesso a toda a população e ter como principal movimento de internacionalização a integração regional.

Nesta perspectiva, poder-se-ia pensar em outro modelo de internacionalização das IES, aplicado pelos Estados nacionais, visando sobretudo as áreas sociais, com o incremento dos investimentos públicos em áreas de Saúde e Educação. Nessa conjuntura, a universidade pública “assume um papel e um compromisso com a sociedade muito maior que o tradicional. O pertencimento, excelência e equidade do trabalho universitário serão consequências de sua capacidade de resposta a demandas e carências dos distintos atores sociais” (Brovetto, 1998, p. 12).

De fato, tal modelo é aplicado de alguma medida pelas universidades latino-americanas, tanto a partir de diretrizes estabelecidas no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), mas também da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), especialmente após a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES) de 1998. No entanto, sua consolidação se intensificou principalmente a partir das Conferências Regionais de Ensino Superior (CRES), realizadas em 1996, 2008 e 2018³ (Bernheim; Chauí, 2008; Perrotta, 2012).

3. Recentemente foi realizada a CRES-2024, em Brasília/DF, não havendo elementos disponíveis para sua análise.

A partir da declaração final da CRES 2008, são firmadas as premissas para uma política universitária regional, com ênfase na importância fundamental das redes acadêmicas como meio de produção da internacionalização solidária latino-americana (Del Valle; Perrotta, 2023).

De acordo com Dell Valle, Suaasnábar e Montero (2016), no âmbito dessa conferência propõe-se, em primeiro lugar, que as redes acadêmicas representem um avanço histórico na cooperação entre as IES, visando a integração regional e o fortalecimento de seu papel como potenciais científicos e culturais na solução de problemas estratégicos, devendo contar com o apoio das universidades e dos Estados nacionais. Em segundo lugar, destacam-se as redes em escala nacional e regional como interlocutores estratégicos frente aos governos, sendo protagonistas na articulação de identidades locais, colaborando ativamente para superar as assimetrias que prevalecem na região diante do fenômeno global da internacionalização universitária.

Tem-se como exemplo de rede a Associação de Universidades do Grupo de Montevideo (AUGM), que, mesmo criada em 1991, é considerada um marco para as iniciativas regionais de internacionalização universitária, pois parte de uma perspectiva multiescalar construída a partir das próprias IES participantes, consolidando suas posições de autonomia e de construção horizontal da cooperação (Krotsh, 1997).

Dentre as ações promovidas por esta associação, está o Programa ESCALA, que promove ações de cooperação e integração das universidades envolvendo os discentes (tanto de graduação como de pós-graduação), bem como os docentes (Campadónico, 2009).

As redes internacionais da educação superior são instrumentos da política de internacionalização universitária voltados para a integração regional, permitindo a cooperação interinstitucional horizontal e abrangendo, além da mobilidade, a produção e a transferência de conhecimento. Elas oportunizam uma maior interação das comunidades acadêmicas, fortalecendo potências individuais e de novas formas de articulação, ao mesmo tempo que demandam a construção de sinergias

e complementariedades, desafiadoras das identidades próprias de cada IES (Dell Valle; Perrota, 2018).

Finalmente, há experiências latino-americanas de cooperação regional em educação superior na América Latina que vão além das redes, e que consolidam um processo fundamental para a integração, sendo instituições vocacionadas a este fim, a exemplo da Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), promovida pela Comunidade Andina de Nações (CAN), do Programa Escola Intercultural Bilingües de Fronteira (PEIBF), promovido inicialmente por Brasil e Argentina, e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) (Almeida, 2015).

Para Santos e Almeida Filho (2012), tanto a UNILA (em conjunto com outras iniciativas brasileiras) quanto a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM) são consideradas universidades originadas como parte de um grande projeto da diplomacia cultural universitária. Sua missão é promover a aproximação entre povos e regiões, organizando-se inteiramente em torno desse objetivo.

A UNILA, fundada em 2010, na cidade de Foz do Iguaçu, é a materialização do discurso e de um contexto político favorável à integração promovida pelo Mercosul Educacional, embora gerada fora deste âmbito – é importante ressaltar que havia intenções de criação de uma universidade do MERCOSUL (Almeida, 2015). Sua missão está na integração regional e no fortalecimento de uma consciência latino-americana; assim, “compromete-se a disseminar uma consciência integradora latino-americana orientada por aspectos não apenas econômicos-comerciais, mas sobretudo sociais, políticos e culturais (Prolo; Lima; Moniz, 2020, p. 327).

Desse modo, essa universidade apresenta uma relevância fundamental, revelando-se como um caráter contrahegemônico, uma cooperação que rompe por completo com as cartilhas propagadas pelo projeto transnacional de universidade, pois se compromete com uma

solidariedade acadêmica endógena, na criação de um espaço universitário intercultural e multilíngue, oferecendo em seus currículos cursos que respondem às demandas continentais (Lima; Contel, 2011; Prolo; Lima; Moniz, 2020).

Como pudemos observar até aqui, há um conjunto expressivo não apenas de possibilidades, mas também de ações concretas para um modelo de internacionalização das IES que se apresenta como alternativa ao formato proposto pelos agentes hegemônicos. Esse modelo se materializa em redes, programas, projetos e até mesmo em instituições de ensino e pesquisa voltadas para as relações solidárias de cooperação.

Nesse sentido, a educação superior no contexto regional pode ser considerada uma internacionalização solidária (Perrotta, 2019), que estabelece como meta política a universidade como direito, uma vez que, a partir de sua autonomia, propõe soluções para os problemas regionais e prioriza as relações sul-sul.

Conforme argumenta Krawczyk (2008, p. 44):

A tradição de uma perspectiva latino-americana de análise da realidade regional e a troca de experiências e preocupações promovida pelas políticas de intercâmbio podem favorecer a construção de um processo de “baixo para cima” de produção de um saber regional alternativo dos contextos sociais, políticos e econômicos regionais e internacionais.

Essa perspectiva fundamenta-se em uma relação horizontal entre os membros das redes e demais programas e projetos, desenvolvendo-se em torno de um conhecimento plural e latino-americano. Envolve diversos agentes em múltiplas escalas, incluindo instâncias governamentais, intergovernamentais, as próprias universidades e as redes acadêmicas.

Considerações finais

O caminho percorrido neste texto demonstra que há uma série de possibilidades para a construção de diálogos da ciência geográfica

com as demais áreas das Ciências Humanas e Sociais, visando contribuir para a construção de uma perspectiva crítica ao processo de internacionalização pelo qual passam as IES na América Latina.

Entende-se como fundamental que a análise deste processo considere os territórios nacionais latino-americanos não como espaços vazios ou inertes, mas sim, conforme contribui Arroyo (2015), como campos de atuação e uso de múltiplos agentes que, de acordo com sua força e poder, possuem distintas capacidades de usufruir e controlar sua base técnica, assim como de definir e regulamentar sua base normativa e política.

Portanto, mesmo na perspectiva do pensamento e da construção de uma internacionalização das IES baseada em uma concepção de um modelo de universidade solidário – priorizando a criação de vínculos que permitam o desenvolvimento dos povos e a construção de uma ciência autônoma – há contradições advindas, entre outros pontos, de um movimento constante de cooperação e do conflito que se realizam no território.

A internacionalização da educação superior estabelece-se como campo de disputa (Del Valle; Perrotta, 2023) entre os diversos modelos impulsionados no âmbito dos Estados nacionais, dos organismos supranacionais e das próprias empresas. Para Bernheim e Chaui (2003), a educação superior é um fenômeno de alta complexidade, que deve sim responder às demandas econômicas e empresariais, contudo, a partir de uma perspectiva de equilíbrio entre as necessidades deste setor e da sociedade como um todo.

É neste campo de disputa que se faz necessária a operacionalização de dois conceitos fundamentais: as verticalidades e as horizontalidades (Santos, 2008 [1996]; 2008 [2000]). As verticalidades podem ser entendidas a partir do uso do território como recurso, isto é, a serviço dos interesses corporativos, a fim de atender à necessidade de ampliação técnico-científica para a manutenção da fluidez e da porosidade territorial dos atores hegemônicos.

E as horizontalidades, como aquelas que permitem a existência de outras racionalidades ou contrarracionalidades, são formas de convivência e de regulação criadas a partir do próprio território, que persistem mesmo diante da vontade de homogeneização imposta pelas verticalidades (Santos, 2008 [2000]).

Conforme Santos (2008 [2000]), as horizontalidades podem revelar o território para além de um lugar da ação pragmática, mas também como um aporte da vida, saindo da lógica de seu uso apenas como recurso para também manifestar seu uso como abrigo.

A geografia pode contribuir para a construção de uma internacionalização da educação superior mais solidária, seja a partir das possibilidades teórico-metodológicas fornecidas por esta ciência, mas também, a partir dos vínculos que ela estabelece na sua atuação cotidiana nas instituições de ensino superior que abrigam seus cursos e sua produção científica.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, L. R. **O MERCOSUL educacional e a criação da UNILA no início do século XXI: por uma integração regional via educação**. Tese (Doutorado em Economia Política Internacional) — Programa de Pós-Graduação em Economia Política Internacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PEPI/teses/2015/LARISSA%20ROSEVICS%20DE%20ALMEIDA%20.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2025.
- ARROYO, M. América Latina na aurora do século XXI: por uma busca de consensos ativos. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XIX, n. 1, p. 16-23, jan./dez., 2015.
- BERNARDES, N. A Influência estrangeira no desenvolvimento da geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**. v. 44, n. 3, p. 519-527, jul./set., 1982.
- BERNHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível

- vel em: <https://www.repositoriobib.ufc.br/000000/0000001D.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BORGES, V. M. O.; AQUINO, E. T. Ensino superior à ordem do capital internacional. **Revista Gestão Universitária na América Latina**: GUAL, [s. l.], p. 22-32, 2013.
- BROVETTO, J. **La educación para el siglo XXI**. FLACSO, 1998. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/BROVETTO_laeducacionpelsigloxxi_1998.pdf. Acesso em 10 jun.2023.
- CAMPODÓNICO, R. La AUGM y su contribución a la integración regional. **Revista Educación Superior y Sociedad**, Ano 14, n. 1, jan. 2009.
- DEL VALLE, D; SUASNÁBAR, C; MONTERO, F. Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. In: DEL VALLE, D.; MONTERO, F.; MAURO, S. (Orgs.). **El derecho a la Universidad en perspectiva regional**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC/CONADU/CLACSO, 2016, p. 37-70.
- DEL VALLE, D.; PERROTTA, D. **Internacionalización Universitaria y Movilización Política**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023.
- DEL VALLE, D.; PERROTTA, D. Las redes académicas: entre los discursos y las políticas para la internacionalización con integración regional. In: KORSUNSKY, L. et al. (Orgs.). **Internacionalización y producción de conocimiento: El aporte de las redes académicas**. Cuaderno 3: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC/CONADU/CLACSO, 2018, p. 35-60.
- GARCÍA GUADILLA, C. Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. **Cuadernos del CENDES**, v. 22, n. 58, p. 1-22, 2005.
- KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: O caso da Regionalização do Mercosul. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1. n. 2, p. 1-18, 2008.

- KREIMER, P. Internacionalização e tensões da ciência latino-americana. **Ciência e Cultura**, v. 63, n. 2, p. 56-59, 2011. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/192546>. Acesso em: 2 nov. 2024.
- KROTSCH, P. La universidad en el proceso de integración regional: el caso del MERCOSUR. **Perfiles Educativos**, Ano. XIX, p. 116-137, 1997.
- LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.
- MOLLIS, M. Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. In: MOLLIS, M. (Org.). In: **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- MONTEIRO, C. A. F. **A geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências**. São Paulo: IGEOG-USP, 1980.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 27, p. 93-112, 2011.
- PERROTTA, D. ¿Realidades presentes – conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR. **Integración y Conocimiento**, v. 1, 2012.
- PROLO, I.; LIMA, M. C.; MONIZ, G. C. UNILA: materialização de um projeto universitário latino-americano orientado para a integração regional. In: LIMA, Manolita Correia; RIBOCOM, Gisele; PROLO, Ivor (orgs.). **UNILA: uma universidade necessária**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Brasília: CLACSO/CNPq, 2020, p. 325-389.
- SANTOS FILHO, J. C. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr., 2020.

- SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília/Coimbra: Editora Universidade de Brasília/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo – razão e emoção**. 4. ed. 6. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008 [1996].
- SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2009. [1982]
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008 [2000].
- SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio-técnico-científico- informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008 [1994].
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. São Paulo: ABMES, 2000.
- SEBASTIÁN, J. La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 61, p. 45-58, 1 jan. 2013.
- TEIXEIRA A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

Currículo de geografia e os saberes docentes: Narrativas de vivências espaciais do chão da escola pública

David Augusto Santos

Introdução

Nos últimos anos, o campo da Educação Geográfica tem sido palco de significativas transformações, especialmente em meio ao contexto neoliberal educacional e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este estudo surge como uma reflexão sobre o papel do ensino de Geografia na contemporaneidade, impulsionado pelas experiências vivenciadas pelo autor desde o começo desta pesquisa de doutorado, iniciada em 2022. Durante esse período, foram observados os desafios enfrentados pelos professores de Geografia, incluindo a necessidade contínua de aprimoramento e formação docente para lidar com as demandas crescentes da sala de aula, muitas delas influenciadas por narrativas gerenciais de fundações privadas (Giroto, 2016).

A presente pesquisa em andamento tem como objetivo central investigar como os professores de Geografia interagem com o currículo e como suas práticas pedagógicas influenciam sua reinvenção e recriação do currículo em diferentes contextos. Além disso, busca-se compreender as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com o currículo ativo e prescrito, especialmente em um contexto neoliberal. Pretende-se também analisar os impactos das políticas educacionais nas práticas e saberes dos professores de Geografia. Nesse sentido, no caminho de nossa pesquisa, no primeiro momento, estaremos apresentando uma breve revisão bibliográfica sobre os conceitos de “currículo” (Silva, 2011) ao longo da história e a influência das políticas educacionais na definição dos conteúdos e objetivos da disciplina de Geografia.

Além disso, exploraremos os conceitos de “saberes docentes”, com base nas contribuições de Tardif (2014), Lopes (2010, 2016) e outros teóricos, visando compreender como esses saberes se constituem e se relacionam com a prática pedagógica dos professores de Geografia para chegar no problema de nossa pesquisa.

No segundo momento do trabalho, dedicaremos-nos à realização das pesquisas qualitativas, por meio de entrevistas com quatro professores de Geografia (em andamento). Será a oportunidade de explorar suas trajetórias pessoais e profissionais a partir de Ivor Goodson, bem como suas percepções sobre o currículo e os saberes docentes. Uma breve análise dessas narrativas, utilizando a pesquisa narrativa como metodologia, será destacada de forma parcial ao longo deste texto. Essa análise permitirá identificar os desafios enfrentados pelos professores no contexto da escola pública e como eles constroem estratégias para desenvolver suas práticas pedagógicas.

Primeiro momento: da revisão bibliográfica

De acordo com Silva (2011), a teoria do currículo está ligada à nossa identidade e subjetividade, uma vez que pensar sobre o currículo vai além do conhecimento em si e envolve o que nos tornamos como indivíduos. Para compreender as mudanças que ocorrem em nossas vidas diárias, é fundamental voltar às origens da palavra currículo e analisar sua etimologia. Silva (2011) destaca que a palavra *curriculum* tem origem no latim e significa “pista de corrida”. Nesse sentido, o autor argumenta que, durante o percurso do currículo, acabamos nos tornando quem somos.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos o currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que tornamos: a nossa identidade, nossa subjetividade (Silva, 2011, p. 15).

Portanto, é possível compreender que o currículo como identidade não se trata apenas de conhecimento¹, mas conjunto de práticas que ajudam a moldar quem somos como pessoas. E é a partir dessa perspectiva que as teorias do currículo são fundamentadas.

Ao abordar as teorias críticas do currículo, Silva (2011) destaca que elas se caracterizam por uma postura de desconfiança em relação às concepções tradicionais, buscando um questionamento profundo e uma transformação radical. Segundo o autor, para essas teorias, o foco não está no desenvolvimento de técnicas para a elaboração do currículo, mas sim na criação de conceitos que possibilitem uma compreensão mais ampla do papel do currículo na sociedade e das implicações políticas e sociais envolvidas.

A obra de Maurice Tardif, intitulada *Saberes docentes e formação profissional*, de 2014, está na 17ª edição, o que confere credibilidade à teoria que desenvolveu e ainda desenvolve sobre o tema. Traz uma abordagem que destaca a importância de valorizar o saber docente e evita dois equívocos que podem enfraquecer a compreensão desse saber, tornando-o algo menos relevante e singular. A partir da perspectiva teórica do autor sobre os ofícios e profissões, é possível abordar o saber relacionado ao fazer, considerando os condicionantes e o contexto do trabalho. Conforme Tardif (2014, p. 11), “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. No caso dos professores, ao realizarem seu trabalho, eles são influenciados por diversos elementos, como sua identidade, experiência de vida, trajetória profissional e o convívio com os alunos e outros atores da escola. Esses e outros fatores tornam o saber de cada professor algo único.

1. Para Silva (2011), o modelo tecnicista surgiu em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios nos Estados Unidos no início do século XX. Esses fatores contribuíram para a massificação da escolarização, o que levou a uma administração escolar com o objetivo de racionalizar o processo de construção e desenvolvimento curricular, além de realizar testes para avaliar a eficácia do ensino.

O estudo de Lopes (2010)² oferece uma contribuição valiosa sobre os conhecimentos que podem orientar os professores na criação de práticas educacionais³ geográficas significativas para os alunos em diferentes níveis de ensino.

Para Lopes (2010, 2016), os tipos de conhecimento relevantes para os professores de Geografia são:

1. Conhecimento disciplinar geográfico: compreensão das estruturas do conhecimento geográfico, conceitos, temas, métodos de pesquisa e sua relação com outras disciplinas. Adquirido por meio de estudo crítico da literatura científica e documentos oficiais.
2. Conhecimento pedagógico geral: conhecimentos das ciências da educação, fundamentos éticos e valores educacionais que transcendem uma disciplina específica. Obtido por meio da análise crítica da literatura especializada.
3. Conhecimento do contexto educativo: compreensão das características dos alunos e do contexto sociogeográfico em que ocorre o ensino, incluindo experiências e vivências geográficas. Adqui-

2. A tese de doutorado do professor Claudivan Sanches Lopes (2010), intitulada *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*, analisa a apropriação, a produção e o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência em Geografia. A pesquisa destaca a importância da integração dos conhecimentos geográficos com os conhecimentos pedagógicos, visando à construção da profissionalidade docente. Os resultados destacam a relevância do discurso geográfico no currículo escolar e a criação do conceito de “conhecimento pedagógico geográfico” como uma categoria de saberes profissionais específicos.

3. Girotto e Mormul (2016, p. 103-104) destacam que “não é possível pensar na formação de um professor de Geografia que não seja capaz de produzir práticas educativas que contribuam para o processo de reapropriação, pelo discurso e pela ação, dos diferentes espaço-tempos. A ação do professor de Geografia e todos os desdobramentos decorrentes da mesma devem ser concebidos como essencialmente espaciais, contextualizados e situados”.

rido por meio da literatura especializada e da análise do contexto educativo.

4. Conhecimento pedagógico geográfico: construído pelos próprios professores por meio da prática e reflexão sobre a prática, assim como das discussões sobre suas próprias experiências.

O trabalho do professor ganha relevo porque dele é a tarefa de, no interior de uma comunidade profissional e de uma tradição disciplinar, transformar, mediante uma ação complexa, o conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado. Podemos identificar, nesse ângulo de visão, o saber distintivo do ofício docente: a capacidade, sempre em contínuo processo de desenvolvimento, de tornar acessível a todos os alunos o conhecimento geográfico historicamente acumulado pela sociedade humana (Lopes, 2016, p. 36).

Segundo momento: percursos metodológicos e caminhos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa⁴ (Goodson, 2019), baseada em entrevistas semiestruturadas com quatro professores de Geografia (em andamento) da rede pública de ensino. As entrevistas visam identificar as experiências vivenciadas pelos professores no ambiente escolar e suas percepções sobre o currículo, as políticas educacionais e os saberes docentes.

Com base na abordagem de “dar voz ao professor” (Goodson, 2020)⁵, nosso objetivo é compreender e examinar os processos de aquisição, aplicação e evolução do conhecimento e da prática profissional

4. Kaercher (2014, p. 25) também destaca a relevância da pesquisa qualitativa no contexto do ensino de Geografia ao abordar sobre a “*nossa Geografia de cada dia nos dai hoje: o que se deseja e como se quer fazer*”.

5. Para Goodson (2020), as histórias de vida dos professores são essenciais para a compreensão do contexto educacional e das experiências que moldam a prática docente. Ele defende que ouvir e compreender essas histórias permite uma visão mais holística e contextualizada da profissão de professor, revelando os desafios enfrentados, as conquistas alcançadas e os fatores que influenciam o desenvolvi-

quando lidam com currículos neoliberais. Em outras palavras, buscamos identificar e analisar os conhecimentos e práticas pedagógicas fundamentais do professor de Geografia da rede pública ao lidar com o currículo de Geografia em diferentes cenários. Ao priorizarmos a perspectiva dos professores, alinhamo-nos aos princípios de nossa pesquisa, que buscam reduzir a lacuna entre as teorias acadêmicas e as práticas dos professores de Geografia em sala de aula, com foco no trabalho docente. Nosso estudo concentra-se na investigação dos conhecimentos mobilizados, examinando como os professores lidam com o currículo⁶ de Geografia ao longo da construção de sua profissionalidade.

Ouvir a voz do professor deve nos ensinar que o autobiográfico – “a vida” – tem importância substancial quando os professores falam do seu trabalho. E, no âmbito do senso comum, não acho que isso de forma alguma surpreendente, se não for francamente irracional, é que por tanto tempo os pesquisadores tenham excluído essa parte do relato do professor, como se fossem dados irrelevantes (Goodson, 2020, p. 342).

Nossa abordagem para as entrevistas sobre a vida e a prática docente dos professores de Geografia na rede pública considera uma série de aspectos. Englobamos características sociodemográficas, memórias pessoais, formação inicial e a vivência na prática profissional. Essa vivência profissional inclui a mobilização de saberes institucionais e curriculares, oferecendo um panorama abrangente para compreender sua jornada e contribuições no chão da escola.

mento profissional dos educadores ao longo de suas carreiras e a forma como lida com o currículo.

6. No livro *A Construção Social do Currículo* (1997), Goodson destaca o poder regulador dos currículos sobre os professores, evidenciando como estes podem limitar a autonomia docente e, por conseguinte, criar mecanismos que perpetuam as relações sociais preexistentes. Sua crítica concentra-se na análise dos currículos prescritivos e na concepção do currículo como uma imposição, apontando para a restrição das ações dos educadores.

A história de vida é construída colaborativamente por um narrador da estória de vida e um pesquisador/entrevistador da estória de vida.

O desenvolvimento de dados de história de vida pode ajudar a ampliar a nossa compreensão sobre o trabalho profissional (Goodson, p. 84-85, 2022).

A análise das narrativas dos professores permitirá uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados no contexto escolar e das estratégias desenvolvidas para lidar com o currículo.

Figura 1: Questionário para os professores de Geografia



Fonte: Elaborado por David Augusto Santos a partir de Goodson 2020 e Tardif 2014

Portanto, é a partir do olhar do lado de cá, da escola pública, que está sendo feita a análise do objetivo de pesquisa da nossa tese, qual

Quadro 1: Coleta e discussão em andamento

Professor	Entrevista	Tempo de docência em Geografia	Rede de ensino em que atua
1 – Guto	Realizado em novembro 2023	20 anos	Rede Estadual de São Paulo
2 – A	Realizado em janeiro 2024	21 anos	Rede Estadual de São Paulo e Rede Municipal de São Caetano do Sul
3 – C	Novembro 2024	–	Rede Municipal de São Caetano do Sul
4 – D	Em negociação	–	Rede Municipal de São Paulo

Fonte: Elaborado por David Augusto Santos a partir de Lopes 2010

seja, analisar, por meio de uma abordagem qualitativa fundamentada em entrevistas realizadas com quatro professores de Geografia, a interrelação entre as experiências vivenciadas por esses educadores no ambiente escolar e as distintas estratégias que geram discrepâncias entre o currículo ativo e o prescrito. Buscaremos analisar como os condicionantes dessas estratégias se relacionam com a formação, as políticas educacionais, o tempo dedicado ao trabalho, os aspectos institucionais e a perspectiva do professor sobre o significado da profissão nos dias atuais.

Considerações finais

Em nossas considerações, apontamos para a relevância da autonomia dos professores na construção do currículo e na adaptação às necessidades específicas dos alunos. Além disso, evidencia-se a importância de políticas educacionais que valorizem a formação continuada e o reconhecimento dos saberes docentes como fundamentais para o sucesso do ensino de Geografia. Discute-se também a necessidade de resistência e crítica frente às imposições do neoliberalismo na educa-

ção (Franzi, 2022). Nesse sentido, a partir da primeira entrevista, é possível destacar alguns pontos:

- a. A importância da horizontalização no desenvolvimento curricular, do compartilhamento de conhecimento entre os docentes.
- b. A relevância de formações presenciais e interações entre professores para a construção colaborativa do saber pedagógico, o que, infelizmente, tem sido realizado no centro de mídias da rede estadual.
- c. Uma abordagem mais dinâmica e interdisciplinar, mostrando como o currículo pode ser adaptado para contextualizar questões socioambientais (na cidade de Suzano) presentes no cotidiano dos estudantes.
- d. A preocupação do professor Guto em tornar o currículo de Geografia mais significativo, relevante e conectado com a realidade dos estudantes, destacando a importância de uma prática pedagógica flexível e contextualizada, o que difere da proposta de engessamento curricular da rede estadual de São Paulo.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de promover uma abordagem mais contextualizada do ensino de Geografia, que reconheça e valorize a experiência e os conhecimentos dos professores (Tardif, 2014) como recursos fundamentais para a construção do conhecimento geográfico pelos alunos. Além disso, políticas educacionais devem ser direcionadas para incentivar a reflexão e a autonomia dos docentes, proporcionando-lhes os recursos e o apoio necessários para desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às necessidades da sociedade contemporânea. Somente assim, será possível construir um ensino de qualidade, capaz de preparar os alunos para os desafios e as oportunidades do mundo atual.

Referências Bibliográficas

- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARROS, J. S.; BARROS, M. O. Histórias de vida de professores de Geografia: investigações teóricas e metodológicas. In: RICHITER, D.; SOUZA, L. F.; MENEZES, P. K. (Org.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. In: CASTELLAR, S. V.; MUNHOZ, G. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.
- CAVALCANTI, L. S.. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- FRANZI, J.; ROCHA, M. A. Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular. In: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Orgs.). **Disputando narrativas: uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022.
- GIROTTI, E. D.; MORMUL, N. M. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016.
- GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Portugal: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyn. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GOODSON, I. F. **Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social**. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- GOODSON, I. F. **Professional knowledge, identities and critical pedagogy**. New York: Peter Lang, 2003.
- GOODSON, I. F. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 17-37, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643542>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. **Teachers' Professional Lives**. London: Falmer, 1996.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LOPES, C. S. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S.; RIBEIRO, S. L. (Orgs.). **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000. p 11-30.

- PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais.** Salvador, 2013. 352f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Faculdade de Educação (PPGEduc). Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, 2013.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

O componente geografia na BNCC: Um debate teórico e metodológico à luz das questões políticas e econômicas

Debora Paula da Silva

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma demanda institucional que, segundo críticos/as e estudiosos/as, emana dos interesses privados de políticos e empresários, mas pretende influenciar na formação das crianças, adolescentes e jovens de todo o país. E, tal qual fomenta uma certa trilogia cinematográfica, a divulgação da Base aponta um sentido universalizante, a despeito da diversidade existente nesse país: *Uma Base Para Todos* (governar). Assim, por sua conotação política, pressupõe-se que houve disputas, não apenas para sua elaboração, como de fato ocorreu, mas também no processo de sua validação e implementação nas diferentes realidades escolares, devido às particularidades de cada porção dos espaços nacionalizados. Nessa perspectiva, compreender quem são os agentes que influenciaram na elaboração do documento como um todo, quais são seus interesses e objetivos, e como o componente Geografia endossa os princípios e valores que fundamentam os ideais traçados por aqueles cujos interesses foram contemplados na disputa é o que justifica esta pesquisa, dada a importância da ciência geográfica nos movimentos sociais e políticos da sociedade.

Assim, na primeira parte abordamos o tema sob a perspectiva de pareceristas técnicos (Santos, 2016; Penido, 2017; Callai, 2017), em avaliação ao componente Geografia (Brasil, 2018), para dimensionarmos como o documento foi recebido por professores/as e pesquisadores/as da disciplina. Na segunda parte do texto, apontamos diferentes apreên-

sões do geográfico feitas por estudiosos/as da área da ciência (Gomes, 2017; Santos, 1996; Martins, 2007; Risetete, 2017; Castellar, 2020) e do ensino de Geografia (Reclus, 2021; La Blache; Levasseur, 1926; Cavalcanti, 1998). E na terceira parte, debatemos as reformas no contexto do capitalismo globalizado (Albuquerque et al., 2021; Giroto, 2017).

Os pareceres técnicos

O geógrafo e leitor crítico da primeira versão da Base, Prof. Dr. Douglas Santos (2016), nos fornece uma breve contextualização histórica sobre o fundamento das instituições escolares, as quais veiculam os currículos gerados institucionalmente, e o significado de existir uma Base Nacional Comum Curricular, num cenário que deve ser visto em suas “correlações de forças”, das sociedades com os Estados, pois, para ele, “Tudo que está além disso corresponde a dar-lhe significados que não possui: a determinação primeira da ordenação social” (Santos, 2016, p. 2). Em sua análise, Santos (2016) propõe a reflexão partindo da percepção de que “o currículo escolar possui uma base de caráter planetário e isso se constata pelo simples fato de não existir nenhum país do mundo que não possua escolas” (Santos 2016, p. 3 apud Silva, 2024).

É nesse contexto que o professor inicia sua análise sobre o componente Geografia, apontando que a Base é resultado de uma demanda do Estado, uma vez que decorre de diversas leis, normas e diretrizes que sucedem sua previsão desde a Constituição Federal (1988). A partir disso, o professor questiona: “Para que serviria, de fato, uma Base Nacional Comum Curricular?”, ao que ele responde que, sendo a escola uma ferramenta destinada a realizar os “ritos de passagens necessários para que as novas gerações realizem o ‘salto escalar’ e experimentem romper com o sentido de pertencimento à família, à tribo, ao clã — e possam, assim, pertencer à nação [...] e à civilização [...]. A BNCC, portanto, deve ser um ato de Estado quando este e a sociedade que o cria se percebem em risco” (Santos, 2016, p. 6).

Sobre a introdução da BNCC, Santos (2016) tece diversas críticas referentes às proposições expostas nos objetivos sistematizados, apondo sua dispensabilidade em relação às práticas escolares já correntes, e, por outro lado, algum idealismo, destacando a simplificação decorrente da classificação entre as áreas do conhecimento e o posterior enquadramento das disciplinas, em sua correspondência “apodítica”, a cada uma das áreas, e parte de diversos fatores para situar os textos como documentos que “parecem se justificar a si próprios” (Santos, 2016, p. 10-11). No âmbito das Ciências Humanas, Santos denuncia que “a noção de uma ciência humana em separado da ciência da natureza é, somente, uma das abordagens possíveis que se constituíram a partir do século XVII”, mas que na atualidade tem sido “profundamente questionada”, pois é decorrente de mais de uma “leitura burocrática da construção do conhecimento que, propriamente, o resultado da reflexão sistemática no interior de cada estatuto epistemológico” (Santos, 2016, p. 12).

No que se refere à Geografia, a crítica de Santos se detém ao documento que precede a versão final homologada. Nesse sentido, destacaremos os pontos de suas críticas, pertinentes ao conteúdo que está mantido na versão final. O autor elogia a associação dos temas geográficos ao caráter “distributivo, locacional, topológico inerente à fisicidade do fenomênico”, mas critica a redução do debate “a noção de espaço como resultante do processo” (Santos, 2016, p. 16). Tal crítica foi, aparentemente, acatada, pois, na versão final, território, lugar, região, natureza e paisagem são considerados como “conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico” (Brasil, 2018, p. 361). O autor critica o aparecimento do termo “mundo” em todas as quatro dimensões formativas (atuais cinco unidades temáticas, com nomes diferentes), pois vinha sem reflexão sobre o sentido dessa proposição na Geografia, e questiona: “A ideia de que existiria uma dimensão formativa é que nos obriga a nos perguntarmos ‘o que, no final das contas, ensinamos quando ensinamos os nossos conteúdos?’”. (Santos, 2016, p. 19)

Ana Penido (2016), por sua vez, leitora crítica da terceira versão da BNCC, considera que alguns valores são importantes e foram preservados da segunda para a terceira versão, como, por exemplo, a manutenção dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento demandados das Diretrizes Curriculares Nacionais, do que se observa “o visível alinhamento em relação à definição do ser humano que se deseja formar e do mundo que se espera construir”, pois termos como “respeito, tolerância, diversidade, sustentabilidade, justiça, inclusão e equidade, bastante enfatizados na versão 2, continuam evidentes na versão 3 da Base”. Mas a questão é: qual ser humano a Base pretende formar? Ao contrário dessa aparente integralidade moral, de acordo com os apontamentos realizados por críticos e estudiosos, o documento, na verdade, visa formar cidadãos flexíveis e qualificados para a mobilidade de exploração no mercado de trabalho global.

Na contramão da perspectiva de Santos (2016), a autora afirma ainda que o texto incorpora as propostas sugeridas nos Seminários Estaduais e por um grupo de centenas de professores e especialistas consultados no Movimento pela Base, ponderando que, no entanto, faltou “explicitar melhor a relação família-escola-comunidade e o papel de cada um desses atores em relação à Base”, para que seja possível “contemplar integralmente a demanda de estados e municípios” e recomendar indicações referentes à responsabilidade precípua da escola de “assegurar o aprendizado nas áreas do conhecimento”. Assim, além de esperar que a demanda de estados e municípios seja contemplada, Penido também comemora o pouco uso de jargões acadêmicos que, para ela, torna o texto mais acessível, e a definição das Competências Gerais, as quais “guardam estreita vinculação com as dimensões da formação integral e estão bastante sintonizadas com as chamadas competências para a vida no século XXI”, indicando “claramente a visão de educação com a qual a BNCC está comprometida e o ser humano que se propõe a formar”.

Segundo a BNCC, o conceito de formação/educação integral remonta à década de 1930, quando foi incorporado ao “movimento dos

Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado”. (Brasil, 2018, p. 7). Contudo, Maria D. Pizzato (2001) denuncia que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova fora um documento “dirigido ao povo e ao governo, que apontava a direção de um sistema de educação nacional” que, embora tenha sido “assinado e divulgado em 1932 pelos educadores de destaque na época, com o objetivo de traçar metas claras quanto a renovação educacional brasileira”, emergente no contexto da *industrialização*, a qual “clamou pela demanda social da escola”, restando, então, “verificar se isto foi resultado das pressões das classes excluídas ou uma resposta à ideologia de modernização que se importava” (Pizzato, 2001, p. 102-103).

Helena Copetti Callai (2017 *apud* Silva, 2024) também é uma das pareceristas que elogia o texto, pois considera positivo o fato de que “a matriz de referência da Geografia escolar continua sendo a ciência geográfica, que muito embora tenha passado por (e ainda persistem) diferentes correntes de pensamento carrega em si as marcas da Geografia clássica e incorpora a dimensão da ciência moderna”. Em relação à *terminologia*, a autora afirma que as proposições no componente Geografia estão vagas e que, por trazerem marcas e concepções diferenciadas, deveria estar explícito o entendimento destes pelos/as autores/as; quanto às unidades temáticas, a autora avalia que tal proposição “merece ser eleita como o ponto alto da proposta da Geografia, pois desloca a fragmentação tradicional dos conteúdos escolares para dar a estes mesmos conteúdos a contextualização que permite fazer a análise geográfica” (Callai, 2017 *apud* Silva, 2024). A autora elogia também a proposta de estudos pautada na situação geográfica, pois, além de permitir “organizar os conhecimentos a serem desenvolvidos e as proposições didático-pedagógicas”, tal proposição, que favorece a leitura espacial do mundo e da realidade em que vivemos, “pode ser considerada inovadora para o trabalho em sala de aula” Callai, 2017 *apud* Silva, 2024).

Conceitos e princípios na BNCC das diferentes dimensões da Geografia

Na ciência geográfica

Na recente obra publicada, *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*, Paulo César da Costa Gomes (2017, p. 20) avalia que, guardada as divergências teóricas e metodológicas conferidas às diferentes correntes de pensamento produzidas na ciência geográfica, a Geografia pode ser entendida como “o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou porque as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos”. Milton Santos (2021), todavia, no livro *Por uma geografia nova*, afirma que: “Quanto grupos humanos existiam, na aurora do tempo social, sobre a face da terra e tantas eram as formas de comandar o Tempo e a Natureza”; isto significa dizer que “tantas geografias particulares existiam. Havia milhares e milhares de geografias quando dos começos da história. Mas esse tempo passou” (Santos, 2021, p. 204). Essa mudança, segundo o autor, ocorre no momento em que o produto excedente do trabalho se torna *mercadoria*. “O comércio especulativo introduz uma nova escala de valores. O valor dos bens que são trocados não é mais um valor baseado na quantidade de trabalho fornecido para a sua produção”, a partir desse momento, o valor se torna arbitrário, e, para adquirir, é necessário adaptar-se (Santos, 1996, p. 206).

No mesmo sentido, afirma também Martins (2007), no texto intitulado “Geografia e Ontologia: o fundamento geográfico do ser”, no qual ele busca fundamentar os conceitos e as categorias da Geografia iniciando seu artigo motivado em responder à questão: “o que levou a ciência geográfica a atribuir ao espaço a condição de ser?” (Martins, 2007, p. 35). Ele se debruça no exame de textos de geógrafos clássicos para demonstrar o quanto, frequentemente, a matéria coincide com o espaço, e a objetividade com a materialidade, pois, para ele, “não existe uma concepção errada de espaço e sim concepções relativas aos níveis

de compreensão da existência que se queira ter do mundo, dos entes em geral” (Martins, 2007, p. 37).

Assim, Márcia Risetete (2017), em dissertação defendida na Universidade de São Paulo (USP), justifica sua escolha pelos fundamentos ligados ao *Pensamento Espacial*, que, apesar de ter sido recém-apropriado nos estudos da Geografia e da Educação, não é exclusivo dessas áreas. Ela refere-se a uma “proposta de ensino que compreende a aprendizagem de Geografia de forma contextualizada e significativa”, capaz de “ficar na memória dos alunos”, pois considera “mecanismos complexos do pensamento”, os quais estão associados à análise do seu funcionamento no cérebro humano, implicando que as propostas didáticas, decorrentes dessa abordagem de ensino e de aprendizagem, incorporam grande referencial da neurociência, o que explica o uso de conceitos *a serem ensinados* e a orientação de “como eles *devem* ser desenvolvidos em sala de aula” (Risetete, 2017, p. 63-64 *apud* Silva, 2024, grifos nossos).

O *raciocínio geográfico* é um eixo estrutural do componente Geografia na BNCC e está fundamentado em princípios lastreados na ciência geográfica, tais como localização, distribuição, ordem etc. Sonia Castellar (2020), em artigo intitulado “O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico”, apresenta o tema sob a perspectiva daqueles que “fundam o pensamento espacial”, antes de ser incorporado, em síntese, no relatório do National Research Council (2006), com o objetivo de

[...] analisar como o raciocínio geográfico, apoiado no estatuto epistemológico da Geografia, pode ser *estimulado* nas práticas pedagógicas para compreender a realidade, analisando-a a partir de informações espaciais contidas nas representações, relacionando os sistemas de localização com a pergunta “por que as coisas estão onde estão?”. Uma associação entre método, conceitos e categorias da Geografia (Castellar, 2020, p. 295 *apud* Silva, 2024, grifo nosso)

Outro conceito importante no componente Geografia é a “situação geográfica”, concebida na BNCC (2018, p. 365) como “um conjunto

de relações”, resultado da “busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares”, o que pode ser estudado, segundo o documento, como objetos de aprendizagens, mobilizando “diversas habilidades de diferentes unidades temáticas”, pois a ênfase do aprendizado está “na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras)”, não do lugar em si.

Maria Laura Silveira (1999), em seu trabalho intitulado “Uma situação geográfica: do método à metodologia”, o qual ela inicia questionando “Como estudar a nova geografia?”, justifica a sua análise na necessidade de produzir um “esquema metodológico que permita elaborar um retrato dos lugares na história do presente”, os quais, em decorrência das novas técnicas e da circulação da informação são estabelecidos a partir do amplo fenômeno da globalização, que dá à Geografia “do mundo atual” seu caráter de “totalidade” (Silveira, 1999, p. 21-22). Para a professora, fazer da situação geográfica um método, parte da noção de espaço estabelecida por Santos (1991, 1996, p. 51), entendida como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações”; e, ainda que haja outras concepções, sua abordagem de situação se vincula à “noção de evento”, inspirada no professor, para quem, segundo a autora, “o evento é um veículo de uma ou algumas das possibilidades existentes no mundo, na formação socioespacial, na região, que se depositam, isto é, se geografizam no lugar” (Santos, 1996, p. 115). A partir disso, “uma situação geográfica supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico” (Santos, 1999, p. 22).

São, portanto, as formas do acontecer solidário, propostas por M. Santos (1996, p. 132) e entendidas como “a realização *compulsória* de *tarefas comuns*, mesmo que o projeto não seja comum”, que nos conduzem à identificação de situa-

ções. Por conseguinte, uma situação – que é sempre real e singular – pode ser percebida, a um só tempo, como uma construção histórica, concreta, e como uma construção metodológica, lógica e coerente. Nesse processo de apreender a realidade, *não é suficiente*, como nos diz P. Greco (1967, p. 931), que *descrevamos* ou *produzamos* os fatos; é preciso enfrentar a tarefa de *elaborar o sentido*¹ (Silveira, 1999, p. 23, grifos nossos).

No ensino de geografia

Todavia, em relação ao ensino, Eliséé Reclus inicia seu texto “L’Enseignement de la Géographie” destacando que, antes de aprendermos algo, necessitamos compreender primeiro, e, no lugar de “refletir sobre o inconcebível, devemos começar visualizando, observando, estudando o que está diante dos nossos olhos, sob o domínio dos nossos sentidos e da experimentação”, sobretudo na Geografia (Reclus, 2021, p. 6). Quanto a isso, o autor considera de suma importância fazer com que as crianças encontrem alegria no passeio de reconhecimento espacial, pois essa sensação gera um engajamento “psicológico”, propiciando que a mente esteja aberta “esperando pelo conhecimento”, e para não “colocar à prova a camaradagem que deve existir” entre professor/a e alunos/as, após apresentar a ideia de que “a Terra é redonda, que é uma bola girando no espaço onde também há sol e lua”, o melhor seria não cair na contradição entre este fato e sua representação: “com escalas e projeções desiguais” expressas nos mapas, já que tais impressões prejudicam a compreensão da realidade (Reclus, 2021, p. 8). Segundo o autor, o ideal é que, “para evitar esse problema, que impede a sinceridade e a vivacidade nos estudos, é necessário e indispensável promover a compreensão e fixação das formas e dos principais pontos da geografia por meio do uso de globos terrestres escolares”, a partir dos quais, inicialmente, ensinar-se-á a se *localizarem* (Reclus, 2021, p. 9).

1. Ou seja, dar sentido ao que não tem.

Em 1928, os geógrafos franceses Vidal de La Blache e Luys S. Levasseur escreveram um livro intitulado *Ensenanza de la geografia*, no qual, no Capítulo IV, “A geografia na escola primária”, descrevem métodos e princípios que consideram importantes para o ensino da disciplina nesta etapa de aprendizagem. Oitenta anos depois, esses princípios aparecem nos componentes curriculares para o ensino de Geografia, na Base Nacional Comum Curricular (2018). No resumo inicial do trabalho, os autores informam que, ao partirem da questão “o que é e o que deveria ser o ensino de Geografia na escola?”, respondem que “É necessário saber orientar-se: Noções de distância e extensão; O estudo das formas; O papel das forças ativas; Os climas; Observações de fenômenos naturais; Adaptação do homem ao solo; A Geografia política; O mestre deve estudar a Geografia local” (Lablache, 1943, p. 18).

Contudo, os autores advertem que, apesar de o ensino de Geografia, naquela época, ser tido como uma ciência que apenas exigia “alguns nomes na cabeça das crianças, algumas noções indispensáveis para que o futuro *soldado* ou *eleitor* não pareça demasiado ignorante de seu país”, para eles, ela deveria “desenvolver e aclarar certas idéias [*sic.*] no espírito das crianças”, associando-se às suas “primeiras impressões e despertar nelas o espírito de observação”, função para a qual esperam que seu texto seja de alguma utilidade e pedem para que não os considerem ideólogos, pois levam em conta “as condições em que se encontram e as exigências (exames, inspeções, etc.), de que não podem se livrar” (Lablache, 1943, p. 18).

Cavalcanti (1998, p. 18), por sua vez, no item “O ensino de Geografia”, menciona que a institucionalização da disciplina ocorrera no século XIX, “quando foi introduzida nas escolas com o objetivo de contribuir para a formação dos *cidadãos* a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico”. Citando Vlach (1990, p. 45), a autora aponta que o caráter ideológico nacionalista da incorporação da Geografia no currículo escolar, razão pela qual ela se tornou também uma ciência, se traduzia em uma “proposta pedagógica, em franca sintonia

com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações”, acrescentando que as reformulações aconteceram a partir da década de 1970, no sentido de denunciar as “fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional” e propor o “ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos” (Cavalcanti, 1998, p. 18), a qual, posteriormente, também recebeu “outros enfoques de explicação e interpretação da realidade”, tal como a perspectiva decolonial, que parte do marxismo, mas abre uma nova frente analítica pautada no questionamento das bases teóricas de origem europeia (Cavalcanti, 1998, p. 15). Embora essa posição não questione o pensamento de Marx como um fundamento teórico europeu, de bases burguesas, tal como as demais, que também saem em defesa da cultura e dos valores dessa classe de forma universal, como se não houvesse outras culturas, com seus valores, princípios, economias e educação.

Dentre outras questões, que a autora considera importantes, destacam-se aquelas que também aparecem no componente Geografia, tais como a finalidade do ensino de Geografia no sentido da formação de “raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço”; a “participação das crianças e jovens na vida adulta” (Cavalcanti, 1998, p. 21), sendo estimulados/as pelos espaços de convivência, como o bairro onde moram, os lugares de lazer que frequentam e as práticas políticas que os/a rodeiam, além de serem responsabilizados/as pelos debates e ações de transformação; o fomento à formação de conceitos desenvolvidos por meio do pensamento espacial, “de forma mais abrangente e crítica” (Cavalcanti, 1998, p. 24), com a finalidade de permitir uma “*mudança da relação cognoscitiva do homem com o mundo*”, o que, para a autora é “*função precípua da escola*”²; o desenvolvimento da capacidade criativa orientada para a “resolução de problemas”; assim como o desenvolvimento do raciocínio geográfico, os quais sintetizam “os objetivos do ensino de Geografia”. Embora ela afirme que, na ocasião da escrita de seu texto, a pouca

2. De fato, uma vez que opera sob a função de desagregar a coletividade em favor do individual.

difusão das novas propostas teóricas de Geografia era decorrente das condições precárias de trabalho nas escolas (Cavalcanti, 1998, p. 25, grifos nossos), e não da falta de coerência com as necessidades da população.

No entanto, no que concerne à função da disciplina geográfica na educação escolar, Maria Dilonê Pizzato (2001, p. 96) afirma que, mediante ao “processo de instalação e consolidação das relações capitalistas no país [...] se consolidam também os princípios do pensamento liberal burguês”, os quais desembocariam na defesa da escola pública, “universal e gratuita, como condição de garantia de igualdade de direitos e oportunidades, e a criação do mito da escola redentora”. Neste sentido, Pizzato analisa como as políticas educacionais e as propostas de ensino de Geografia nas reformas brasileiras se dão sob a perspectiva das “relações econômico-sociais capitalistas”, apontando para a “concepção de que as práticas educacionais não se definem apenas como pedagógicas, mas são resultantes de múltiplas determinações” (Pizzato, 2001, p. 96).

Reformas nacionais no contexto político global

Mediante essa contextualização do pensamento sobre a Geografia nas diferentes áreas de sua produção (acadêmica e escolar), no que se refere às reformas mais recentes, que desembocaram na BNCC (2018), o Prof. Dr. Eduardo D. Girotto (2017) e Albuquerque (*et. al.*, 2021) denunciam o caráter economicista do documento e o compromisso com a formação de trabalhadores adaptados às demandas do mercado internacional, além de atribuírem à/aos estudantes a responsabilidade de resolver os problemas causados pelo sistema de exploração que degrada o meio ambiente e os povos. Girotto (2017) denuncia em sua pesquisa o assalto das políticas neoliberais sobre os currículos nacionais, os quais têm “cumprido uma importante função de controle técnico do trabalho docente”, em favor de garantir a demanda por trabalhadores/as, exigida pelo mercado internacional. Essas políticas, para o professor, iniciadas desde a década de 1990, com os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), têm difundido uma “lógica de Estado pautado nos princípios neoliberais”, que norteiam os processos de “privatização dos serviços públicos e das empresas estatais” (Giroto, 2017, p. 426-427).

Junto a esse processo, o professor afirma que os PCNs têm na “reprodução da lógica do capital seu principal objetivo”, pois encontraram a sua razão de ser na perspectiva dada pela educação, para construir um “consenso em torno deste projeto social, difundindo os valores, princípios e crenças que os sustentam” (Giroto, 2017, p. 427). Acrescenta que os debates impulsionados na década de 1980 foram interrompidos pela “lógica da descentralização centralizada”, em favor de instituir o discurso dos especialistas competentes, “vistos como os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos que devem reger o sistema educacional brasileiro”, e se tornaram figuras centrais na definição dos currículos. Isso atuou como uma forma de interditar a participação “mais ampla dos sujeitos da educação, sejam alunos, professores, pais e mães”, ao aludirem a uma “vontade de verdade, nos termos propostos por Michel Foucault (2005)”, que dotam de legitimidade certos conhecimentos representando “visões de mundo diretamente articuladas a certos projetos de sociedade”, capazes de desarticular os sujeitos, impedindo-os de falar a partir de seus conhecimentos, saberes e práticas, constituindo-os na “dimensão de silenciamento que a forma de construção e implementação dos PCNs ajudou a difundir” (Giroto, 2017, p. 428-430).

Albuquerque et al. (2021) escreveram um manifesto para expressar, também, suas críticas às reformas neoliberais na educação brasileira, na perspectiva do ensino de Geografia, a partir do grupo de trabalho (GT) que fora constituído pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) – gestão 2019-2021. O grupo menciona a necessidade de concebermos análises que considerem a escola como um “espaço que recebe determinações globais e locais do capital e que as implementam ou as rechaçam”, tornando-se, assim, “um espaço onde as disputas por ideias, por difusão cultural e

por domínio de espaço (território) para empreendimentos, inclusive econômicos, são constantemente enfrentadas” denunciando, portanto, a educação como um “fenômeno que se espacializa, como o fez Giroto (2018)” (Albuquerque, et al., 2021, p. 66). Nesse sentido, o GT aponta que o projeto neoliberal “destinado à educação no mundo e, especialmente no Brasil, é um fenômeno essencialmente geográfico, pois parte de um projeto global de organização econômica que se infiltra pela educação e, fundamentalmente, na escola”, em todos os seus níveis escalares – federal, estadual ou municipal – com o “objetivo final” de realizar uma “reestruturação produtiva”, sob “preceitos estabelecidos pelos Organismos Multilaterais que visam a qualificação da força de trabalho, a partir das competências básicas fundamentais ao novo paradigma tecnológico e organizacional e prevê a atuação mais intensa de empresas na área da educação pública” (Albuquerque, et al., 2021, p. 66).

Considerações finais

A partir da leitura bibliográfica selecionada, podemos compreender que a atual BNCC está inserida em uma sequência de eventos que legitimam a imposição da doutrina neoliberal sobre os territórios nacionalizados, visto que é utilizada como um mecanismo para a difusão de ideologias que fundamentam a manutenção do sistema desigual e injusto vigente, sob a perspectiva de inovação, supostamente em favor de necessidades espontâneas e coletivas, emanadas, supostamente, de uma sociedade que sequer tem acesso aos meios que reproduzem os interesses disputados por meio do currículo nacional. A bibliografia geográfica evidencia que, apesar de admitirmos teoricamente a existência de diversas formas de pensar o espaço, a imposição do conhecimento apropriado pela leitura escolarizada é unilateral e reflete as demandas de um mercado internacional sedento por mão de obra especializada, útil e flexível do ponto de vista de sua mobilidade, não da compreensão das diferentes formas de conceber a realidade, pautada em conhecimentos experimentais decorrentes da relação direta com

o meio. Assim, os conceitos geográficos fomentados pela Base são reflexo de uma construção teórica e metodológica desenvolvida no seio da ciência e da disciplina ao longo de sua produção histórica, o que nos deixa em alerta quanto ao que fazer em relação ao que é justo ser construído, social, política e economicamente, frente às diversas formas de viver existentes nos territórios nacionalizados.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, M. A. M. et al. **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jul. 2024.
- CALLAI, H. C. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 3ª versão. Ensino Fundamental – Geografia. Leitura crítica**. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf. Acesso em: jul. 2024.
- CASTELLAR, S. M. V.; DE PAULA, I. R. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção “Magistério: Formação e trabalho pedagógico”)
- GIROTTO, E. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- GOMES, P. C. C. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- LA BLACHE, P. V. A geografia na escola primária. **Boletim do Conselho Nacional de Geografia**, ano 1, n. 1, Rio de Janeiro, abril de 1943.

- MARTINS, Ê. R. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), v. 11, n. 1, p. 33-51, 2007.
- MONTEIRO, A. P. **Base Nacional Comum Curricular – Versão 3. Leitura Crítica Texto Introdutório**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_1_Introducao_Anna_Penido_Monteiro.pdf. Acesso em: abr./2023.
- PIZZATO, M. D. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, v. 16, n. 32, p. 96-137, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021>. Acesso em: jun./2021.
- RECLUS, Ê. O ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11, n. 21, p. 05-11, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1013>. Acesso em: maio 2024.
- RISETTE, M. C. U. **Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SANTOS, D. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Último acesso em: 14 dez. 2021.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Edusp, 2021.

Os planos nacionais de educação e o seu ciclo de política: Evidenciando os contextos

Jeyson Ferreira Silva de Lima

Introdução

O Brasil, como Estado-nação e território soberano no mundo globalizado, foi produzindo e “importando” nos últimos anos Políticas Educacionais com faces muito complexas, formuladas, predominantemente, em acordo com a perspectiva neoliberal (Azevedo, 2004). Destarte, o contexto pós-redemocratização (1988) da história política brasileira recente, é um campo fecundo de análises sobre as Políticas Educacionais pelas diversas áreas científicas e timidamente pela Geografia.

Desse modo, realizaremos uma análise qualitativa e quantitativa, combinando diferentes enfoques metodológicos para colocar em diálogo e tensão o Materialismo Histórico-dialético e o Pluralismo na análise geográfica da política pública. Para isso, utilizaremos modelos teórico-metodológicos e analíticos da Geografia (Formação Socioespacial) e da Sociologia da Educação (Ciclo de Política). Assim, este texto busca examinar o Ciclo de Política dos Planos Nacionais de Educação no período pós-redemocratização do Brasil, considerando os contextos da política.

Partimos da hipótese de que os Planos Nacionais de Educação (PNE) implementados (promulgados) recentemente são (des)articulados das realidades educacionais regionais, sendo comprovada pelas Desigualdades Educacionais Regionais existentes entre as diversas escalas regionais no Brasil (grande região, unidade federativa, micro e mesorregiões e municípios).

Portanto, o estudo do Ciclo de Política (*enactment*) dos PNEs (2001-2011; 2014-2024) revela os conflitos entre classes e grupos que predominam na educação brasileira, evidenciando a disputa de recursos entre políticas territoriais e sociais, a influência de modelos educacionais de inspiração neoliberal, o atraso no planejamento estatal para a garantia e efetivação do direito constitucional à educação e, por fim, a busca pela equidade e cidadania nas políticas educacionais. Desse modo, na primeira seção do texto, apresentaremos brevemente a abordagem do Ciclo de Política e, em seguida, problematizaremos os Planos Nacionais de Educação a partir dos contextos da política.

A abordagem do Ciclo de Política

A abordagem do Ciclo de Política (*Circle Policy Approach*) se baseia nos trabalhos dos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que ao observarem transformações profundas na orientação e rumo das políticas educacionais britânicas ao longo das décadas de 1980 e 1990 (em plena reprodução neoliberalista promovida pelo governo de Margaret Thatcher), propõem essa metodologia, tendo como princípios a complexidade e as controvérsias que envolvem a análise de políticas públicas educacionais. Esse modelo dá atenção aos processos micropolíticos e macropolíticos que evidenciam os contextos da política, assim como exalta a ação dos profissionais que lidam cotidianamente com a política no contexto da prática (Mainardes, 2006).

Essa abordagem possui uma certa flexibilidade no tocante a sua contínua atualização epistemológica, uma vez que passa a incorporar, a partir de uma perspectiva dialética e dialógica, o intercâmbio entre as diversas escalas e facetas do fenômeno social que é a política pública. É neste ponto que a teoria tem muito a ganhar se articulada à discussão da Formação Socioespacial (Santos, 2008), que poderá oferecer ferramentas analíticas – quem sabe inéditas – do ponto de vista dos estudos sobre desenvolvimento, educação, território, regionalização e espaço geográfico no contexto neoliberal da globalização capitalista.

Na sua evolução, a abordagem passou de um entendimento do Ciclo de Política a partir da interpretação textual da política, com três dimensões iniciais (política proposta, política de fato e política em uso), para a protagonização dos “Contextos”, sendo cinco os principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e o contexto da estratégia política (Mairnades, 2006). Onde estes, a partir de diferentes dimensões articuladas, não lineares e em plena tensão (micro, macro, Estado, capital, atores, instituições entre outros), oferecem ferramentas teórico-metodológicas para compreensão do fenômeno das políticas educacionais.

É importante mencionar que em todos estes contextos várias instituições estão presentes continuamente, contribuindo para a efetivação da política educacional. Algumas destas instituições são privadas, outras são do Estado (no caso brasileiro, são as secretarias, os conselhos, as diretorias e a própria escola). Além dos contextos, outra ideia fundamental dessa abordagem, também denominada “teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática” (Hostins; Rochadel, 2019, p. 63), diz respeito precisamente à questão da interpretação ou tradução da política.

Neste quesito, torna-se fundamental que a escola e os sujeitos sejam ouvidos, enxergados e considerados seriamente no processo de análise da “implementação” destas políticas. São eles que traduzem, interpretam a política e a põem em prática. É onde os ciclos ganham sentido em um movimento dinâmico e dialético que considera a estrutura organizacional das instituições, os recursos, as metodologias e o currículo, bem como, a formação e qualificação dos profissionais da educação. Todos esses elementos estão em processo de transformação e, atualmente, cada vez mais direcionados às tecnologias do profissionalismo, do gerencialismo e da performatividade (Ball, 2005). Desse modo, “o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo envolve o uso de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional” (Ball, 2001, p. 105). Essas novas formas de influência política ou nova cul-

tura de desempenho assumem o nome de “novo paradigma da gestão pública” como prescrito no relatório de 1995 da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) intitulado “Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OCDE”, que estabelece objetivos principais que devem orientar, ou melhor, prescrever a reorganização do funcionamento das instituições e dos serviços públicos dos países com mercado em desenvolvimento, como o Brasil.

Assim, torna-se necessário entender onde que se situam as políticas educacionais brasileiras, uma vez que se reconhece que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102).

Por isso, se faz importante analisar as políticas educacionais de um país, em especial o planejamento educacional que é materializado a partir dos Planos Nacionais de Educação, observando os contextos em que são formulados, implementados e praticados. É necessário também atentar-se às influências, cruzamentos, interferências e intercorrências nas políticas públicas, compreendendo que, em um mundo globalizado, as normas exógenas cada vez mais determinam as normas endógenas. Nesse processo dialético, que também envolve absorção, recriam-se as condições de reprodução do capital, que, no contexto neoliberal, torna-se cada vez mais excludente, especulativo e desigual, impactando profundamente o processo educativo.

Os contextos dos Planos Nacionais de Educação do Brasil

Tentaremos a partir de aqui apresentar os Planos Nacionais de Educação na perspectiva dos contextos da política educacional. Deste modo, focaremos no contexto da influência e no contexto de produção do texto, iniciando com os antecedentes até o contexto da prática do Plano Nacional de Educação.

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc (Mainardes, 2006, p. 52).

Neste aspecto, a história do Plano Nacional de Educação no Brasil remonta ao contexto de discussão da criação do Conselho Nacional de Educação e da Escola Nova, por volta do início da década de 1930 do século passado. A reforma Francisco Campos (1931) que modernizava o ensino secundário no Brasil e criava o Conselho Nacional de Educação (em substituição ao antigo Conselho Nacional de Ensino) e o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, sinalizavam para a necessidade de criação de um sistema de organização escolar que estivesse de acordo com as necessidades educacionais do país (Saviani, 2007).

Estes foram, talvez, os marcos mais significativos da discussão que culminou na criação das leis educacionais mais importantes do país nas décadas seguintes, como no caso do próprio PNE e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No contexto anterior aos anos 1930, o Estado havia dificuldade em assumir a educação como

um projeto nacional. Não havia consensos sobre o seu propósito, e isso se dava devido ao fato de que as classes dirigentes da época, enriquecidas pelo modelo agroexportador e de uma economia dependente do exterior, não estavam interessados na formação ou qualificação da classe trabalhadora, que poderia se rebelar e por em risco o modelo oligárquico predominante. Entretanto, isso acabou por acontecer.

Adiante, a Constituição de 1934 colocava no seu artigo 150 alínea “a” que, era de competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Saviani 2007, p. 73). Esta constituição também recriou o Conselho Nacional de Educação e estabeleceu como um de seus principais objetivos a criação de um Plano Nacional de Educação, esses conselhos funcionavam vinculados ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP).

É importante destacar que a ideia de plano de educação presente nessa constituição frequentemente se confundia com as próprias diretrizes e bases da educação nacional, seguindo uma trajetória conjunta até o golpe do Estado Novo (1937). Esse evento interrompeu os trâmites relacionados à criação do Plano Nacional de Educação, que vinham sendo conduzidos no âmbito legislativo e executivo. A discussão só foi retomada, com as devidas ressalvas e limitações, na LDB de 1961.

Durante o breve período da primeira redemocratização (1946), o planejamento educacional do país vivia sob tensão e havia fortes discordâncias sobre como deveria ser retomada a discussão sobre o Plano. Com o desmembramento do MESP em dois (Ministério da Educação, Cultura e Desportos o MEC e o Ministério da Saúde), alguns grupos defendiam que o país antes de possuir um Plano Nacional de Educação deveria criar uma Lei Geral de Ensino, que seria uma espécie de Código da Educação Nacional. Este movimento redirecionou os esforços que agora passaram a vislumbrar a criação de uma LDB, aparecendo esta sinalizada brevemente na constituição de 1946 em seu

artigo quinto, e sendo efetivamente promulgada no ano de 1961 já no governo de João Goulart (Cury, 2011).

Após a criação da primeira LDB (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961) a discussão da criação do PNE foi retomada, sendo então criado o primeiro PNE brasileiro no ano de 1962. No entanto, sendo um plano totalmente diferente do que vinha sendo pensado e planejado até então, era um plano que continha basicamente metas quantitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos (Brasil, 2001, p. 6). Nas décadas seguintes, entre 1964 e 1985, seis planos nacionais foram redigidos pelos governos militares, incluindo os planos globais de desenvolvimento dedicados à educação. Todos esses planos estavam ancorados em uma lógica de racionalidade produtivista e tecnicista, voltados para as expectativas internacionais quanto ao fornecimento de mão de obra ao mercado de trabalho, explicitando o viés ideológico economicista dos governos da época. Uma prova desta dimensão é que os recursos destinados à Educação não eram sequer citados na Constituição de 1967. Essa problemática se estende até a segunda redemocratização brasileira ocorrida em 1985 e com ela a promulgação da Constituição em 1988.

Assim, um novo capítulo dos Planos Nacionais de Educação se inicia com a segunda redemocratização do país em 1985. Com a promulgação da chamada Constituição Cidadã em 1988, a educação, que foi um dos assuntos mais debatidos durante a assembleia constituinte, reafirma o seu papel de ser um direito primordial que deve ser garantido e assegurado pelo Estado a partir de suas instituições públicas. Ainda no texto constitucional de 1988, a referência ao PNE aparece no artigo 214º, onde dispõe o seguinte:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de *articular o sistema nacional de educação* em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes

esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Tais disposições sofreram alterações constitucionais em 2009 a partir de emendas e já no período que antecede a elaboração do PNE II (2014-2024) (detalharemos essas emendas mais a frente). Assim, depreende-se que o novo PNE deve possuir um alcance maior que os anteriores elaborados no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), onde a nova constituição sedimenta aspectos importantes que devem ser conservados nos planos vindouros: estabelecendo a existência de uma periodicidade (decenal); dispondo sobre um regime de colaboração entre os entes federativos (estados e municípios), como forma de articular a um Sistema Nacional de Educação; e propõe também a definição de objetivos, metas e estratégias, além de um diagnóstico da situação educacional do país, possuindo um caráter bem mais abrangente que os planos realizados pelos governos militares.

Um primeiro passo dado no sentido de construção de um Plano Nacional de Educação veio com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, promovida pela UNICEF (o Fundo das Nações Unidas para a Infância, à época denominado de Fundo de Emergência Internacional para Criança das Nações Unidas, instituição ligada à ONU). Como resultado, o país elabora o Plano Decenal de Educação (1992), documento que serviu de rascunho e subsídios para os Planos Nacionais a serem elaborados nas décadas seguintes.

Ainda neste período, elaborava-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394/96). Essa Lei se articula com elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, dispondo que é incumbência da União, elaborar o Plano Nacional de Educação (Art.9º) “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, cabendo aos Estados (Art.10º, III) “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios”, demandando a criação de Planos Estaduais de Educação, os PEEs. Escreve ainda (Art. 87, §1º) que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei [23/12/96], encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tecendo observações sobre esta LDB, Saviani (2007, p. 4) afirma:

A principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecedores da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político.

À época, duas propostas principais de PNE disputaram a aprovação. A primeira foi elaborada coletivamente por entidades de classe e da sociedade civil, em especial pelo II CONED (Congresso Nacional de Educação), possuindo um caráter bem mais amplo e trazendo um

detalhado diagnóstico educacional. Já a segunda foi a proposta do Executivo Nacional, que, apesar das inúmeras críticas e das limitações do texto, apresentado quase como um plano de metas, foi aprovada na Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

Sintetizando, este plano aprovado tinha como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública; e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Este plano também definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação nos dez anos seguintes. Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será necessário, como desdobramento, a adequação às especificidades locais e a definição de estratégias adequadas a cada circunstância, além da elaboração de planos estaduais e municipais (Brasil, 2001).

Destacamos que a referência do Plano no documento aprovado pelo Senado, aparece em coautoria junto à UNESCO, e no prefácio, é dito que o plano é “um espelho vivo dos acordos do Brasil com vários foros”, entre eles a conferência de Jomtien (1990), conferência de Dakar (2000) e reunião dos ministros de Educação da América latina e Caribe (2001), demonstrando o caráter predominante da influência internacional orientando essa política educacional. Neste ponto, percebemos indícios que apontam para um modelo de importação ou empréstimo de políticas.

Uma das grandes críticas endereçadas ao PNE I (2001-2010) foi a questão dos recursos. O plano foi acusado de não possuir uma clara definição orçamentária nas leis orçamentárias do governo (como a Lei

de Diretrizes Orçamentárias – LDO e o Plano Plurianual – PPA). Além disso, contou com nove vetos presidenciais e significativas restrições à gestão e ao financiamento da educação (Dourado, 2010). Todas essas questões, somado ao fato de que no ano de 2002 houve uma mudança radical na esfera executiva nacional com a eleição presidencial de Lula, do partido dos trabalhadores, e com isso a mudança de algumas questões na agenda educacional, o PNE I foi aos poucos sendo comprimido em função dos seus próprios limites e das mudanças políticas e administrativas.

Contudo, outra das grandes falhas deste PNE foi o fato de não ter conseguido implementar e consolidar o Sistema Nacional de Educação (SNE). Para tal, teria sido necessário que o plano conseguisse promover um rearranjo institucional, criando mecanismos e rompendo com os limites históricos existentes na articulação administrativa entre a União, os estados e os municípios, que, em última instância, são os responsáveis pelo cumprimento das metas e objetivos estipulados pelo plano.

Tais limites resultam, entre outros, da não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados e da falta de efetiva participação da sociedade organizada nos destinos da educação. Por outro lado, é fundamental reconhecer a complexidade do processo e, nesse contexto, que esta articulação não é fácil de ser realizada, tendo em vista que supõe o estabelecimento de pactos entre estas instâncias e seus múltiplos atores, em contextos políticos muitas vezes adversos, bem como a renovação e a criação de novos instrumentos de execução do plano (Aguiar, 2010, p. 717).

Durante o governo Lula (2003-2010), foram feitas avaliações do Plano Nacional de Educação vigente, sobretudo pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mas também pela pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses relatórios

apontaram as principais fragilidades e falhas do plano vigente, fornecendo subsídios para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do PNE II (2014-2024). Estes relatórios apontaram as principais fragilidades e falhas do plano vigente, de modo que forneceu subsídios para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação o PDE e do PNE II (2014-2024). Assim, ainda neste período foi criado o PDE em 2007, política que ampliou o apoio da União aos estados e municípios na oferta da Educação Básica via um conjunto de ações que visavam corrigir as distorções e desigualdades existentes entre as regiões do país (Aguilar, 2010).

A esse respeito, foi promulgada a emenda constitucional número 59 em novembro de 2009, que tornou a Educação Básica gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurada a oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade adequada. Esta emenda assegurou também o atendimento ao educando de todas as etapas da Educação Básica programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; incentivou a definição de formas de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório; dispôs ainda sobre a distribuição dos recursos públicos que assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação para os anos de 2009, 2010 e 2011, ampliando a participação da união.

Em termos práticos, essa emenda foi um avanço para o ensino público, uma vez que deixou claro e explícito constitucionalmente as obrigações de todos os entes federados em relação ao investimento e financiamento da educação pública, sobretudo a responsabilidade da União em seu financiamento.

Ou seja, o PNE I aprovado e implementado após a redemocratização brasileira teve um papel importante de reavivar a discussão sobre os principais problemas e defasagens educacionais do país, e com isso, servir de base e estruturação para a criação dos Planos Estaduais de

Educação e dos Planos Municipais de Educação e o PNE seguinte. Uma das controvérsias deste plano envolve a criação dos Planos Estaduais de Educação (PEEs). Segundo o estudo de Souza e Menezes (2016, p. 316), que faz o acompanhamento e avaliação dos Planos Estaduais, em 2014 apenas 12 estados possuíam o documento.

O processo de elaboração, aprovação e redação desses documentos foi marcado por diversas dificuldades, tais como: a complexidade na elaboração, tanto por parte dos Conselhos Estaduais de Educação – instâncias do Executivo legalmente responsáveis por sua coordenação –, quanto pelos entraves na tramitação nas casas legislativas e pela limitada participação da sociedade civil ao longo do processo; a indefinição das instituições e órgãos responsáveis pela implementação, acompanhamento e avaliação dos Planos Estaduais; problemas na redação, com a ausência de textos introdutórios, diagnósticos educacionais e clareza quanto às ações, programas e políticas necessárias para a concretização das metas; além da dificuldade na ampla divulgação dos documentos, que muitas vezes acabam esquecidos nas Secretarias Estaduais de Educação (Souza; Menezes, 2016). Apesar destas problemáticas, ainda durante a vigência do PNE I e do PDE de 2007, deu-se início ao processo de elaboração do PNE II, previsto em projeto de Lei n.º 8.035 de 20 de dezembro de 2010 (Brasil, 2011). Esse plano deveria ter abrangido o período 2011-2021, porém sofreu atrasos e intercorrências e foi marcado por controvérsias, sofrendo algumas contingências devido o cenário político e social da época (crise financeira mundial em 2008, mudança de governo em 2011, amplo debate sobre a avaliação do PNE I, entre outros). Assim, os trâmites legislativos duraram mais de três anos e o novo PNE foi aprovado apenas em 2014 com vigência prevista até o ano de 2024.

O II PNE brasileiro pós-redemocratização foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, atualmente em vigor (2014-2024)¹

1. A Lei n.º 14.934, de 2024 prorroga até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/notici>

foi fruto de muitas discussões entre os setores da sociedade, tanto da representação civil como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizado em 2010, quanto a partir da representação político administrativa. Assim como o PNE anterior, este tem como finalidade consolidar um Sistema Educacional brasileiro capaz de implementar, de forma plena, os preceitos constitucionais relativos ao direito à educação gratuita e de qualidade. Além disso, busca superar as principais barreiras que ainda afligem o ensino público, como o acesso e a permanência dos grupos sociais mais vulneráveis na escolarização. O PNE estabelece, em sua linha de base, a necessidade de promoção dos direitos humanos, assegurando a formação para o trabalho e o exercício autônomo da cidadania (Brasil, 2014).

Segundo o documento da linha de base, o PNE deve ser uma política articuladora sendo referência para os demais planos a exemplo dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de educação orientando as ações governamentais em todas as esferas da federação, constituindo neste aspecto como possuidor de alto grau de complexidade (Brasil, 2014, p. 11).

As principais diretrizes do PNE II se estruturam da seguinte maneira: Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais: I – Erradicação do analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; Diretrizes para a promoção da qualidade educacional: IV – Melhoria da qualidade da educação. V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. Metas: 6 e 7; 10; 13; Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação: IX – Valorização dos(as) profissionais da educação. Metas: 15 a 18. Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos: VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País. X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Metas: 8 e 19; Diretrizes para o financiamento da educação: VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. Meta: 20 (Brasil, 2014, p. 12-13).

O acompanhamento desta Lei fica a cargo do INEP, mas também da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Fórum Nacional de Educação, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação via Painel de Monitoramento do PNE. E, nesse aspecto, esse PNE possui uma maior definição e clareza quanto aos mecanismos de acompanhamento e avaliação do plano. Destaca-se também o avanço na criação dos Planos Estaduais de Educação, de modo que, em 2024, as 27 unidades da federação contavam com planos elaborados e em funcionamento.

O PNE II foi promulgado após a criação e regulação de dispositivos avaliativos para os diversos níveis de ensino como: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). De modo que estas instituições e indicadores subsidiam a destinação de recursos e estabelecem parâmetros de averiguação dos principais problemas educacionais em cada nível de ensino orientando a formulação de políticas, programas e ações governamentais. Além disso, foram criados o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como mecanismos para garantir valores mínimos de investimento e manutenção da educação por aluno. No entanto, há riscos e limitações de se atribuir a qualidade da educação a indicadores quantitativos, uma vez que a dinâmica educacional se dá em espaços polissêmicos

e a partir de uma multiplicidade de experiências, que consideram os contextos sócios territoriais em diversas regiões do Brasil, a qualidade educacional é um vetor complexo, que deve ser referenciada entre outros aspectos, no social.

Destarte, a luta pelo Plano Nacional de Educação atravessou importantes períodos da história nacional, ora assumindo protagonismo nas discussões sobre as políticas educacionais, ora visto apenas como plano de metas, com seus respectivos reducionismos e limitações de recursos. Deste modo, os PNEs, foram alvos de amplos debates tanto no setor político/administrativo quando no âmbito acadêmico/científico, sendo por vezes acusado de pouco ter contribuído com mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, e sobretudo, de não ter implantado o Sistema Nacional de Educação que ainda tramita no congresso Nacional padecendo de discussões, definições e normatizações (Projeto de Lei Complementar n.º 235 de 2019). Contudo, é preciso reconhecer que esse foi um importante passo dado para consolidação do planejamento educacional brasileiro que é uma demanda histórica e que sofreu enormes atrasos e interferências, mas que se faz extremamente necessário para a superação das desigualdades educacionais nos diversos níveis e escalas.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 707-727, 2010.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

- BALL, S. J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9 jan. 2001**. Brasília: MEC, 2001.
- CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 790-811, set. 2011.
- DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul. 2010.
- HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr. 2019.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. S. Acompanhamento e Avaliação dos/nos Planos Estaduais de Educação 2001-2010. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, p. 313-334, abr. 2016.

A hipótese da gentrificação escolar: A escola pública e a produção do espaço

João Victor Pavesi de Oliveira

Introdução

É longa a trajetória de pesquisas que tratam da relação entre escola e seu contexto. Detendo-se a literatura brasileira podemos mencionar alguns trabalhos: Antonio Candido (1957) que analisou as diferenças entre o campo e a cidade e seus impactos nos processos educativos; Luiz Pereira (1967) que reconheceu como o ambiente escolar está imerso nas contradições do processo de metropolização dos anos 1960; Marília Pontes Sposito (1993) que ao se debruçar sobre os movimentos sociais atuantes na franja da expansão urbana, nos idos de 1970, verificou que estes se apropriavam das pautas educacionais (criação de creches) a fim de reivindicar melhorias urbanas em seus bairros. Os exemplos são diversos estando, na maior parte das vezes, no campo da Sociologia da Educação, com influências da Escola de Sociologia de Chicago, operando conceitos de “efeito de vizinhança” (*neighborhood effects*), “geografia de oportunidades” e com expedientes teóricos quantitativos para compreender as desigualdades educacionais em ambientes urbanos.

Já na ciência geográfica, as discussões sobre os assuntos educacionais têm predominado acerca da disciplina como componente curricular, abordando metodologias de ensino, modelos curriculares, análises de recursos e materiais didáticos, problematizações sobre os impactos das reformas educacionais na prática-docente e no ensino, entre tantos outros temas. Mesmo com relevantes trabalhos críticos na constituição das bases de formação de professores em Geografia no Brasil (Oliveira, 1989; Pontuschka; Oliveira, 2002; Pontuschka;

Paganelli; Cacete, 2007), arriscamos afirmar que, desde a publicação da Corografia Brasilica pelo padre Manuel Aires Casal, em 1817, as pesquisas educacionais em Geografia têm se limitado à Geografia na escola. Somente recentemente, e ainda em número reduzido, surgiram investigações que buscam verificar a existência de uma Geografia da escola.

Durante a década de 1970, a Geografia se aproximou do materialismo histórico-dialético e colidiu com uma Sociologia que vinha espacializando a teoria social. No interior do pensamento geográfico se estabelecia o entendimento do espaço enquanto uma produção social, tornando imperativo compreender a sociedade com o apoio das demais ciências para poder interpretar o fenômeno espacial (Massey, 2002). Não bastava ver a espacialidade como resultado dos processos sociais, tratava-se de reconhecer como as diferenças espaciais interferiam nas questões sociais. Esse movimento epistemológico, conhecido como “virada espacial” (*spatial turn*), fez com que diferentes autoras e autores¹ da Geografia afirmassem a importância do espaço como categoria de interpretação dos processos sociais.

Kučerová, Holloway e Jahnke (2020) relatam que foi por meio da “virada espacial” que o diálogo entre a Geografia e Educação foi alterado, encontrando no trabalho de Rybas e Hones (1972) – mesmo que distantes da perspectiva crítica – um momento emblemático na defesa de um olhar geográfico para o fenômeno educacional. Estes autores indagam sobre o “Por que não haver uma Geografia da Educação?” já que há tantas geografias (geografia da saúde, geografia das religiões, geografia das indústrias dentre outras) e outras tantas leituras sobre

1. MASSEY, Doreen. *Spatial Divisions of Labour: Social Structures and the Geography of Production*. London, Basingstoke: Macmillan, 1984; PEET, Richard. *Spatial Dialectics and Marxist Geography*. *Progress in Human Geography*. v. 5, p. 105-110, 1981; SMITH, Neil. *Desenvolvimento Desigual*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1988. SANTOS, Milton. *Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método*. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 54, p. 81-99, 1977. MOREIRA, Ruy (org.). *Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982; entre outros.

a questão educacional (história da educação, psicologia da educação, sociologia da educação etc.). A reflexão de Rybas e Hones surgiu das observações que fizeram dos estudos em educação comparada que apontavam para os “fatores geográficos” como justificativa das disparidades educacionais entre os países e regiões, criando “determinantes de caráter nacional” sem fundamentação em evidências e dados, levando a posturas “quase-deterministas” (1972, p. 136). Entusiastas das possibilidades técnicas que a perspectiva teórica oferecia no período às análises espaciais, os autores impulsionaram o planejamento espacial em educação, estimulando a aplicação da teoria dos lugares centrais de Christaller como a elaboração de modelos espaciais.

Taylor (2009), mais adiante, sistematizou essas contribuições da Geografia aos temas educacionais verificando que a Geografia da Educação se comporta como um campo interdisciplinar que conecta temas da ciência da educação com a ciência geográfica; pontuando não se tratar apenas de tomar emprestado o conhecimento, a teoria e os métodos da Geografia pela Educação, mas de estabelecer uma articulação entre o fazer geográfico com as pesquisas educacionais. O autor comenta ainda que os temas educacionais podem ser problematizados em suas múltiplas escalas de influência a partir do recorte metodológico das pesquisas em Geografia da Educação, permitindo combinar abordagens quantitativas e qualitativas em um quadro de análise espacialmente integrado (Taylor, 2009, p. 662-3).

Baseando-se na perspectiva da Geografia da Educação, temos investigado o “Programa Ensino Integral” (PEI), política pública do governo estadual de São Paulo. Nesses estudos temos nos debruçado em reconhecer os nexos da relação entre educação e espaço, permitindo desvendar as intencionalidades espaciais das políticas educacionais.

Desta maneira, o presente trabalho traz alguns achados da pesquisa de doutorado (em andamento), na qual propomos entender *como* podemos analisar a articulação entre a política em educação com a produção do espaço urbano (Carlos, 2011). Mantendo o olhar para as escolas PEI no município de São Paulo, a investigação propõe um

estudo teórico-metodológico que examina a relação entre gentrificação urbana e gentrificação escolar por meio de análises quantitativas e qualitativas, visando fornecer subsídios para melhor identificar estas relações.

Fundamentos teóricos

A expressão gentrificação (*gentrification*) foi utilizada primeiramente por Ruth Glass (1964) para explicar o movimento de retorno das classes média e alta para o centro de Londres nos anos 50, levando a expulsão da classe trabalhadora que habitava aquele local devido às melhorias nas áreas residências que estavam deterioradas. Após seu estudo, em diversos trabalhos observaram alterações urbanas equivalentes em outras cidades do Norte Global, impulsionando um amplo debate sobre o tema na década de 1980 e estabelecendo duas principais vertentes de interpretação: a culturalista, defendida por David Ley (1980, 1994), e a abordagem econômica com referência em Neil Smith (1979, 1996).

De modo geral, a visão de Ley pode ser ilustrada a partir da diminuição dos trabalhadores industriais de baixa qualificação, os chamados de colarinho azul [*blue collar*], seguido pelo aumento de trabalhadores das atividades de direção, administrativa e tecnológica, de colarinho branco [*white collar*]. Essas mudanças foram analisadas em seu estudo sobre Vancouver (Ley, 1980), entre os anos 1960 e 1970, captadas a partir da ruptura com a produção centrada em bens materiais e se voltando ao de serviços, o que levou ao aparecimento de novos hábitos de consumo por essa classe média que ocupava os centros das cidades e alterava a paisagem com moradias de dimensões reduzidas, voltadas para uma ou duas pessoas e geralmente sem filhos; predominância de pessoas mais jovens, mais escolarizadas e com altos salários; e, com forte pressão no mercado imobiliário nessas porções da cidade, por serem mais atrativas do ponto de vista cultural.

Para Neil Smith as transformações urbanas devem ser compreendidas à luz da teoria da renda diferencial (*rent gap*) (1979, 1996),

tratando-se de um processo que ocorre quando há discrepâncias entre os retornos econômicos potenciais de um ambiente construído e os efetivos ganhos do seu uso atual. Em outras palavras, quando o imóvel se encontra desvalorizado, mas o valor do terreno não, possibilitando com que empreendedores adquiram prédios, casas, galpões, etc. a preços módicos e invistam na sua melhoria para comercializar por preços altamente lucrativos.

Mesmo com essas diferenças em interpretações, a utilização do termo gentrificação urbana ganhou notoriedade, ampliando seu uso e levando, algumas vezes, a transposições mecânicas do fenômeno de um lugar para outro, negligenciando os contextos espaciais. Sem perder de vista essa crítica (Rubino, 2003; Maloutas, 2011), reconhecemos que o município de São Paulo apresenta processos de gentrificação urbana, como demonstrado por Siqueira (2014, p. 400-401) por meio da: produção de espaços gentrificáveis; que leva a uma elitização social resultando na expulsão de grupos vulneráveis; e transformando a paisagem construída. Nesse sentido, a autora encontrou nas Operações Urbanas Consorciadas (OUC) uma correspondência da gentrificação no contexto paulistano.

As pesquisas em gentrificação escolar apresentam uma menor dissonância conceitual, estando concentradas em países anglófonos onde os sistemas educacionais possuem regulamentações e fontes de financiamento menos centralizadas pelo poder federal. A literatura analisada demonstra haver diferentes temas e abordagens, articulando a gentrificação como um processo urbano-social com a gentrificação como conceito explicativo das mudanças no perfil social/racial no interior das escolas.

Encontramos em Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014) a primeira utilização da expressão em um trabalho que examinava o movimento de famílias brancas de classe média que buscavam matricular seus filhos nas escolas públicas em diferentes cidades dos Estados Unidos. Famílias que estavam motivadas a oferecer maior diversidade socioeconômica para suas crianças, acabaram produzindo mudanças

nos padrões de segregação e desigualdade escolar, acarretando novas formas de marginalização e exclusão; levando as autoras a ideia da gentrificação escolar (*school gentrification*). A partir disso, definiram o termo como sendo um processo marcado pelo: *i.* aumento do número de famílias de classe média na escola; *ii.* melhoria nos materiais e na infraestrutura escolar; *iii.* exclusão e/ou marginalização dos estudantes mais pobres; e *iv.* mudanças na cultura escolar (Posey-Maddox; Kimelberg; Cucchiara 2014, p. 454).

Outras bibliografias são encontradas no contexto internacional analisando as mudanças no perfil social e racial no interior das escolas, articulando como as transformações do processo de gentrificação urbana antecedem a gentrificação escolar e outras apontando para um momento posterior no qual a gentrificação escolar reforça os processos de gentrificação urbana (Giroto; Oliveira, 2023).

Interessado em compreender a Geografia da escola, temos observado a relação entre educação e espaço a partir do Programa Ensino Integral, no município de São Paulo. Essa política pública deve ser entendida no contexto de reorganização da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-SP) por meio do programa “Educação – Compromisso de São Paulo” (ECSP) que propunha que as escolas PEI correspondessem “às bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (São Paulo, 2014, p. 6). Iniciado em 2012, com 16 unidades em 13 municípios, somente em escolas de Ensino Médio, incorporou a partir do segundo ano o Ensino Fundamental e alcançou, em 2023, mais de 2.300 estabelecimentos por todo estado.

Em nossa dissertação (Oliveira, 2020), verificamos que, ao aderirem ao Programa, as unidades de ensino passavam por profundas alterações internas, tais como redução de matrículas, fechamento de turmas noturnas, extinção de classes da EJA e diminuição de participantes em programas de transferência de renda. Além disso, observamos, por meio de mapas, uma intencionalidade espacial na política educacional, uma vez que as PEIs estavam localizadas em áreas da cidade com maior infraestrutura urbana e melhores condições econômicas. Dessa

forma, desvelou-se a conexão entre educação e espaço, evidenciando o fenômeno da gentrificação escolar.,por meio de

Para agora, interessa-nos identificar e compreender quais são os mecanismos que impulsionam a relação entre a gentrificação urbana e a gentrificação escolar. Para tanto, realizamos novos levantamentos quantitativos que reforçam as mudanças no interior das unidades, abrindo caminho para futuras amarrações metodológicas entre a questão educacional e a produção do espaço.

Achados

Observando o processo de expansão do Programa, detectamos dois momentos bem marcantes em sua trajetória: um que vai do início do Programa até 2019 e outro que parte de 2020 a 2023. Pela perspectiva do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), reconhecemos as permanências e descontinuidades nessa política pública.

Pelas rupturas apontamos as alterações de governo como suas motivadoras, expressas sempre no segundo ano de mandato, já que as definições para o início da nova administração foram estabelecidas pelo mandatário anterior. A variação no ritmo de adesão das escolas ao Programa é representativo dessas variações: até 2019 predominava uma concepção que destinava o Ensino Integral a um pequeno número de estabelecimentos de ensino, com maior atenção ao Ensino Médio e baseada em resultados (de vestibulares e indicadores educacionais); já a partir de 2020, outra visão prevalece, acelerando a expansão do Programa que ao comparar os dois períodos se percebe que 82% (1.896 escolas) do total de PEIs ingressaram a partir de 2020.

Referente as permanências, nota-se a continuidade da proposta curricular com a oferta das disciplinas de Projeto de Vida, Tutoria, Orientações de Estudos, Clubes Juvenis e as eletivas; as condições de trabalho docente continuam seguindo o modelo do “Regime de Dedicção Plena e Integral” (RDPI) definido por uma jornada de 40 horas por semana a serem cumpridas integralmente na escola, acompanhado de um acréscimo de 75% sobre o salário-base; a gestão escolar se manteve

burocratizada e com rígido olhar no desenvolvimento escolar dos estudantes e no desempenho dos docentes; e, por fim, é observado desde o início do Programa reduções no número de matriculados, fechamento de salas, diminuição de estudantes negros e participantes de programas de transferência de renda – características já criticadas pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE-SP, 2016, 2023).

Esses reconhecimentos demonstram que mesmo com as transformações vivenciadas pelo Programa, há permanências que garantem a continuidade da política educacional, tanto nos aspectos estruturantes, quanto sobre seus desdobramentos. Distinguir os ciclos, portanto, permite-nos melhor caracterizar a política, fornecendo elementos ao entendimento metodológico da relação entre o fenômeno educacional e a problemática urbana.

Especificamente sobre as consequências, vemos que ao longo do tempo as condições de aprendizagem – melhorias na infraestrutura escolar acompanhada da redução da complexidade de gestão² – se confrontam com a garantia ao direito à educação, trazendo à tona a gentrificação escolar. Isto leva ao entendimento de que tais efeitos presentes desde o início do Programa, não correspondem a percalços conjunturais da política pública, mas decorrem de um modelo educacional que se apropria das desigualdades para se efetivar.

Considerando os quatro aspectos indicados por Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014) na identificação do processo de gentrificação escolar, comentaremos, neste trabalho, algumas observações referentes às alterações no perfil discente e à infraestrutura escolar, sempre confrontando a situação das escolas PEI com as demais escolas públicas estaduais no município de São Paulo.

Antes de tudo é necessário reconhecer as particularidades do nosso objeto frente a literatura internacional que investiga o movi-

2. O nível da complexidade da gestão escolar corresponde a um indicador contextual estabelecido pelo INEP que mede o porte da escola (mensurando o número de matrículas); número de turnos em funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola (atendimento de alunos com idade elevada); e número de etapas/modalidades oferecidas (INEP, 2014).

mento das famílias de classe média que migram da escola particular para a rede pública. As especificidades do nosso caso vão para além das diferenças na configuração socioespacial, reconhecendo que há no Brasil um estereótipo dos grupos abastados com a escola básica pública. Conforme Azanha (1995) analisou, está estabelecido no imaginário social uma ideia pejorativa de que a educação pública apresenta baixa qualidade de ensino e com condições físicas precárias, criando um desinteresse da classe média em migrar para escola pública. Tal situação define uma distinção fundamental entre as condições históricas de nosso objeto com os estudos internacionais.

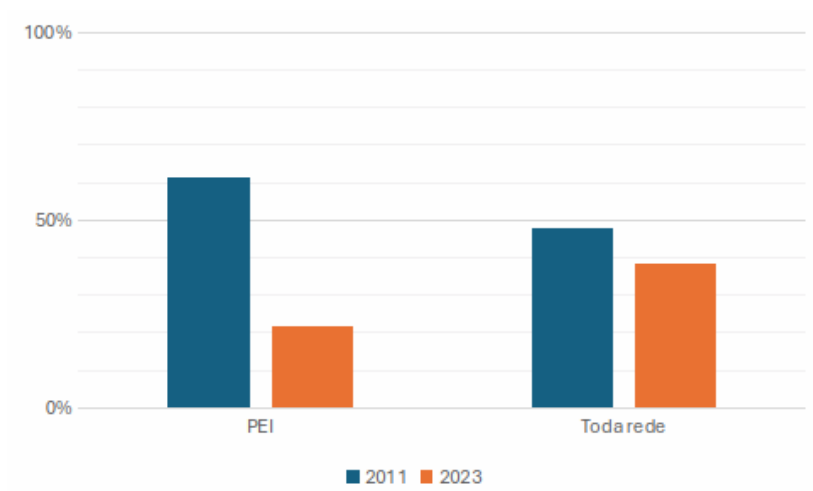
Apesar dessa relevante diferenciação, é possível encontrar certas variações socioeconômicas entre as famílias que frequentam a educação pública, havendo uma parcela de estudantes que são mais favorecidos economicamente do que outros.

Tomando o Ensino Noturno como um exemplo de maior diversidade social e econômica no ambiente escolar – considerando que a maioria de seus frequentadores divide o tempo com outras atividades, como o trabalho e/ou o cuidado de outrem –, a ausência desse turno implica uma maior homogeneidade do corpo discente.

Considerando isso, observamos a dinâmica da oferta do Ensino Noturno entre 2011, correspondendo a um ano antes do início da implementação do Programa, e 2023. Para o conjunto de escolas da rede estadual, a variação na oferta das classes noturnas foi de -31%, enquanto nas escolas PEI a retração correspondeu a -88%. Das 318 escolas participantes no Programa, na cidade de São Paulo em 2023, apenas quatro unidades haviam aumentado suas matrículas noturnas em relação a 2011, todas as demais haviam reduzido (64) ou continuaram sem oferecer (250).

Essa inversão nos leva a compreender que, no âmbito do Programa Ensino Integral, ocorreu, de fato, a cessão das classes noturnas. Atentando-se para a localização das unidades que tiveram as maiores variações gerais de matrículas, estão estabelecidas em distritos que

Gráfico 1: Percentual de escolas com Ensino Noturno, nas unidades PEI e demais UEs da rede estadual paulista, na cidade de São Paulo



Fonte: Censo Escolar (2012; 2024). Elaborado pelo autor.

vêm passando por processos de (re)valorização urbana, como: Vila Matilde, Lapa, Cursino e Alto de Pinheiros.

Dessa maneira, mesmo com o desinteresse da classe média brasileira pela escola pública, os números revelam um movimento de exclusão e marginalização dos estudantes mais pobres nas escolas PEI, por meio do encerramento da oferta do Ensino Noturno. Esse processo evidencia a limitação do direito educacional dos mais vulneráveis e aponta para um fenômeno de gentrificação escolar. Tratando do aspecto físico dos estabelecimentos de ensino, encontramos nas orientações aos gestores (São Paulo, 2014) a indicação de que as escolas devam alcançar uma “infraestrutura diferenciada”, sendo central conter salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e informática entre outros equipamentos; circunstâncias confirmadas pela fiscaliza-

ção realizada pelo TCE-SP (2016) e em documento³ obtido pela Lei de Acesso à Informação, que afirma haver um gasto de 163% a mais para o aluno do Programa do que nas demais unidades estaduais, de educação regular e de tempo parcial. Os dados mais recentes, não permitem captar a continuidade da diferença no ritmo dos dois conjuntos de escolas.

Conclusões

Os levantamentos aqui realizados sobre o Programa Ensino Integral nos permitem assinalar que as escolas PEI no município de São Paulo sofrem mudanças semelhantes às aquelas indicadas por Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014) na caracterização do processo da gentrificação escolar.

O entrelaçamento dos processos de gentrificação urbana e escolar puderam ser captados por levantamentos quantitativos sobre número de matriculados, ofertas de turnos escolares e etapas/modalidades de ensino entre as unidades, assim como pelo mapeamento dessas dinâmicas com outros aspectos urbanos.

O reconhecimento dos dois ciclos da política, com suas continuidades e interrupções, fez com que a ideia da gentrificação escolar esteja mais assertiva, especialmente para o primeiro momento do Programa. Todavia, a consideração sobre a visão depreciativa das famílias de classe média com as escolas públicas coloca um limite na utilização dessa ideia na realidade educacional brasileira, merecendo maiores investigações.

Independente disso, a articulação desses fatores revela dois importantes pontos frente à literatura consultada: as transformações no perfil escolar das escolas PEI são impulsionadas pela atuação do Estado, por meio das políticas públicas, não enxergando as unidades de ensino

3. Informações disponíveis no Processo administrativo SE 2.737/2014 (Convênio - Programa Educação Compromisso de São Paulo), obtido pelo eSIC - Protocolo: 342391810800. Agradeço ao professor Fernando Cássio por disponibilizar o documento.

como agentes econômicos autônomos no mercado. Outro aspecto se refere às similitudes do impacto do Programa, no contexto metropolitano da cidade de São Paulo, com os relatos sobre gentrificação escolar. Fato que reforça a identificação do fenômeno no contexto analisado e o compreende como um mecanismo que opera a reprodução das desigualdades educacionais.

Referências Bibliográficas

- AZANHA, J. M. P. A estigmatização da escola pública. In: **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 11-18.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- CANDIDO, A. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação. **Pesquisa e Planejamento**, n. 1, p. 51-65, São Paulo, jun. 1957.
- CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.
- GIROTTI, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P. Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o programa ensino integral na cidade de São Paulo. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, p. 1-20, 2023.
- GLASS, R. **London: aspects of change**. London: MacGibbon & Kee, 1964.
- HONES, G. H.; RYBA, R. H. Why Not a Geography of Education? **The Journal of Geography**, v. 71, n. 3, p. 135-139, mar. 1972. DOI: 10.1080/00221347208981469.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar – 2011**. Brasília: MEC, 2012.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar – 2023**. Brasília: MEC, 2024.

- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica n° 040/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf.
- KUČEROVÁ, S. R.; HOLLOWAY, S. L.; JAHNKE, H. The institutionalization of the geography of education: an international perspective. **Journal of Pedagogy**, v. 1, n. 1, p. 13-34, 2020.
- LEY, D. Gentrification and the politics of the new middle class. **Environment and Planning Development: Society and Space**, v. 12, n. 1, p. 53-74, 1994.
- LEY, D. Liberal Ideology and the Postindustrial City. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 70, n. 2, p. 238-258, 1980.
- MALOUTAS, T. Contextual diversity in gentrification research. **Critical Sociology**, v. 38, n. 1, p. 33-48, 2011.
- MASSEY, D. Introduction – Geography matters. In: MASSEY, D.; ALLEN, J. **Geography matters!** Cambridge: Open University/Cambridge University Press, 2002 [1984], p. 1-11.
- MASSEY, D. **Spatial Divisions of Labour: Social Structures and the Geography of Production**. London, Basingstoke: Macmillan, 1984.
- MOREIRA, R. (Org.). **Geografia: teoria e crítica: o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.
- OLIVEIRA, J. V. P. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

- PEET, R. Spatial Dialectics and Marxist Geography. **Progress in Human Geography**, v. 5, p. 105-110, 1981.
- PEREIRA, L. **A escola numa área metropolitana**. São Paulo: Edusp, 1967.
- PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- POSEY-MADDOX, L.; KIMELBERG, S. M.; CUCCHIARA, M. Middle-Class parents and urban public schools: Current research and future directions. **Sociology Compass**, v. 8, n. 4, p. 446-456, 2014.
- RUBINO, S. “Gentrification”: notas sobre um conceito incômodo. In: SCHICCHI, M. C.; BENFATTI, D. (Orgs.). **Urbanismo: dossiê São Paulo – Rio de Janeiro**. Campinas/Rio de Janeiro: PUC-Campinas/ProUrb-UFRJ, 2003, p. 287-296.
- SANTOS, M. Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 54, p. 81-99, 1977.
- SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE-SP, 2014.
- SIQUEIRA, M. T. Entre o fundamental e o contingente: dimensões da gentrificação contemporânea nas operações urbanas em São Paulo. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 391-416, nov. 2014.
- SMITH, N. **Desenvolvimento Desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- SMITH, N. **The new urban frontier: Gentrification and the revanchist city**. London: Routledge, 1996.
- SMITH, N. Toward a Theory of Gentrification: a back to the city movement by capital, not People. **Journal of the American Planning Association**, v. 45, n. 4, p. 538-548, 1979.

- SPOSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.
- TAYLOR, C. Towards a geography of education. **Oxford Review of Education**, v. 35, n. 5, p. 651-669, out. 2009.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (TCE-SP). **Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na Rede Pública Estadual de Ensino**. São Paulo: TCE-SP, 2016.
- TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (TCE-SP). **Relatório de fiscalização operacional sobre a expansão do Programa Ensino Integral**. São Paulo: TCE-SP, 2023.

Território e territorialidade do/no CEU Guarapiranga: Uso e tratamento de dados quantitativos em um estudo de caso

Mariane Márcia Barros Braga

Introdução

A pesquisa qualitativa intitulada “Território e Territorialidade do/no CEU Guarapiranga” tem como objetivo analisar o CEU Guarapiranga enquanto política pública e educacional, considerando sua relação com o território do entorno. Busca-se compreender de que forma esse equipamento influencia o desenvolvimento da comunidade escolar e da população que vive e circula pela região. Embora se trate de um estudo qualitativo, que envolverá a escuta de professores, gestores e estudantes do CEU Guarapiranga, acreditamos que a aplicação de um questionário de caracterização com abordagem quantitativa contribuirá para delinear o perfil dos adolescentes participantes. Dessa forma, teremos mais subsídios para compreender como esses jovens reconhecem e se apropriam do território ao seu redor.

Apresentação

O projeto se propõe a analisar o Centro Educacional Unificado (CEU) enquanto política pública a partir da efetivação ou não do CEU como polo de desenvolvimento da comunidade e do território. Para além dessa perspectiva, buscamos analisar o CEU Guarapiranga enquanto política educacional, compreendendo sua importância na promoção da educação integral e, sobretudo, na relação entre a comunidade e o equipamento. Para isso, consideramos a participação dos estudantes nas atividades de cultura, lazer e esportes oferecidas no

CEU como um fator essencial para entender o impacto dessa iniciativa no território e no desenvolvimento dos jovens.

Enquanto projeto de política pública, o CEU foi pensado para ser um espaço de convivência para crianças, adolescentes, jovens e adultos, que deveria estar localizado nas áreas mais vulneráveis da cidade, ou seja, áreas desprovidas de equipamentos públicos como centros esportivos, museus, bibliotecas, áreas de lazer, centros culturais etc. Como apontam Paulo Roberto Padilha e Roberto da Silva no livro *Educação com Qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo* (2004, p. 28):

O CEU foi apresentado pela SME-SP como um centro de experiências democráticas, de vivências e, conforme entendemos, de relações interculturais, que pressupõe uma concepção de ser humano como sujeito da história, inacabado e incompleto, que assume a “aventura responsável” de sonhar, ler e transformar o mundo. Nesse sentido, parte de uma concepção de educação que vê a realidade como construção histórica, cultural, social e plural, portanto dinâmica, contraditória e passível de mudança. Pressupõe, ainda, uma teoria do conhecimento que tem a função social de emancipação humana.

Assim, compreendemos que mais do que promover um espaço educativo, o CEU deveria se constituir como um elo entre cultura, educação e o território, promovendo uma integração entre os conteúdos estabelecidos no currículo e a realidade que envolve a comunidade que vive no entorno do equipamento. Com essa abordagem, estruturamos um estudo de caso que busca compreender, a partir do CEU Guarapiranga, localizado no distrito do Jardim Ângela, na Zona Sul de São Paulo, como esse equipamento tem se desenvolvido enquanto uma política que marca a atuação do Estado nas áreas periféricas da cidade. Além disso, investigamos quais ações o CEU promove para o desenvolvimento integral dos estudantes, com especial atenção à integração entre educação e cultura.,

A Importância do território na constituição do CEU como política pública e educacional

Os CEUs foram concebidos como uma política intersetorial fundamentada no território e na comunidade do entorno. Essa relação foi considerada desde a fase de concepção do projeto, visando a implantação dos equipamentos em áreas da cidade mais afetadas pela escassez de serviços básicos, pela ausência de políticas públicas e pela falta de oportunidades de emprego.

Nesta perspectiva, o CEU Guarapiranga foi instalado no distrito do Jardim Ângela, um território que se constituiu e cresceu a partir do processo de industrialização e urbanização da cidade de São Paulo — processo este que contou com pouco ou nenhum incentivo dos órgãos públicos responsáveis pelo planejamento e manutenção da cidade. Com isso, o distrito do Jardim Ângela se apresenta ainda como um território vulnerável, segregado e carente de serviços básicos, uma vez que os índices de violência e exclusão revelam a omissão da administração pública diante dos problemas presentes no cotidiano da população que habita o território do distrito.

Compreender esse contexto nos levou a questionar o papel do CEU Guarapiranga como um equipamento capaz de promover o desenvolvimento do território. Reconhecemos que as desigualdades estruturais não serão sanadas apenas pela existência dessa política na região. Diante da complexidade das relações entre o CEU Guarapiranga e a comunidade do entorno, elaboramos instrumentos de pesquisa que vão além dos dados oficiais, buscando analisar dinâmicas que capturam a percepção dos estudantes, professores, gestores e frequentadores do CEU sobre as transformações que o equipamento gerou no território.

O estudo de caso

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, pois buscamos ouvir professores, estudantes e gestores para compreender as relações de uso e apropriação do CEU Guarapiranga e

do território do entorno, compreendendo, a partir de Milton Santos (1987, p. 6):

A plena realização do homem, material e imaterial, não depende da economia, como hoje entendida pela maioria dos economistas que ajudam a nos governar. Ela deve resultar de um quadro de vida, material e não-material, que inclua a economia e a cultura. Ambos têm que ver com o território e este não tem apenas um papel passivo, mas constitui um dado ativo, devendo ser considerado como um fator e não exclusivamente como reflexo da sociedade. É no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade.

Contudo, ao realizar esse movimento de dar voz aos sujeitos, percebemos a importância de considerar cada participante dentro de seu próprio contexto. Para compreender melhor o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa, elaboramos um questionário de caracterização, com o objetivo de reunir um conjunto de dados sobre suas características sociais e familiares, além de seus hábitos de lazer, esporte e cultura. Nessa perspectiva, utilizamos esse instrumento para coletar tais informações, alinhando-nos à abordagem de Isabel Martins (2007, p. 299):

[...] a pesquisa é, ela própria, uma interação discursiva. Isto quer dizer que em todas as etapas de uma investigação é preciso considerar fatores tais como as condições sociais de produção – imediatas e remotas – das interações, tais como lugares sociais e posições enunciativas dos participantes, imagens que estes constroem a respeito de si mesmos e dos seus interlocutores, posicionamentos em relação aos temas em questão.

Tal ferramenta, de caráter quantitativo, foi pensada no sentido de que os dados pudessem ser utilizados na análise qualitativa. Desse

modo, não buscamos um conjunto de dados vazios, mas construímos questões capazes de revelar informações significativas sobre a rotina, família e vivência dos estudantes adolescentes no território do entorno do CEU Guarapiranga. Compreendendo, a partir de Michel Jean-Marie Thiollent (1984, p. 46), que

A nosso ver, a discussão qualidade *versus* quantidade corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores e à rivalidade entre centros de pesquisa. Na realidade, qualquer fato social e educativo possui aspectos que podemos descrever em termos quantitativos (tamanho da população, repartição por categorias, frequência ou intensidade dos acontecimentos observados etc.) e em termos qualitativos (significação, compreensão, “rotulagem” etc.).

Buscamos apoiar os dados qualitativos em outra ferramenta capaz de apresentar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, evitando *radicalismos*, como indica Thiollent (1984, p. 46):

Nas condições intelectuais de hoje, fora de qualquer ecletismo, precisamos evitar duas formas de “radicalismo”. O radicalismo quantitativista, ainda vigente entre positivistas, que consideram que tudo que não pode ser medido inexistente ou é mera especulação que não pode fazer parte da ciência e o radicalismo qualitativo, compartilhado por pesquisadores de orientações humanistas que, de modo exagerado, consideram que qualquer preocupação de ordem quantitativista estaria necessariamente vinculada ao positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos.

Para a elaboração dos enunciados e das questões, compreendemos, a partir de José Luiz Fiorin (2016) em seus estudos sobre Mikhail Bakhtin (1988), que era necessário considerar o sujeito a partir de seu discurso, em uma relação dialógica com os adolescentes participantes

da pesquisa. Isso porque entendemos que esses sujeitos fazem usos distintos dos espaços e possuem compreensões variadas sobre as relações que ocorrem no e a partir do CEU Guarapiranga:

Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (Fiorin, 2016, p. 21-22).

Desse modo, pensar e apontar dados sobre suas famílias, rotinas, hábitos de lazer e impressões sobre o território do CEU, coloca os sujeitos participantes da pesquisa em uma postura ativa no processo de análise proposto pelo estudo.

O questionário de caracterização e a análise dos dados

Para a construção do questionário de caracterização utilizamos um modelo retirado do projeto de pesquisa intitulado “A contribuição das ‘figuras de Wolff’ e das concepções de ‘mediação’ para repensar o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto contemporâneo de conectividade e informação” sob Coordenação da Profa. Dra. Maria Eliza Miranda, elaborado em 2016.

Assim, seguindo esse modelo e considerando a relação dialógica proposta por José Luiz Fiorin (2016), elaboramos perguntas de caráter aberto e fechado, permitindo que cada adolescente encontre o máximo de possibilidades de resposta. Ressaltamos que, embora o questionário

se configure como uma ferramenta quantitativa, sua estrutura busca revelar os sujeitos da pesquisa por meio da relação dialógica entre o enunciado e o leitor e, sobretudo, entre os objetivos da pesquisa e a realidade vivida no cotidiano dos estudantes adolescentes.

A primeira parte do questionário de caracterização abordava questões relacionadas às características pessoais e familiares dos estudantes adolescentes, conforme apresentado na Tabela 1, que sintetiza as perguntas a serem respondidas.

Quadro 1: Quadro síntese 1

Características Pessoais e Familiares

- 1) Nome:
 - 2) Data:
 - 3) Raça/etnia:
 - 4) Data de nascimento:
 - 5) Nível de escolaridade de sua mãe:
 - 6) Sua mãe trabalha?
 - 7) Qual a profissão de sua mãe?
 - 8) Nível de escolaridade de seu pai:
 - 9) Seu pai trabalha?
 - 10) Qual a profissão de seu pai?
 - 11) Quem é considerado o chefe de sua família?
 - 12) Quantas pessoas moram com você?
 - 13) Quem mora com você?
 - 14) Sua casa é:
 - 15) Como você costuma vir até a EMEF Mario Fittipaldi?
 - 16) Quanto tempo você demora de sua casa até a EMEF Mario Fittipaldi?
-

Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, para a construção do questionário, elencamos temas específicos relacionados às características pessoais e familiares, identidade, hábitos diários e de lazer, hábitos culturais, além da participação nos equipamentos e atividades do CEU Guarapiranga. Cada seção foi separada por cor, de modo a facilitar tanto a análise quanto a apre-

sentação dos dados. Assim, a segunda parte do questionário abordava questões sobre os hábitos diários e de lazer, conforme apresentado na Tabela 2.

Quadro 2: Quadro síntese 2

Hábitos diários e de lazer

- 17) O que você faz para se divertir no seu dia a dia?
 - 18) Nos seus momentos de lazer, você costuma frequentar:
 - 19) Quanto tempo por dia você assiste TV?
 - 20) Quanto tempo por dia você mexe no computador?
 - 21) Sua escola tem computadores?
 - 22) Onde você acessa a internet?
 - 23) Para que você utiliza internet?
 - 24) Você trabalha?
-

Fonte: Elaborada pela autora.

A terceira parte do questionário se referia a questões sobre os hábitos culturais, como apresentado na Tabela 3.

Quadro 3: Quadro síntese 3

Hábitos culturais

- 25) Quando foi a última vez que você foi a um espetáculo/peça de teatro?
 - 26) E em qual ocasião você foi a um espetáculo/peça de teatro?
 - 27) Quando foi a última vez que você foi a um museu?
 - 28) E em qual ocasião você foi ao museu?
-

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, a quarta parte do questionário se referia a questões sobre a participação dos estudantes nos equipamentos e em atividades do CEU Guarapiranga, como apresentado na Tabela 4.

Após a apresentação do questionário, das seções que o compõem e dos objetivos estabelecidos, reconhecemos que o tratamento e a aná-

Quadro 4: Quadro síntese 4

Participação nos equipamentos e em atividades do CEU Guarapiranga

- 29) Quando foi a última vez que você participou de atividades culturais no CEU Guarapiranga?
- 30) Quais foram essas atividades?
- 31) Quando foi a última vez que você participou de atividades esportivas no CEU Guarapiranga?
- 32) Quais foram essas atividades?
- 33) Quando foi a última vez que você foi à biblioteca do CEU Guarapiranga?
- 34) Aponte em qual contexto você visitou a biblioteca do CEU Guarapiranga:
- 35) Você já participou de caminhadas ou atividades no entorno da EMEF Mario Fittipaldi?
- 36) Aponte em qual contexto você participou dessas caminhadas ou atividades no entorno da EMEF Mario Fittipaldi:
- 37) As aulas e atividades da EMEF Mario Fittipaldi usam os espaços comuns do CEU Guarapiranga? Se sim, explique como e quais são essas atividades.
- 38) Aponte as suas impressões positivas sobre estudar na EMEF Mario Fittipaldi:
- 39) Aponte as suas impressões negativas sobre estudar na EMEF Mario Fittipaldi:
-

Fonte: Elaborada pela autora.

lise dos dados quantitativos são etapas fundamentais do estudo. Como mencionado anteriormente, nosso objetivo não se limita à criação de um banco de dados, mas sim ao entendimento aprofundado dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para isso, consideramos a complexidade inerente a cada indivíduo e sua relação com os diferentes elementos abordados no questionário.

Deste modo, para a análise dos dados utilizaremos a KoboToolbox¹, uma plataforma *on-line* e gratuita desenvolvida pela Harvard

1. Acesso online a plataforma através do site: <https://kf.kobotoolbox.org>.

Humanitarian Initiative em parceria com o Brigham and Women's Hospital. A plataforma é disponibilizada pela Kobo, uma organização sem fins lucrativos mantida por parcerias, subsídios e doações.

O KoboToolbox é uma plataforma desenvolvida para a coleta e tabulação de dados em pesquisas de campo, especialmente em contextos como assentamentos de refugiados, vilas rurais, escolas e organizações educacionais que não possuem recursos para investir em plataformas pagas. Por meio do KoboToolbox, é possível criar questionários (Figura 1) que podem ser respondidos tanto online quanto off-line, seja pelo aplicativo ou por meio de um link. No entanto, o que motivou nossa escolha pela ferramenta foi a possibilidade de elaborar o questionário de caracterização, aplicá-lo em formato impresso na escola e, posteriormente, inserir os dados na plataforma para análise.

Figura 1: Página para criação dos questionários

projeto
Caracterização dos(as) alunos(as) CEU EMEF Mario Fittipaldi

SALVAR X

Adicionar na Biblioteca Layout e Configurações

1. Nome <i>Dica da pergunta</i>		Valor do XML: <code>nome_a</code>
2. Data <i>Dica da pergunta</i>		Valor do XML: <code>data_a</code>
3. Etnia <i>Dica da pergunta</i>	☐ Branco(a) ☐ Preto(a) ☐ Indígena ☐ Amarelo(a)	Valor do XML: <code>etnia_a</code> Valor do XML: <code>etnia_a</code> Valor do XML: <code>etnia_a</code> Valor do XML: <code>etnia_a</code>

Fonte: <https://kf.kobotoolbox.org/#/forms/aJDh3Kkm5MkQBWvwruGDP/edit>.
Acesso em: 20 fev. 2024.

Dessa forma, após a inserção dos dados na plataforma, o KoboToolbox realiza automaticamente a tabulação, gerando tabelas e gráficos que facilitam a análise. Os dados podem ser extraídos em formato Excel, permitindo um tratamento mais detalhado, ou os gráficos gerados pela plataforma podem ser utilizados diretamente. Além disso, o Kobo-

Toolbox conta com um banco de dados desenvolvido especificamente para pesquisas com pessoas em áreas de vulnerabilidade social, o que assegura maior segurança e confiabilidade no armazenamento e no processamento das informações.

Análise prévia e Considerações finais

A aplicação do questionário ocorreu no dia 16 de maio de 2024. Ao todo, 22 estudantes responderam às perguntas, com a mediação da pesquisadora, que realizou a leitura das questões em conjunto com os adolescentes participantes da pesquisa. A análise prévia das folhas dos questionários nos permitiu verificar que todos os participantes responderam a todas as questões elencadas no questionário, no tempo estipulado (45 minutos), além disso, as questões fechadas que envolviam a escolha de apenas uma variável foram corretamente respondidas, bem como as questões que envolviam a escolha de duas ou mais variáveis. Em relação às questões abertas, todos os participantes escreveram as respostas de acordo com o que era solicitado na questão. Sobre suas experiências didáticas, esportivas e culturais no CEU Guarapiranga, todos forneceram informações que servirão como base de análise para as entrevistas realizadas com os professores.

Sendo assim, o uso de uma ferramenta quantitativa no contexto de um estudo de caso de caráter qualitativo se mostrou um recurso relevante para a pesquisa. Não encaramos as questões do questionário como suficientes para responder integralmente à problemática do estudo, mas como um meio de dar voz aos estudantes. A partir dessa experiência, eles puderam refletir sobre suas rotinas, os diferentes espaços que frequentam e a importância desses locais em suas vidas.

A próxima etapa da pesquisa será dedicada à constituição das categorias de análise, que contribuirão para a divulgação das informações de forma dinâmica. Além disso, essa etapa permitirá relacionar as transcrições das entrevistas com os professores ao perfil dos estudantes e aos mapas de entorno elaborados ao longo do processo de pesquisa.

Por fim, em vez de estabelecer uma dicotomia entre qualitativo e quantitativo, buscamos uma ferramenta que, carregada de intencionalidade, aproximasse a pesquisa dos sujeitos que constroem os dados do estudo. Nosso objetivo foi compreender a vivência cotidiana desses estudantes no território do entorno do CEU Guarapiranga, considerando o modo como realizam suas vidas e constroem suas existências nesse espaço.

Referências Bibliográficas

- FIORIN, J. L. O dialogismo. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 21-65.
- MARTINS, I. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Orgs.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. p. 297-321.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987. (Coleção Espaços)
- SILVA, R.; PADILHA, P. R. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- THIOLLENT, M. J.-M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 45-50, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1426>.

O diálogo entre Bakhtin e Vigotski: Interfaces e aproximações para aprendizagem das dinâmicas naturais no ensino de geografia na educação básica

Angélica de Jesus Batista

O cenário de efusão das ideias

Para compreendermos as inquietações de um pensador, é indispensável adentrarmos a época em que este viveu, o contexto social e histórico do mundo, compreendendo sua trajetória de vida e os vínculos acadêmicos com os quais estabeleceu. O labor científico é uma atividade estritamente humana, e o desenvolvimento de um pensamento não pode ser analisado fora de um tempo, sobretudo quando nos propomos a construir um diálogo entre Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), autores que viveram em uma época de fortes turbulências históricas e sociais, entre o final do século XIX e início do século XX.

A Revolução Russa foi gestada em uma sociedade de surpreendentes contrastes. De um lado, havia uma população de 80% de camponeses que viviam uma vida muito semelhante à de seus antepassados da Idade Média. No outro extremo, temos artistas, compositores e cientistas que configuraram relações muito próximas com países do Ocidente. Essa condição, associada a um governo de sistema autocrático que impedia a manifestação da população e os puniam severamente, a qualquer sinal julgado como arbitrário ao regime, forneceu indícios aos intelectuais de que, com o advento do novo século, a Rússia poderia de fato almejar a modernidade, acompanhando a Europa Ocidental ou até superá-la (Pipes, 2017).

Em 1905, houve a primeira tentativa de realizar uma revolução socialista, porém seu fracasso foi avaliado como um primeiro ensaio que foi reformulado e culminou de maneira exitosa na instalação dos soviets somente em 1917, na Rússia. Para Hobsbawm (1995), o velho mundo estava condenado e a humanidade estava à espera de um novo mundo, que já era emblemático nos discursos dos partidos socialistas e da classe trabalhadora, na maioria dos Estados da Europa. Essa utopia ascendeu no movimento mais organizado na história moderna, a saber, o comunismo soviético, que emergiu como uma possibilidade ao sistema capitalista triunfante que ambicionava uma revolução para o proletariado mundial.

As ideias revolucionárias de Marx foram a força motriz da intelectualidade russa, aliada à condição de fome e miséria do povo, que, com a instalação do poder pelos soviets, em outubro de 1917, trazia consigo os desafios políticos, econômicos, culturais e sociais do primeiro país socialista. Num primeiro momento, a prioridade foi a reformulação do sistema educacional, que deveria superar seu caráter excludente para se tornar um direito de todos os cidadãos, pautando-se principalmente pelos princípios e interesses da classe trabalhadora. Sendo assim, a pedagogia soviética suplantou os ideais educacionais da burguesia ao implementar o humanismo, a coletividade, a democracia, o respeito à personalidade do indivíduo e a ação simultânea da educação com o trabalho, de modo a contribuir para a formação de um homem novo (Prestes, 2020).

Nesse contexto, os estudos de Bakhtin e Vigotski se interconectam *a priori* em muitos aspectos. Neste trabalho, destacamos a linguagem como o mecanismo para a compreensão das principais questões epistemológicas que permeiam as Ciências Sociais e Humanas e o materialismo histórico-dialético como método que evidencia a forma de pensamento. Diante disso, ambos criticaram a posição dogmática e mecanicista desprovida de reflexão diante do marxismo e, portanto, perseguiram em suas teorias uma visão totalizante e não fragmentada da realidade. Ambos apresentam uma figura de homem social e

histórico que só pode ser compreendido em constante movimento e mudança.

Assim, este capítulo se propõe a estabelecer um diálogo entre as teorias da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a Filosofia da Linguagem de Bakhtin, tomando como parâmetro o quadro referencial associado à formação e ao desenvolvimento de conceitos associados à orientação vigotskiana e ao dialogismo da linguagem de orientação bakhtiniana. A partir de tal parâmetro, temos a pretensão de refletir a respeito de como essas teorias podem contribuir na compreensão de como os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II formam e desenvolvem conceitos sobre o relevo e suas dinâmicas no ensino de geografia.

O diálogo

No Brasil, a Psicologia Histórico-Cultural tem sido amplamente discutida na educação desde os anos 1980 (Prestes, 2020). Já a Teoria da Filosofia da Linguagem foi divulgada a partir de 1960, principalmente nos cursos de Letras, com algumas dificuldades de acesso, devido ao regime militar instaurado no Brasil, que retirava os livros russos de circulação com o pretexto de examiná-los, mas, na verdade, o destino final era a incineração dos exemplares (Schneiderman, 1995). Ademais, muitos textos das obras foram censurados pelo regime soviético no período de Stalin e sofreram cortes realizados também pelos Estados Unidos, uma vez que as obras foram traduzidas a partir do inglês. As supressões dos textos originais e os problemas oriundos das traduções dificultaram a compreensão de conceitos-chave desses pensadores.

No âmbito do ensino de Geografia, as ideias de Vigotski ganharam destaque por meio da tese de doutorado de Lana de Souza Cavalcanti, defendida em 1996, na qual a pesquisadora interpreta as representações sociais dos estudantes por meio de temas e conceitos da Geografia (lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade) e suas relações possíveis entre o conhecimento científico da ciência geográfica e os

saberes elaborados em situações escolares pelos estudantes (Cavalcanti, 2013).

A interação entre Bakhtin e Vigotski foi vinculada por Maria Eliza Miranda como possibilidade de contribuição ao debate atual acerca da formação de professores no Brasil. A pesquisadora, em suas investigações com docentes, estudantes da graduação e da pós-graduação, percebeu a necessidade de aprofundamento na formação teórica e filosófica dos professores de geografia (Miranda, 2010).

Diante disso, a priori, nossa proposta de encadeamento entre esses autores não apresenta ineditismo no ensino de Geografia, entretanto, esse encontro que transcende o tempo em que viveram, as fronteiras territoriais, a resistência pela existência de suas ideias e convicções almeja tecer um novo texto com as preocupações e desafios da nossa era. Essas inquietações suscitadas pela premência em compreender como os adolescentes formam conceitos de Geografia são nosso enfoque, porém esse esbarra numa questão ainda maior, no papel e no valor da nossa instituição escolar na formação das futuras gerações.

Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser tratado é a *concepção de homem nas ciências*, que, em suas teorias, ultrapassam a visão simplista e linear da realidade. O pensamento é dialético, portanto, o movimento é causado por fatores contraditórios que coexistem. Na abordagem da psicologia de Vigotski, notamos essa integração entre “pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano interno-plano externo, plano interpessoal-plano intrapessoal”. Na concepção dialógica da linguagem, Bakhtin aborda “enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência” (Freitas, 2005 p. 300). A arquitetura das teorias engendra um compromisso de junção entre forma e conteúdo e sujeito-objeto.

Ao discutir o problema da instrução e do desenvolvimento mental da criança, Vigotski (2021) classifica como metodologicamente nebulosos os postulados e as soluções teóricas irrefletidas da psicologia até então:

O primeiro grupo de soluções proposto na história da ciência tem como postulado central a afirmação da independência entre processo de desenvolvimento infantil e de instrução. Nessas teorias, a instrução é vista como um processo puramente externo que, de alguma forma, deve estar de acordo com o curso de desenvolvimento infantil, mas não participa, propriamente, de forma ativa dele. A instrução nada muda no desenvolvimento é mais provável que utilize os sucessos deste, uma vez de movê-lo e mudar de direção. A concepção complexa e interessante de Piaget é a representante típica dessa teoria que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil de modo totalmente independente dos processos de instrução da criança. (Vigotski, 2021, p. 242)

Nesse trecho, Vigotski afirma que os estudiosos do desenvolvimento e pensamento escolar desconsideram que esse processo depende do conhecimento escolar. A criação de hipóteses, a interpretação do estudante, a representação do mundo, as relações de causa e consequência, a abstração e generalização são tidos como processos estanques que não refletem a escolaridade do sujeito. As técnicas de pesquisa que oferecem perguntas inacessíveis aos estudantes, por uma questão de princípio, eliminam a experiência anterior e acreditam que há um pensamento puro, total e absolutamente isolado. Esse dogma revela, grosso modo, uma visão limitada do sujeito, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento ficam circunscritos à esfera escolar, desconsiderando toda a vivência em outros ambientes inseridos numa cultura. Por outro lado, na organização dos conteúdos escolares, esse problema leva a escolhas didáticas inadequadas, baseadas na crença de que uma função superior deve estar amadurecida antes da assimilação de determinados conhecimentos. Em outras palavras, considera-se que os ciclos de desenvolvimento precedem a instrução, o que gera um imbróglio ao se hierarquizar esses fenômenos do pensamento (Vigotski, 2021).

A dualidade entre sujeito e o objeto cunhado pela ciência positiva é relativizada por Bakhtin ao propor uma ciência do homem que tem

como objeto de estudo o ser *expressivo* e *falante*, o que reafirma que a apreensão, a pergunta “O que é o homem?” só é possível por meio de conhecimento em movimento contínuo de transformação e mudança:

O conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo é indispensável caracterizar os dois como limites: a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada, do início ao fim, por um ato unilateral do outro (o cognoscente). Tal coisa, desprovida de interior próprio inalienável e não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático. O segundo limite é a ideia de Deus em presença de Deus, o diálogo, a interrogação, a prece. A necessidade da livre autorrevelação do indivíduo. Aqui há um núcleo interior que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva numa distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse; ao abrir-se para o outro, tal distância sempre permanece também para si. Aqui o cognoscente não faz perguntas a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. (Bakhtin, 2017, p. 58)

O cognoscente e o cognoscível se cruzam entre duas consciências (do eu pesquisador e do outro, o sujeito da pesquisa). Assim, o eu só existe para o outro com o auxílio do outro. Há uma fusão com o outro ao mesmo tempo em que há uma distância que permite o excedente de conhecimento. Consequentemente, a expressão do indivíduo em gestos, palavras e ações revelam uma consciência social (Bakhtin, 2017). Logo, o sujeito se constitui homem na interação com os outros homens mediado pelos artefatos culturais produzidos historicamente pela sociedade. O eixo histórico-cultural é empregado por ambos como caminho para saber sobre a realidade humana na sua totalidade. Sendo assim, os fatos sociais deixam de ser vistos como coisas e há uma ruptura epistemológica nas Ciências Humanas na busca da humanidade nos sujeitos.

Freitas (2005) aponta que a formação interdisciplinar dos estudiosos reflete o *modus operandi* de integração de suas teorias com diversas

áreas do conhecimento. Em Vigotski, a arte é o ponto de partida que interconecta a filosofia, a linguagem, a literatura e a semiótica nas tentativas de traçar uma nova psicologia. De forma semelhante, Bakhtin conecta filosofia, estética, literatura, psicologia e semiótica para apreender os fenômenos linguísticos. A premissa do homem como ser histórico e social advém da hipótese de que a consciência se constitui por meio da mediação dos signos, ou seja, os mediadores semióticos abrangem desde os signos simples até os sistemas semióticos complexos, como obras literárias como ferramentas psicológicas capazes de transformar impulsos naturais em processos mentais superiores.

Para compreendermos melhor o papel dos signos, como característica que nos distingue de outros seres vivos, especificamos a *unidade de análise* como o segundo elo de aproximação entre os autores.

Para Vigotski, o *significado da palavra* é o componente indivisível entre fala e pensamento:

Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedade inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: *no seu significado*. Até hoje quase não se fizeram estudos especiais desse aspecto interno da palavra. O significado da palavra dissolveu-se tanto no mar de todas as demais concepções da nossa consciência ou de todos os demais atos do nosso pensamento quanto, o som, dissociado do significado, dissolveu no mar de todos os sons existentes da natureza [...]. (Vigotski, 2019, p. 8-9)

A escolha de Vigotski ao definir o significado das palavras como unidade de análise pressupõe uma nova interpretação das investigações realizadas até então pela psicologia associativa e pela psicologia estrutural, que estabeleciam um vínculo mecânico e estático entre semântica e fonética. Essa nova estratégia na interpretação subverte esses postulados que defendem o significado das palavras como cristalizado, ou seja, não se modificam ao longo do tempo. Em oposição,

Vigotski (2019) defende que o significado das palavras se alterna ao longo da instrução e do desenvolvimento dos estudantes, pois o funcionamento do pensamento é dinâmico. Ademais, temos de considerar também que a própria palavra em si é uma generalização, razão pela qual ela nunca se refere a um objeto isolado, mas a um grupo e classe de objetos.

O enunciado é a unidade de análise adotada por Bakhtin como componente indivisível para a comunicação materializada por meio da palavra. Dessa forma, o enunciado pode ser compreendido por meio de três fatores: (a) *horizonte espacial comum* dos sujeitos do discurso – espaço visível de interação (por exemplo, sala, restaurante etc.); (b) *conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores; e (c) *avaliação comum* dessa situação. Nesse sentido, o enunciado e as vicissitudes de sua enunciação, ou seja, o processo de interação, abarcam o conteúdo verbal ou não verbal, porém, essa situação tem sua gênese num contexto histórico anterior que extrapola aquele recorte da ação momentânea (Brait, 2013).

[...] Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.

Em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semialheia; só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fã-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva. Até este momento de apropriação, a palavra não está numa língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que o falante tira a palavra!), mas em lábios alheios, em contextos alheios, a

serviço de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua. (Bakhtin, 2015, p. 69)

Segundo Bakhtin (2015), as palavras, mesmo que empregadas como uma expressão da consciência individual, têm seu significado elaborado em um contexto social envolto de muitas camadas que atravessam a vida humana. Além disso, ainda que as palavras sejam esse embate de domínio e subordinação às suas intenções, isso não deixa de ser um processo difícil e complexo a ser perseguido ao longo da interação social.

É importante frisar que trouxemos aqui, de maneira sintética, somente alguns aspectos das teorias da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, que nos fornecem subsídios para pensar como ocorre o processo, a formação e o desenvolvimento de conceitos, em adolescentes, no que tange às dinâmicas do relevo nas aulas de Geografia. Essas teorias já antecipam que o ensino e a aprendizagem de forma mecânica não favorecem a apreensão das palavras como um sistema organizado de conceitos, o que dificulta a mobilização articulada do conhecimento para criar hipóteses, fazer análises e elaborar inferências na resolução de problemas.

Relevo: sentidos e significados

O relevo é uma palavra polissêmica que, a depender do contexto, pode ser atribuída como ênfase, destaque, o que se sobressai. Já na esfera da área da Geografia, o Dicionário Aurélio denomina como “saliências da superfície da Terra” (Aurélio, 2024, n.p.). Essa definição da palavra incorre em erros conceituais que associam o relevo apenas como uma área elevada da superfície, distanciando-se do seu significado complexo que abrange a “diversidade de aspectos da superfície da crosta terrestre, ou seja, o conjunto dos desnivelamentos da superfície do globo: microrrelevo, mesorrelevo e microrrelevo” (Guerra *et al.*, 2011, p. 526).

O panorama de explanação inicial sobre a palavra “relevo” já antecipa que o professor, ao introduzir esse conhecimento em sala de aula,

precisa prever um momento inicial para discutir com os estudantes quais outros significados que a palavra tem na vida cotidiana e de que maneira ou não pode ser associada à ciência geográfica.

Além disso, correlatos à acepção de Bakhtin, a palavra “relevo” como signo ideológico reflete uma realidade que carrega inúmeras possibilidades, tramas, tensões ao refratar ou refletir até mesmo uma realidade outra, pois o signo “ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (Bakhtin *et al.*, 2014, p. 32). Com a finalidade de compreendermos as nuances dessa palavra, iremos discorrer a seguir a respeito do relevo no seu contexto ideológico.

Relevo no contexto ideológico

O modo como foram constituídas as considerações sobre o relevo está intrinsecamente relacionado, segundo Casseti (1994), à ideologização da natureza ao longo da história do conhecimento humano em suas diferentes esferas. Para Moreira (2008), o conceito de “natureza” se tornou dominante na história das ciências e, com o advento da modernidade, podemos constatar essa afirmação com transmutação de ente totalmente divino de Aristóteles para uma natureza matemática mecânica a partir da Revolução de Copérnico. Com a decodificação da natureza em linguagem matemática defendida por Galileu Galilei, temos uma natureza desumanizada sem se dissociar ainda da religião: a ciência aborda o físico, e o estudo do homem fica na esfera da metafísica. Está instaurada, portanto, uma dicotomia que, apesar de adquirir outras nuances, ainda permanece na contemporaneidade.

A ideologia diz respeito a um conjunto de explicações, princípios e valores que expressam visões de mundo que podem legitimar ou não condutas humanas, a partir de critérios que envolvam relações de poder de grupo ou instituições direcionadas, sobretudo por e para uma ação política. Marx e Engels (2015) empregam o termo “ideologia” para criticar as concepções filosóficas hegelianas que limitavam suas análises ao plano das ideias sem considerar a base material da qual

elas emergem, ou seja, as relações sociais e a estrutura econômica da sociedade. Ao naturalizar as relações de poder e a produção das desigualdades, temos a reprodução de um pensamento acrítico que não revela as forças que convergem para a manutenção do *status quo*. Diante dessas fundamentações, Casseti (1994) sinaliza o relevo como atributo ideológico sob a *perspectiva geopolítica* e da *teoria dos azares*.

Um grande destaque da relação do relevo para a humanidade é o seu atributo de relevância geopolítica que, de maneira recorrente, é citado na obra de Sun Tzu, *A Arte da Guerra*, escrito há mais de 2.500 anos. Segundo o autor, nas operações militares, o terreno é classificado de acordo com seis posições geográficas que interferem nas estratégias de guerra e especifica os tipos de terreno: o acessível, o traiçoeiro, o duvidoso, o estreito, o acidentado e o distante.

O terreno acessível é o que pode ser atravessado para os dois lados pelas suas tropas e a do inimigo. Recomenda-se que ocupe posições altas e ensolaradas e estará em vantagem. O traiçoeiro não oferece dificuldade para ser conquistado, mas encontrará resistências para deixá-lo, uma vez que é necessário evitar o combate: “mesmo que o inimigo tente atraí-lo para combater, você não deve morder a isca, mas fingir que está em retirada”. O terreno estreito é o que contém um vale e duas montanhas e o estrategista deve bloquear as passagens estreitas e esperar o inimigo: “se o inimigo ocupou esse terreno antes e bloqueou estas passagens estreitas, você não deverá persegui-lo. Se o inimigo não bloquear essas passagens, você poderá procurá-lo”. O terreno acidentado apresenta rios, montanhas, escarpas, colinas e cristas, “se você atingir um terreno alto e acidentado antes do inimigo, você deverá ocupar uma posição alta, do lado ensolarado, e esperar pelo inimigo que se aproxima”. Finalmente, a posição de grande distância refere-se à distância do inimigo em que, se os dois inimigos tiverem o mesmo poder bélico, lutar será desvantajoso. O autor conclui que o conhecimento do terreno é o melhor aliado na guerra.

Na Geografia, a obra de Yves Lacoste, bastante difundida no Brasil, *A geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra* (1976), afirma a existência de duas geografias: a dos Estados-maiores e a geografia dos professores. A geografia dos Estados-maiores é mais antiga e reúne representações cartográficas e conhecimentos diversos sobre o espaço, saber esse de caráter sincrético estratégico e dominado por uma minoria como mecanismo de manutenção do poder. A geografia dos professores, mais recente, com menos de um século de existência, tornou-se um discurso inconsciente, que dissimula a relevância do raciocínio do espaço ao assumir um conteúdo enciclopédico que desconsidera a organização do Estado não somente para a guerra, mas também para a organização dos territórios e o exercício da autoridade nas populações. Nesse sentido,

Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil” (Lacoste, 1976, p. 14).

O relevo, como saber estratégico, fundamenta-se na adoção de critérios dos grupos sociais para a proteção diante de conflitos geopolíticos, na sobrevivência por meio da aquisição de recursos e no suporte à ocupação humana. Esse conhecimento é subsidiado pelo domínio da representação do espaço, por meio da cartografia, que fornece elementos para a interpretação das redes de drenagem, da presença de vales e de áreas elevadas planas.

Em que pese a abordagem ideológica do relevo trazida pelos autores que perseguem uma unidade dialética entre homem e natureza na interpretação dos fenômenos naturais e humanos, a Geografia Física

emerge no cenário dessa concepção dualista de natureza mecanicista que prima pelas relações inorgânicas. Sendo assim,

[...] constata-se que o relevo apresenta a função de “palco”, cujas características sobretudo geométricas (Descartes), resultantes de atividades gravitacionais (Newton), definem a estratégias apropriada ou proporcionam as condições indispensáveis à determinação das fronteiras territoriais, evidenciando o caráter geopolítico (Durkheim). Contudo, observa-se que ao mesmo tempo que o relevo assume sua importância geopolítica, constituindo-se também em objeto universal de trabalho, necessário para o processo de dominação, não deixa de se caracterizar argumento de legitimação do próprio direito de propriedade, tendo a guerra como forma de demarcação do domínio. (Cassetti, 1994, p. 107)

Nesse sentido, esse viés positivista evidencia a ausência ideológica de uma unidade dialética entre o relevo e os processos socioambientais, o que resulta na interpretação dos desastres e riscos ambientais como efeitos naturais, incontroláveis e justificados pela imprevisibilidade. Essa perspectiva minimiza a necessidade de adoção de medidas para o planejamento urbano e ambiental, especialmente aquelas voltadas às populações em situação de vulnerabilidade. Desse modo, o relevo traz outra conotação ideológica, a qual Cassetti (1994 *apud* Smith e O’Keefe) atribuiu à teoria dos azares, conforme segue:

- a. O evento do azar como operação natural – a natureza ato divino é totalmente separada das atividades humanas, ou seja, a ocupação em áreas de riscos não é associada às derivações antropogênicas;
- b. A vulnerabilidade do homem aos eventos externos – é entendida como se a natureza fosse neutra e a ocorrência de desastres é explicada pelo meio azaroso em que a população ocupa; e
- c. Dissolução do homem na natureza externa – essa formulação de lógica malthusiana atribui os desastres como uma consequência

positiva para um controle populacional devido ao elevado índice de fecundidade.

Diante desse panorama, em São Paulo, todos os anos temos a ocorrência de eventos extremos de caráter hidrológico e geomorfológico. Comumente, nos meios de comunicação, esses discursos ora são atribuídos ao azar do meio, ora à vulnerabilidade da população de modo artificial, o que reafirma a hostilidade da natureza em relação a uma determinada camada da população. Contrariamente, o azar do meio, em outros lugares onde a população dispõe de recursos econômicos, é solucionado com técnicas que visam a controlar e mitigar os problemas conhecidos como desastres naturais. Esses argumentos frágeis revelam que a vulnerabilidade ao desastre é associada a uma determinada classe social e têm como objetivo suplantar as discussões sobre as causas dessa vulnerabilidade, como o direito à cidade, a distribuição de renda e os programas de moradias de baixo custo, demonstrando o caráter ideológico atribuído ao relevo.

Breves considerações e inquietações

A pretensão de diálogo entre a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski foi um esforço em tecer outras interfaces entre esses estudos na perspectiva do ensino de Geografia na educação básica. O ponto fulcral defendido por essas teorias é a constatação de que a constituição da consciência do sujeito é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, portanto, a mediação dos instrumentos historicamente produzidos e a mediação humana são balizadores para o *tornar-se homem*. Consequentemente, a instituição escolar e a Geografia, como ciência, têm um papel imprescindível na formação e no desenvolvimento das futuras gerações.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão atrelados aos sentidos e significados das palavras que, por si só, são generalizações que se modificam à medida que o pensamento consegue estabelecer relações mais complexas. Portanto, as palavras são mutáveis e sem significados, são sons vazios. Nesse sentido, a aprendizagem dos conceitos das

dinâmicas do relevo no ensino de geografia precisa considerar os estudantes como sujeitos históricos produtores de enunciados que trazem em suas vivências sentidos e significados consolidados que precisam ser incorporados à escola, a qual, concomitante, produz conhecimentos por meio de referenciais da ciência e de seus critérios de análise.

A escolha de trazer o relevo para a discussão foi motivada pela difusão dos eventos de desastres na grande mídia, que esvaziam seu significado ao desconsiderar fatores como o planejamento urbano, a ocupação do solo e a previsibilidade. Atribuir os processos exclusivamente a causas naturais reduz qualquer estratégia de antecipação, pois, afinal, a culpa é sempre da chuva. Esse discurso é ideológico, apresentando apenas uma parcela ínfima da realidade e impactando a construção dos significados dos estudantes em formação.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística (1930-1936)**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CASSETI, V. **Ambiente e apropriação do relevo**. São Paulo: Contexto, 1991.
- CASSETI, V. **Elementos de Geomorfologia**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus Editora, 2013.
- FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 295-314.
- GUERRA, A. T. **Novo dicionário geológico-geomorfológico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

- HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LACOSTE, Y. **A Geografia serve antes de mais para fazer a Guerra.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977. [1976]
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes.** São Paulo: Boitempo, 2015.
- MIRANDA, M. E. Contribuição ao Debate Atual Sobre a Formação de Professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do Sócio-Cultural. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 20, p. 11-22, 2010.
- OLIVEIRA, A. O. S. A. **Contribuição teórico-metodológica para o ensino de Geomorfologia.** Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- PIPES, R. **História concisa da Revolução Russa.** Tradução de T. Reis. 5. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2020.
- SCHNAIDERMAN, B. Bakhtin 40 graus (Uma experiência brasileira). In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 13-21.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento:** Escritos de Vigotski: Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Lugar, paisagem e cartografia nos anos iniciais do ensino fundamental: As dimensões críticas na formação do professor

Rubiane da Silva Moreira

Introdução

A Geografia ensinada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve-se junto à linguagem cartográfica. Contudo, apesar de compor a maior parte dos currículos e diretrizes, a Cartografia é frequentemente deixada em segundo plano, ou desenvolvida como um conteúdo em si e não como instrumento de desenvolvimento do pensamento espacial, essencial ao ensino de Geografia.

Esta pesquisa, que se desenvolveu entre os anos de 2021 e 2022 com professoras da Rede Municipal de Ensino de Colatina (ES), teve como propósito estabelecer referenciais teórico-metodológicos sobre a relação entre paisagem, lugar e Cartografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, no processo de formação de professores.

Assim, trazemos uma breve discussão sobre os pressupostos teóricos da pesquisa, e retratamos o processo formativo desenvolvido junto às professoras, que permitiram compreender como as teorias críticas transformaram e requalificaram o trabalho docente. Apresentamos, ainda, a análise das metodologias desenvolvidas e a narrativa de uma das professoras, que revelam as transformações que estes momentos de formação e troca trouxeram à sua práxis.

Bases teóricas da pesquisa: Educação, Geografia e Cartografia

Para refletir sobre as relações entre a Cartografia e a Geografia nos Anos Iniciais, é preciso inicialmente destacar que a formação do

professor pedagogo é polivalente, não priorizando exclusivamente o ensino da Geografia. Straforini (2004) salienta que poucos professores dominam as questões teóricas da Geografia nessa fase de ensino. Contudo, quando observamos as diretrizes curriculares, percebemos que o embasamento do pensamento espacial das crianças é desenvolvido por estes profissionais, e que é preciso um olhar mais incisivo sobre sua formação inicial e continuada.

Sobre isso, Saviani (2019) afirma que o duplo objeto da Pedagogia é a identificação dos elementos naturais e culturais que fazem parte da humanização, e, ao mesmo tempo, as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Assim, no trabalho do pedagogo se imbricam os conhecimentos fundamentais de cada ciência, bem como a didática necessária à construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

No intuito de construir válidas discussões sobre a Geografia ensinada pelos professores pedagogos, esta pesquisa se enquadra em uma área denominada de Cartografia Escolar, que segundo Almeida (2010), se estabelece na conexão entre Geografia, Educação e Cartografia, como explícito na Figura 1.

Neste sentido, pesquisas nesta área permitem pensar o currículo e a formação docente, inerentes à educação, aos conceitos socioespaciais da Geografia, e as representações espaciais a partir da Cartografia. O foco está na busca de métodos de ensino que garantam a aprendizagem das crianças, por meio do desenvolvimento dos conceitos e da linguagem cartográfica.

No que tange a educação, pautamos o processo formativo a partir de Teorias Críticas: Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Isso se justifica, pois, conforme afirmam Souza e Juliasz (2020), as leituras críticas surgem em um contexto de resistência, como frente à necessidade de transformação da sociedade. Assim, referenciar o ensino de Geografia a partir desses referenciais críticos, nos permite escapar do engodo de acreditar que a educação formal é prática social inerente à manutenção da sociedade burguesa, mas enten-

Figura 1: Diagrama da Cartografia Escolar

Fonte: Almeida (2010)

dendo que a forma como se ensina pode ser uma atitude revolucionária (Duarte, 2021).

Portanto, se pretendemos a formação de um cidadão crítico, visando à transformação social, é necessário que pensemos em uma prática educativa que questione o *status quo*. Straforini (2001, p. 38) destaca que:

Para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola, é preciso romper com a estaticidade, fragmentação, neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na educação não como uma “tábua rasa” ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindo de fora.

Destacamos que o que conecta o ensino de uma Geografia Crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural é o *método dialético*, pois, para Marx (*apud* Saviani, 2015), a construção do conhecimento se dá a partir do empírico, da observação imediata, e

pela mediação da análise, chega-se a conceitos e a abstrações simples. Uma vez atingido esse ponto, percorre-se o caminho inverso, mediado pela síntese que requalifica a “representação caótica do todo”, em uma “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”. Neste processo, o método se estabelece da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou ainda, do empírico ao concreto pela mediação do abstrato.

Juliasz (2020) salienta que para pensar o ensino de Geografia, é preciso pensar em três fatores: o que é específico da Geografia, a concepção de desenvolvimento e a abordagem pedagógica. Assim, quanto aos dois últimos fatores, nos propomos a entender o ensino de Geografia dentro do método dialético pensando a partir da Zona de Desenvolvimento Iminente proposta por Vigotski, e nos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Demerval Saviani, para que efetivamente a Geografia possa servir enquanto instrumento de ação e transformação social, partindo da prática social de nossos alunos.

Sobre as especificidades do ensino de Geografia, entendemos que nos Anos Iniciais, é relevante trazer o lugar como conceito pelo qual a criança inicia sua leitura e compreensão do espaço, com a paisagem como categoria de análise. Para Furlan (2019), a partir da percepção do lugar e da rede de significados que cada indivíduo desenvolve por meio de suas experiências, é possível compreender o sistema simbólico que configura a paisagem. Enquanto Callai (2003) afirma que a paisagem é a configuração de um lugar em um tempo específico, sendo possível perceber o conceito a partir da análise da categoria. Assim, concluímos que é possível a criança entender o seu lugar e outros lugares, em suas peculiaridades e características próprias a partir da paisagem, na análise de seus elementos.

A Cartografia se coloca, então, como linguagem a ser apropriada pelos sujeitos na construção do pensamento espacial, pois conecta a representação do espaço e o pensamento sobre ele. Nas palavras de Richter (2017, p. 287):

Reconhecer o mapa como linguagem não está relacionado apenas a um destaque na escrita, um complemento nominal, mas se constitui em uma abordagem diferente e, principalmente, ao próprio contexto da Cartografia a partir da sua identidade. Ou seja, quando nomeamos o mapa como sendo um produto da linguagem significa que o entendemos como resultado de um processo social e cultural, portanto passível de transformação.

Quando a criança se apropria da linguagem cartográfica, é inserida no universo dos símbolos como possibilidade de representar a realidade. Para Vigotski (1995), a aquisição da linguagem escrita pela criança se realiza a partir do domínio de um complexo sistema de signos da cultura humana. Tal aquisição não se restringe a aprendizagens das letras e seus sons, mas como poderoso meio cultural, que traz significações e conhecimentos produzidos historicamente (Dangiό; Martins, 2018).

Juliasz (2022) afirma que, além do desenvolvimento da linguagem cartográfica e das formas de representação do espaço, é essencial compreender a Cartografia como um instrumento cultural e reconhecer como sua aquisição se relaciona com a formação do pensamento. Assim, o mapa, como instrumento de aprendizagem, oferece à criança a possibilidade de entender o espaço, o lugar em que vive, a partir dos elementos da paisagem. E, ao professor, se institui como um poderoso meio para promoção do desenvolvimento psíquico.

Trazemos como Teoria Cartográfica de embasamento para a pesquisa a Teoria da Geovisualização. Esta entende o mapa como uma das diversas representações do espaço, onde visão e cognição possibilitam processos de construção de conhecimento (MacEachren, 2004). Para o professor em formação, pensar em sua prática a partir desta teoria, traz a possibilidade de entender os processos cognitivos que se desenvolvem através e a partir da Cartografia. E ainda, refletir como as interações em meios digitais ou analógicos podem ser produtoras de conhecimento tendo a Cartografia enquanto linguagem.

MacEachren (1991) destaca a relevância de pensar que tipos de informação podem ser adquiridas a partir de mapas, como funciona o processo de aprender com mapas. E conclui que aprender com mapas é um processo gradual, que se relaciona intrinsecamente com a forma como as pessoas aprendem sobre o espaço e como lidam com aspectos espaciais de seu ambiente.

Assim, a Geovisualização contribuiu no processo formativo, por instigar os professores a pensarem como os mapas podem se instituir como ferramentas que promovem o desenvolvimento do psiquismo humano e do pensamento espacial dos sujeitos.

Metodologia

Para imergir na realidade dos professores, propomos um curso de formação, seguido de oficinas de construção de metodologias. Partimos da ideia de que a profissão docente atribui a realização de um trabalho específico, a partir de uma base teórica e prática, bem como a capacidade de recriar sua prática, seus saberes e fazeres (André, 2016).

O curso de formação intitulado: Geografia e Cartografia nos Anos Iniciais, abordou os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural aliados aos temas da Geografia e a Cartografia nos Anos Iniciais. As 40 horas de curso foram divididas em quatro módulos, contemplando as temáticas abordadas na pesquisa: Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Conceitos da Geografia; e Cartografia.

As oficinas de mesmo título visaram à construção de metodologias e sequências didáticas a serem elaboradas pelos professores concluintes, com o entendimento de que, a partir do referencial teórico trabalhado ao longo do curso, podem ocorrer mudanças qualitativas no planejamento das atividades relativas à Cartografia, ao conceito de *lugar* e à categoria de *paisagem*.

Estruturadas em quatro encontros, as oficinas resgataram os elementos teóricos trabalhados no processo formativo, e a possibilidade de criação de atividades condizentes com a realidade vivida pelas

professoras colaboradoras e por seus alunos. A construção de um mapa conceitual, e a elaboração de um quadro com os momentos intermediários da Pedagogia Histórico-Crítica, foram propostas às professoras, seguidas de seu desenvolvimento em sala.

Os encontros no curso e nas oficinas tiveram o intuito de vivenciar os momentos da didática propostos para a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991). A prática social inicial dessas professoras foi trazida nas respostas a questionários e interações ao longo das reuniões, em que podiam expor e comentar com os pares, a realidade vivenciada por elas. Os momentos de problematização e instrumentalização, bem como as catarses vividas por elas ao longo do curso e das oficinas, não se deram de forma linear.

Sobre isso, Lavoura e Martins (2019) destacam que pensar esses momentos de forma linear imprime a lógica formal ao método dialético pensado para a Pedagogia Histórico-Crítica. Enquanto Saviani (2015) afirma que se pensarmos em uma sequência lógica ou cronológica para esses momentos, não temos dialética, pois trata-se de um processo no qual esses momentos se interpenetram.

A elaboração de narrativas permitiu captar as percepções vividas pelas professoras colaboradoras em relação a esses momentos intermediários, em especial às mudanças em sua prática social. Clandinin e Connelly (2000) defendem que, essencialmente, a utilização de narrativas envolve a reconstrução de experiências pessoais nas relações com os outros e com os meios. Ao escrever a partir de perguntas que orientam os elementos a serem narrados, os professores expressam uma série de sentidos e significações vivenciados ao longo do processo formativo.

A análise dessas narrativas, bem como das respostas e falas transcritas nas reuniões, nos fornece elementos essenciais para a compreensão de como as teorias críticas influenciam a prática dessas professoras no ensino sobre o lugar, tendo a paisagem como categoria de análise e a Cartografia enquanto linguagem. A experiência de uma das professoras colaboradoras é relatada na seção a seguir.

Resultados: relatos de uma professora colaboradora

Escolhemos contar a experiência vivida pela professora EM¹, que leciona há mais de 21 anos e está prestes a se aposentar. Trabalhando com o 4º ano do EF em uma escola central, em sua narrativa, a professora se utiliza da seguinte frase para relatar sua prática social inicial: *Sempre amei geografia, mas não entendia muito bem. Fazia as atividades com as crianças, mas eu mesma tinha muitas dúvidas e o curso escancarou as minhas dificuldades [...]*.

Percebemos, assim, que a sensação vivida pela professora não é um evento isolado, mas a sensação de muitos pedagogos, que precisam de um aprofundamento continuado sobre o que ensinam, inclusive em especialidades como a Geografia. Sobre este tema, Lessan (2009) aponta o sentimento de incompetência e o uso dogmático de livros e apostilas por esses professores, justamente pela falta de domínio em conteúdos que não são especialistas.

Ao longo do curso e a partir das leituras e discussões propostas, percebemos que a prática da professora vai sendo tensionada, em especial quando ela narra o seguinte trecho: *Me empolgando a cada encontro, lendo até de madrugada os textos sugeridos, comecei a perceber que muitos autores narram sobre a temática: Geografia e a cartografia. Alguns li há anos, percebi coisas sobre uma nova ótica, comecei a pensar se as minhas atividades realmente faziam as crianças aprenderem.*

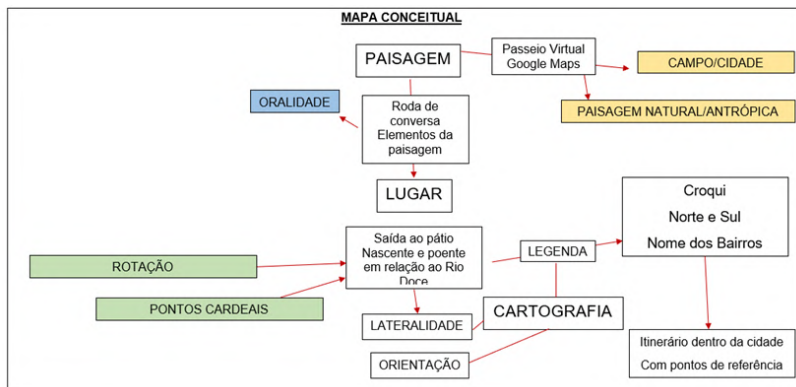
Neste momento, percebemos claramente como a problematização é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, seja para alunos e neste caso, para os professores. O momento denominado problematização, segundo Saviani (2021, p. 57), “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social”. Quando retoma a teoria, ou se aproxima dela pela primeira vez, há um novo olhar sobre sua prática, e inicia-se a busca pela superação e aperfeiçoamento.

O trabalho formativo conduzido com os professores permitiu estabelecer esta relação entre problematização e instrumentalização.

1. Utilizamos a sigla EM para manter o anonimato da professora colaboradora.

Ao construir seu mapa conceitual a professora se vale dos instrumentos teóricos e metodológicos oferecidos na formação. Relatamos alguns desses trechos de suas falas nesta elaboração do mapa (Figura 2)

Figura 2: Mapa conceitual elaborado para o 4º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborada pela professora EM durante as oficinas.

A professora define: *Pensei em tratar da orientação, em ensinar para as crianças qual parte de Colatina é o norte, o sul. Uma vez, em uma formação, fomos questionados sobre isso e quase nenhum dos professores, que são a maioria daqui, não foram capazes de responder. Aí eu fiquei pensando, que se os professores não sabem, as crianças também não.*

Ao ser questionada sobre as conexões na construção do mapa conceitual, entre a orientação e os conceitos da geografia, a professora então seguiu o raciocínio de sua proposta *Nesta atividade acabamos retomando a questão de lateralidade, de direita e esquerda...e tudo a partir da paisagem, do lugar onde as crianças vivem. Aí pensei em tratar da orientação em Colatina, usando o rio como referência* (Figura 3).

A professora mostrou-se entusiasmada com a possibilidade de um tour virtual com as crianças utilizando a ferramenta Google Maps: *[...] uma roda de conversa inicial pode levantar quais são os elementos da paisagem que as crianças já observam, e apesar de eu não entender*

Figura 3: Atividade realizada pelas crianças do 4º ano



Fonte: Arquivo pessoal da professora EM.

muito de tecnologia, posso tentar mostrar o Google Maps pra eles e eles observarem a paisagem nele.

Martins (2015) afirma que, na instrumentalização, o acervo de apropriações de que o professor dispõe para ensinar vem à tona. Desse modo, a aquisição de novas possibilidades metodológicas potencializa sua ação consciente no processo de mediação, pois permite a escolha das melhores formas de instrumentalizar seus alunos.

Além disso, na construção de sua proposta metodológica, observamos a recorrente busca de partir do lugar, em suas nuances e peculiaridades, bem como a importância da observação da paisagem. Este apelo à espacialidade vivida pelas crianças nos remete ao conceito de “vivência” trabalhado no curso. Para Vigotski (2018b), a vivência se refere ao que está localizado fora do sujeito, mas representado na forma como ele vivencia isso, com sua personalidade.

Quando convidada a pensar as metodologias elaboradas nos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a professora EM definiu com clareza esses momentos, que podem ser observados na Tabela 1:

Quadro 1: Sequência de atividades propostas pela professora nos momentos intermediários da Pedagogia Histórico-Crítica.

Problemáticação:	Instrumentação:	Catarse:
• Realizar passeio virtual com o Google Maps, tendo o Rio Doce e a Ponte como referência, chegando até a escola. • Sair ao pátio para realizar a orientação em relação aos elementos da paisagem.	• Organizar roda de conversa sobre os elementos da paisagem em relação à ponte e ao Rio Doce. • Desenhar e pintar conforme legenda o croqui da área urbana, com os bairros, identificando a parte norte e a parte sul da cidade.	• Propor atividade com um itinerário na área urbana, com pontos de referência conhecidos pelos alunos, em grupos, para que identifiquem as direções cardeais.

Fonte: Elaborada pela professora EM

A clareza da professora ao compreender esses momentos se reflete em mudanças em sua prática social. Em especial, a superação de suas dificuldades, como as questões tecnológicas. Na narrativa, a professora descreve: *Em outro dia fomos no app Google Maps e estes fizeram o percurso do portão da escola até suas casas e vice-versa. Quando mais ficavam informados e seguros, eles visitaram até seus colegas, o trabalho dos pais e muitos outros lugares. Perceberam construções que antes não percebiam. Observavam com clareza as mudanças na paisagem, prédios que não existiam mais* (Figura 4).

A professora finaliza sua narrativa destacando a mudança que todo processo causou em sua prática: *Penso que a partir de agora, preciso recriar minha sala de aula, usar mais recursos tecnológicos, e materiais e espaços reais para uma melhor aprendizagem. Observei*

Figura 4: Tour virtual realizado pelos alunos no Google Maps



Fonte: Arquivo pessoal da professora EM

que meus 25 alunos, a metade com laudo, assimilaram sua localização através dos pontos cardeais. Tudo de uma forma dinâmica, perseverando, refazendo as atividades. Foi ótima esta formação, pude compreender como foi importante este momento em minha vida, pois ampliou meus conhecimentos, meu modo de ver a Geografia e a vontade de aprender mais.

Considerações finais

Podemos observar que o ensino da Geografia de forma crítica só é possível quando se parte de teorias ancoradas na realidade do professor e dos estudantes, garantindo que os caminhos metodológicos

possibilitem o avanço no conhecimento geográfico a ser alcançado. Isso envolve tanto a compreensão sobre como os sujeitos aprendem quanto a identificação das melhores formas de ensinar. Dessa maneira, infere-se uma posição clara sobre a Geografia que se pretende ensinar.

Para tanto, as pesquisas na área de ensino de Geografia precisam trazer à tona as questões epistemológicas próprias da ciência geográfica: quais conceitos e conteúdos são considerados como clássicos, e que permitem que os sujeitos se apropriem do legado cultural construído pela humanidade, ao mesmo tempo que sirvam como possibilidade de transformação social.

Cabe, ainda, buscar qual a didática que contribui para que esses conteúdos clássicos sejam compreendidos pelos estudantes, sem se restringir a modismos metodológicos, mas sendo assertivos na Zona de Desenvolvimento Iminente, e ampliando o Nível de Desenvolvimento Atual. Aqui, os momentos propostos pela Pedagogia Histórica-Crítica, quando entendidos em um movimento dialético, se mostraram relevantes para o ensino sobre o *lugar* e a *paisagem*, tendo a Cartografia como linguagem principal.

A abordagem do conceito *lugar* em termos de identidade, relacionada ao conceito de *prática social*, também pode ser constatada quando, nas narrativas, as professoras salientam a importância de partir da *prática social* das crianças. Em suas construções teóricas e metodológicas, vimos que elas frequentemente estruturaram suas estratégias em um movimento dialético entre o conhecimento e o mundo da criança, na perspectiva de que o conhecimento adquirido proporcionasse uma ação consciente sobre o mundo em que vivem.

Sobre a categoria *paisagem*, ela baliza todo movimento de entendimento sobre a *prática social* transformada, no movimento que se estabelece entre a visão sincrética e a visão sintética, por meio da análise. As atividades desenvolvidas pelas professoras, possibilitaram aos estudantes formular hipóteses para então comprovar e analisar junto aos conceitos e categorias geográficos. Partindo assim, de um

olhar coletivo, em sua forma e contexto histórico, e ainda um olhar individual, na singularidade de cada aluno em entender o observável.

Para isto, a Cartografia emerge como instrumento essencial de análise, em especial, quando trazemos teorias que transpassam a ideia do ensino do mapa, mas sim o ensino pelo mapa. Neste sentido, a Geovisualização se mostrou válida para o processo de *mediação* a partir das Teorias Críticas, pois entende o mapa como uma das diversas representações do espaço, aliando visão e cognição na construção do conhecimento.

Sem desprezar a relevância das demais Teorias Cartográficas para toda a proposta de trabalho da Cartografia, em especial a Cartografia Escolar, concluímos que a Geovisualização avança no sentido de buscar o raciocínio a partir do mapa. Nas atividades realizadas com os estudantes, as professoras narram como o raciocínio sobre o *lugar* e a análise da *paisagem*, emergem a partir da Cartografia. Assim, reafirmamos que quando ultrapassamos a visão linear do mapa como instrumento de comunicação, ou da simples decodificação de símbolos, avançamos na efetivação do mapa enquanto forma de construção do pensamento espacial pela criança.

Para além da aquisição de um vocabulário específico, as professoras envolvidas evidenciam em suas falas a requalificação do próprio psiquismo, a partir de sua realidade e do contexto social em que estão inseridas. Consideramos, assim, que a formação a partir de Teorias Críticas alterou relativamente o constructo social das professoras, permitindo que estas avançassem com propriedade em suas escolhas metodológicas e teóricas para o ensino de Geografia.

Concluímos, assim, que a formação de professores a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica contribuiu para o efetivo ensino da Geografia Crítica, uma vez que buscou a requalificação do psiquismo e a possibilidade de mudança da *prática social* dos sujeitos. Para isto, desde a mais tenra idade, a Cartografia se mostra como instrumento essencial, desde que pensada a partir de

Teorias que entendam o mapa enquanto meio e não um fim, como a Geovisualização.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para entender o mundo. In: CASTRO-GIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Investigação narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores associados, 2018.
- DUARTE, N. **Conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- FURLAN, S. A. Paisagem. In: CARLOS, A. F. A.; CRUZ R. C. A. (Orgs.). **A necessidade da geografia**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 227-239.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- JULIASZ, P. C. S. Pensamento espacial e mapa interativo na educação geográfica. In: SILVA, C. A. S.; LEITE, E. F. (Orgs.). **Cartografia & geotecnologias: conceitos e aplicações**. Porto Alegre: Total Books, 2023. p. 130-149.
- LE SANN, J. **Geografia nos primeiros anos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- MACEACHREN, A. M. **How maps work: representation, visualization & design**. New York: The Guilford Press, 2004.

- MACEACHREN, A. M. O papel dos mapas na aquisição de conhecimento espacial. **The Cartographic Journal**, v. 28, n. 2, p. 152-162, 1991.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 13-14.
- RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun. 2017.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas abordagens**. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.
- STRAFORINI, R. **Ensino de geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade-mundo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- STRAFORINI, R. **Ensino de geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras selecionadas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

A perversidade sistêmica nas representações da África e da população afro-diaspórica nas grandes produções cinematográficas

Ayana Kissi Meira de Medeiros

Introdução

Nos sistemas de representação contemporâneos, há muitas linguagens convencionadas e estruturadas em nossa cultura, a qual é permeada por uma lógica colonial, em que, de acordo com Hall (2016, p.54), “aprendemos e, inconscientemente, internalizamos quando dela nos tornamos membros”. Acima de tudo, estas linguagens privilegiaram a racialidade branca conforme seus projetos de dominação econômica, social, política e epistemológica, do início do processo de colonização aos dias atuais.

Neste trabalho, iremos discutir parte da arquitetura global que foi criada para Áfricas¹ e para a população negra a partir das grandes produções cinematográficas. À luz de autores como Milton Santos e Stuart Hall, percebemos que a difusão de informações, por meio de diversos veículos de comunicação, como vias de circulação hegemônica, contribuem para um sistema de representação extremamente perverso.

O espaço geográfico abriga objetos que refletem períodos técnicos, isto é, mudam suas formas e suas funções de acordo com o tempo e assim condicionam a mudança do espaço (Santos, 1990, p.137-138). De acordo com Milton Santos (2012), vivemos cercados de objetos técnicos, cuja produção relaciona-se à ciência e à pesquisa, não às experiências e descobertas ocasionais; sendo assim, podem ser simbólicos ou funcionais e só têm sentido se associados às ações (*ibid.*, p.63). É por meio

1. No plural, devido à pluralidade do continente, entende-se “Áfricas” para incorporar as variedades.

das ações que conseguimos compreender que cada objeto tem uma função, e que essas são orquestradas não somente por indivíduos, mas, principalmente, por empresas e instituições.

Considerando a produção do espaço a partir dos sistemas de representação, podemos exprimir uma concepção discursiva atual acerca de Áfricas, como uma imagem-narrativa de um continente marcado pela miséria e pela doença, simbolizada em comerciais de televisão por meio de apelos a doações, fixando a imagem de crianças subnutridas e vulneráveis com uma veiculação indicada a todo o continente.

No contexto da formação socioespacial brasileira, depreende-se que desde o período colonial e conseqüentemente com a estruturação do racismo (Almeida, 2018), indústrias cinematográficas como a de Hollywood usaram o cinema para afirmar um modo de pensar o mundo. A partir disso, podemos refletir o papel dos filmes nos imaginários, em que histórias de animalização que contavam com Áfricas como pano de fundo, criaram um estereótipo racista. A partir de filmes como *Tarzan*, por exemplo, crianças negras eram chamadas de “chitas”, em referência ao animal macaco que acompanhava a personagem.

Neste processo, nota-se que as primeiras representações do continente africano pelas indústrias cinematográficas europeias e norte-americanas não foram feitas por africanos. Países colonialistas como a Bélgica inventaram a noção de “cinema colonial” e abriram salas voltadas à propaganda colonial (Gomes, 2013, p.12). É nesse contexto pós-colonial, em que o continente africano foi saqueado e dividido entre nações europeias, tal como figurativamente se divide um “bolo”, que os cinegrafistas captaram a imagem de Áfricas, difundindo ideias de um lugar atrasado e inferior.

Essa fase, que antecede a consolidação da indústria cinematográfica de Hollywood, é conhecida como “primeiro cinema”, cujo pioneirismo é associado a países europeus e norte-americanos. Nestas produções iniciais, as paisagens e os grupos sociorraciais despertaram o interesse e “ficaram muito populares entre 1902 e 1903” (Costa, 2005, p.58 *apud* Gomes, 2013). Neste populismo engendrado pelos então

grupos hegemônicos, com suas agências voltadas para o cinema e a propaganda, em que podiam regular, censurar e impedir que africanos abordassem os problemas locais, bem como participassem das narrativas, marca o início de um ideário brancocêntrico, que tem como referência a Europa, no cinema.

Com o fim dos filmes coloniais, as ideias racistas a respeito de Áfricas não desapareceram. Décadas depois, a indústria de Los Angeles se encarrega de construir seu ideal de nação por meio de filmes supremacistas e também de “*race movies*”, pelos quais a população negra era representada por atores brancos pintados de pretos.

No gênero de animação/aventura, *blockbusters* mais recentes, como o renomado “Rei Leão”, produziram uma visão pouco abrangente do continente africano. Sobre uma narrativa selvagem do continente africano, o filme fixou uma noção de uma África rural contida ainda hoje nos imaginários, nas imagens e nas narrativas atreladas ao continente, além do mais, vale refletir que “Hollywood, de qualquer forma, mostra desproporcional interesse nos animais, em oposição à vida humana da África” (Stam; Spencer, 1983, p.7 *apud* Gomes, 2013, p.14).

Contudo, na ficção científica, observa-se uma ausência negra estrutural. De acordo com Nama (2008, p.10), o cinema americano de ficção científica tem o histórico de fornecer retratos impressionantes do futuro com mundos alternativos, foguetes elegantes, ciborgues, armas de raios mortais, máquinas do tempo e buracos de minhoca no hiperespaço, mas, até muito recentemente, nenhum filme com pessoas negras – fato que insere implicações pelas quais aprofundaremos adiante.

As implicações do racismo no cinema hollywoodiano e a noção de “rugosidades” de Milton Santos

Considerando a invenção do racismo, o impacto desta, pela dimensão do sistema de representação, pressupõe uma análise das per-

manências históricas de tudo o que foi difundido e construído² para as pessoas negras. As tentativas de reprodução do espaço relativo às Áfricas (imagens, filmes, comerciais, entre outros objetos), com suas formas-conteúdos, exprimem uma função, atendem às demandas do capital e resistem aos tempos. Assim dialogamos com a noção de “rugosidades” (Santos, 1996) como uma forma de refletir o poder dos símbolos e do sistema informacional, fenômeno pelo qual Milton Santos denomina de perversidade sistêmica de nossos tempos.

Para compreender como estes processos simbólicos grafam e se materializam no espaço geográfico, consideramos as imagens, as narrativas e os filmes como equivalentes a objetos técnicos e também informacionais, já que atendem a uma função e estão a serviço de um objetivo, este de ordem hegemônica. Nas palavras de Santos (2012, p. 143): “Os objetos já não trabalham sem o comando da informação”. Desse modo, implica perceber o papel difundido pelos setores especulativos da modernidade moldada por valores coloniais, que se expressa pela seletividade espacial, persuasão e estratégia.

Milton Santos nos alerta acerca da necessidade de termos uma percepção espacial dos processos ocorridos no espaço-tempo. O conceito de “rugosidades” grifa sua importância para pensar as formações discursivas do passado e do presente, referindo-se às marcas e/ou permanências históricas, aos conteúdos sociais e materiais que constituem o espaço geográfico e caracterizam memórias de um período passado, resistindo no presente. Compreendê-las e analisá-las contribui para um processo de tomada de consciência, implicando na forma de conduzir ações e de conceber o espaço geográfico.

Neste trabalho, queremos refletir a semiótica e as cosmovisões produzidas por agentes hegemônicos, brancos-ocidentais, provocando uma “formação discursiva”, pela qual apresenta uma política com consequências imensuráveis, tornando-se, com o tempo, rugosidades, isto é, heranças visíveis com permanências no espaço. Antônio Malachias

2. Utilizamos o verbo “construir” em seu significado literal, ligado ao concreto, ao artificial.

(2006) contribui para o pensamento de análise do espaço de Milton Santos, relacionando a racialidade como parte de um sistema de ideias acumuladas no espaço, o que adquire expressão material em um movimento solidário e contraditório do passado ao futuro (Malachias, 2006, p.39).

Considerando os gêneros filmicos, iremos delimitar a ficção científica como foco do estudo. Em Nama (2008), temos uma análise aprofundada de cerca de trinta filmes de ficção científica, de concepção brancocentrada, desde a década de 1950. Adilifu Nama (2008) demonstra que estes filmes, em conexão ao contexto histórico e político dos Estados Unidos da América, marcaram ideias, imagens e cosmovisões para a população negra e para Áfricas em uma escala global.

O estudo destes filmes permite afirmar que o cinema de ficção científica é um importante campo de estudo racial, o qual produziu marcas sociais para o corpo negro como significante de estranheza, diferença e alteridade, utilizando ainda paisagens cinematográficas que remetem às Áfricas e aos africanos como local de submundo, selvageria e anormalidade.

Com base na leitura do livro de Adilifu Nama (2008), *Espaço negro*: imaginando raça em um filme de ficção (tradução nossa), estruturamos no Quadro 1 um mapa de filmes com as principais marcas herdadas neste passado-presente dos filmes de ficção científica que grafam a história de contaminação e paranoia racial da indústria hollywoodiana (Nama, 2008).

Quadro 1: Rugosidades/Marcas do racismo nos filmes de ficção científica estadunidenses: ausência estruturada e presença simbólica (Nama, 2008)

Nome do filme e ano	Sinopse	Marcas sociorraciais
<i>O Fardo do Homem Branco</i> (1995)	Representação inversa das polaridades raciais tradicionais (negros no poder x brancos pobres).	Manifesta uma representação fácil e romantizada da vida dos negros na sociedade dos EUA; percepção dos negros como “outros”, marcação da diferença.
<i>Um milhão de anos antes de Cristo</i> (1966 e 2001)	Retrata a humanidade como composta por duas tribos, o cruel povo das rochas, de cabelos escuros, e o povo das conchas, de cabelos loiros e agradáveis.	Aponta que os não brancos são primitivos predecessores símios da humanidade moderna; amplificação do significado simbólico das criaturas sub-humanas, de pele marrom e semelhantes a macacos, mostradas posteriormente no filme, sugerindo uma hierarquização racial que coloca os não brancos na base do desenvolvimento civilizatório/evolutivo.

Nome do filme e ano	Sinopse	Marcas sociorraciais
<i>2001: Uma Odisseia no Espaço</i> (1968)	Interesse em demonstrar indivíduos que lutam para afirmar a sua humanidade em face do monstruoso primitivismo e da alienação das conquistas tecnológicas, sendo a humanidade representada com valores tecnologicamente avançados, civilizada e socialmente composta e exclusivamente branca.	Sugere um código racial segundo o qual os indivíduos brancos são paradigmaticamente representativos da humanidade e a não branquitude é animalizada.
<i>Quando os mundos colidem</i> (1951)	Um grupo de elite de cientistas estadunidenses evita a extinção do Planeta Terra, devido ao risco de uma colisão iminente entre a Terra e outro planeta.	Apresenta apenas brancos como os únicos sobreviventes da Terra.

Nome do filme e ano	Sinopse	Marcas sociorraciais
<i>A Máquina do Tempo</i> (1960)	Um cientista descobre, através de uma máquina do tempo, um mundo dividido em duas raças, os Elois e os Morlocks. Os Elois são homens e mulheres brancos, jovens, vegetarianos, de cabelos loiros, em boa forma, que vagam passivamente pelas margens idílicas de um rio próximo. Em contraste direto, os Morlocks, que vivem no subsolo, são uma raça de criaturas robustas, canibais, de pele azul, com rostos deformados, com lábios enormes e narizes de porco. No território dos Morlocks há uma enorme estátua negra de uma máscara africana no topo da sinistra entrada de pedra de seus bairros subterrâneos.	Indica uma dicotomia racial semelhante à segregação racial (período Jim Crow) separada e desigual dos Estados Unidos da América no pós-Segunda Guerra Mundial; Assim, a ameaça da outra “raça” é eliminada, sugerindo um mundo que não está mais segregado em duas raças; em vez disso, existe apenas uma raça – a branca.

Nome do filme e ano	Sinopse	Marcas sociorraciais
<i>Robinson Crusóe em Marte</i> (1964)	Narra o cientista Draper e sua macaca, sobrevivente de um desastre espacial adaptando-se em Marte. Draper encontra um escravo fugido de um suposto alienígena, cujo nome é Sexta-Feira. Há a interpretação de Draper da canção da Guerra Civil Confederada <i>Dixie</i> (<i>I Wish I Was in Dixie</i>) (1859) enquanto ele atravessa a paisagem marciana (sinaliza um desejo não apenas de retornar à Terra, mas também de retornar à política racial de Jim Crow associada ao racismo gentil mitologizado do Sul).	Imprime a ideia de diferença racial. Ao enfrentarem o conflito racial do início dos anos 1960, brancos e negros teriam de adoptar uma sensibilidade racial semelhante à de Draper e Sexta-Feira. Por um lado, os americanos brancos, como Draper, teriam de abandonar uma agenda racial nascida da política de plantação do Sul, estarem dispostos a aumentar o seu contacto social com os negros e abrir as suas casas e corações ao “outro” racial. Por outro lado, os negros, à semelhança de Sexta-Feira, teriam de provar que podiam contribuir produtivamente para a construção da sociedade americana e aumentar a sua confiança, a fim de diminuir os medos e dúvidas que os brancos tinham dos afro-americanos.

Nome do filme e ano	Sinopse	Marcas sociorraciais
<i>Guerra nas Estrelas</i> (1977)	Produz uma polarização perfeita entre a homogeneidade dos humanos brancos e sua diversidade de alienígenas. O filme se passa em uma galáxia, onde a princesa Leia encontra-se presa pelo vilão Darth Vader (totalmente vestido de preto, com uma intrusiva e agourenta máscara preta na cabeça). Embora o filme inverta periodicamente essas simples associações de cores do branco com o bem e do preto com o mal – a armadura usada por quase todas as tropas de assalto do Império é inteiramente branca – os “outros” raciais que povoam o filme são todos alienígenas bizarros de cor.	A omissão flagrante dos negros em <i>Guerra nas Estrelas</i> aumenta o valor simbólico dos vários alienígenas e criaturas espaciais encontrados no filme. Construção de uma diferença não humana como espetáculo. O estranho, os alienígenas do filme significam pessoas não brancas.

Fonte: Adaptado de Nama (2008).

Neste quadro, percebemos que as principais marcas raciais foram criadas para evidenciar um padrão brancocêntrico, incutido em narrativas heroicas contextualizadas com os períodos sociais, e visando fixar

a diferença racial. Neste último caso, encontramos o filme *O Fardo do Homem Branco* (1995) embasando esta ideia. O filme apresenta uma narrativa inversa, em que os negros estariam em uma condição estrutural superior à dos brancos, grafa uma codificação racial binária e opositora. Em *Um milhão de anos antes de Cristo* (1966) e *2001: Uma Odisseia no Espaço* (1968), apesar de não haver diretamente a representação simbólica negra, os filmes exprimem a ideia de que os não brancos são primitivos predecessores símios da humanidade moderna (Nama, 2008, p. 12).

Por meio dos estudos de Nama (2008), vislumbramos os contextos históricos pelos quais a visibilidade negra, em Hollywood, nos filmes do gênero de ficção científica, foi aumentando. Contudo, consideramos a visibilidade negra atrelada ao mercado consumidor. Isto é, colocar atores e atrizes negros/as atrairia tanto brancos quanto negros. Nesse contexto, Nama (2018) sugere os filmes *Planeta dos Macacos* (1968), *Viva e Deixe Morrer* (1973), *Banzé no Oeste* (1974) e *O Expresso de Chicago* (1976).

Em *Planeta dos Macacos* (1968), temos essa percepção: o ator negro Robert Gunner, como Landon, um astronauta negro do futuro, que assume um papel praticamente sem palavras no clássico do filme de ficção científica *Planeta dos Macacos* (1968), exemplifica o tipo de simbolismo criado para o início da visibilidade negra no cinema (Nama, 2008, p.22).

Nesses “primórdios”, a participação negra foi marcada por personagens coadjuvantes e com poucas falas, inserindo impressões significativas acerca da representação do negro, fixando um papel condicionado aos moldes coloniais, de subserviência. A pessoa que não tem o que falar configura um lugar de pouca inteligibilidade e conhecimento. Para Grada Kilomba (2019), a colonização trouxe um lugar para o negro como sujeito sujeitado, como “Outro”. Dentro disso, a autora discorre sobre a metáfora de uma máscara imposta pelos colonizadores, em que a boca, tida como um lugar de silenciamento e também de tortura, é alvo de posse.

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancos querem – e precisam – controlar e, consequentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado (KILOMBA, 2019, p.33-34).

A questão traduzida por Grada Kilomba (2019) dialoga com a forma de participação do negro nos meios audiovisuais, como o cinema. Assim, podemos implicar que a boca, símbolo de enunciação, foi controlada pelo sujeito branco, e arbitrariamente produziu um silenciamento na constituição do seu próprio ser. Afinal, qual sujeito pode falar?

Em relação à formação discursiva a respeito de Áfricas, nota-se que a localização geográfica representada por paisagens cinematográficas também serviu para representar ideias de hierarquias raciais, como é o caso do filme *A Máquina do Tempo* (1960), cujo mundo da raça rival, os Morlocks, criaturas canibais e deformadas, é representado por uma entrada semelhante a uma grande máscara africana (Figura 2). Ao redor da máscara, temos ainda elementos que remetem a marfins, objetos utilizados por diversas culturas africanas. A utilização desses códigos visuais marca simbolicamente os negros e o continente africano.

A oposição aos chamados “mocinhos”, protagonistas dos filmes que, metaforicamente, representam “o lado do bem”, é explicitada nesta produção pelos Morlocks, que personificam “o lado do mal”. O fato de esses personagens habitarem uma suposta máscara africana atribui aos símbolos africanos – e, consequentemente, ao continente africano como um todo – uma conotação extremamente negativa e pejorativa.

Para o contexto cinematográfico hollywoodiano, a racialidade foi algo marginalizado, contudo, sempre esteve presente. Alguns filmes desse gênero retratam períodos históricos, como a iminência do nacionalismo negro, as políticas culturais e a Guerra Fria. Os enredos produzidos nesse período acabam por reverberar as políticas raciais

Figura 1: Entrada dos bairros subterrâneos dos Morlocks em *A Máquina do Tempo* (1960)



Fonte: Nama (2008).

de segregação nos Estados Unidos. Em *A Máquina do Tempo* (1960), temos uma narrativa que sugere, na concepção de Nama (2008, p.17), “preocupações raciais mais amplas, o medo de que os brancos se tornassem vítimas de um sistema social desigual que anteriormente os privilegiava”. Assim, no final, a raça não branca é eliminada.

Outro exemplo, em *Quando os mundos colidem* (1951), há o contexto cujos Estados Unidos, imbuídos no combate ao comunismo, em período da Guerra Fria, utilizam o cinema para reafirmar valores para a preservação do modo de vida de sua população. Como explica Nama (2008, p.14), “neste filme, a colisão de dois mundos é uma metáfora velada para a relação geopolítica mutável e frequentemente conflituosa do período entre os países desenvolvidos e as nações em desenvolvimento anticolonialistas”.

Como desfecho, em que apenas os brancos sobrevivem, há uma evidente defesa da homogeneidade racial branca como um requisito para a preservação do modo de vida americano e a reconstrução de

um mundo “perfeito”. Assim, em *Quando os mundos colidem* (1951), assenta-se a ideia de um “estridente provincianismo racial americano: a segregação racial ‘apenas para brancos’” (*ibid.*).

Em *Robinson Crusoe em Marte* (1964), “afastam-se ainda mais as fantasias raciais face ao movimento pelos direitos civis” (*ibid.*). O filme aborda uma viagem espacial que acidentalmente deixa os sobreviventes no planeta Marte. Como expõe Nama (2008, p.19), a codificação racial deste filme é bastante direta. Embora estrangeiro, o personagem branco carrega o status de escravo fugitivo, remetendo ao contexto da escravidão americana e da segregação racial. Isso se evidencia quando o astronauta Draper ajuda um escravo de um alienígena a escapar, dando-lhe o nome de “Sexta-Feira”. Essa nomeação remete a uma data historicamente significativa nos Estados Unidos, associada à política de segregação racial Jim Crow.

Este filme é emblemático da política Jim Crow, pois há também uma menção a uma canção da Guerra Civil Confederada – *Dixie (I Wish I Was in Dixie)* –, que traduz o período pelo qual os estados sulistas confederados almejavam manter a escravidão em oposição à intenção dos republicanos em eliminar a escravidão. Ao tocar nestas questões, o filme imprime a ideia da necessidade de um salvador branco para os problemas causados pela escravidão.

Guerra nas Estrelas (1977) também é contextualizada na iminência dos direitos civis à população afro-diaspórica. A tarefa cultural, sob o ponto de vista de Nama (2008, p.28), seria a de constituir uma unidade racial que, no final da década de 1970, necessitou de restauro ideológico, o que resultou em alto investimento na indústria cinematográfica. A produção de *Guerra nas Estrelas* (1977), cujo enredo coloca simbolicamente os EUA como o “salvador do mundo”, é exemplo desta tentativa. E, anos depois, talvez como uma forma de inclusão, devido às demandas do período de luta por direitos civis, o ator negro Billy Dee Williams é inserido na saga de *Guerra nas Estrelas: O Império contra-ataca* (1980). Segundo Nama (2008, p.33), ainda que sua introdução possa ter sido motivada, em parte, pela necessidade de atenuar

as crises políticas e culturais mencionadas anteriormente nos Estados Unidos, sua presença marcou um passo significativo em termos de representatividade..

Nesse viés, gradativamente, no cinema hollywoodiano a população negra começou a se tornar ascendente, principalmente com o movimento Black Power, em que surge no cinema o³, — “um gênero cuja razão de ser se baseava no desejo, se não na necessidade coletiva, do público negro de ter a ‘experiência negra’ representada e validada” (Nama, 2008, p.21).

Compreender os significados e os contextos destas inclusões raciais simbólicas, fenômeno conhecido como *tokenismo*, nos revela a necessidade de negros e negras assumirem, para além da representatividade, uma representação, isto é, uma ação material e enraizada nos âmbitos administrativos e institucionais, de modo a produzirem suas próprias narrativas e de comandar seus próprios negócios, rompendo assim com o racismo sistêmico, institucional e estrutural (Werneck, 2016).

Considerações finais

Compreender os significados e os contextos das representações espaciais que se fazem acerca de Áfricas e da população negra nos revela a necessidade de reconhecer estes processos, marcá-los e ensiná-los em sala de aula. As diferentes linguagens corroboram para o pensamento espacial. Os filmes hollywoodianos baseados na hierarquização racial exercem um duplo poder: o de controle, ao definir o que, como e quem deve ser visto, e o de opressão, de fixar uma diferença não humana.

Corroborando Milton Santos (1990/2001), é importante entender as consequências dos discursos para a materialidade, indo além das

3. Para fugir dos problemas sociais enfrentados pela população negra dos Estados Unidos, duas companhias afro-americanas, a Lincoln Motion Picture Company e a Micheaux Film Corporation, realizaram filmes de forma independente tentando inserir os/as negros/as nas mitologias populares estadunidenses. Com isso, estrearam atores e atrizes negros/as, tais como Paul Robeson, ativista pelos direitos civis.

questões de identidade (neste caso, a negritude), com o sentido de transcender as preocupações reais ligadas à desigualdade racial, social e de gênero. O sistema de representação implica na cultura, tem relação com a promoção do poder político e do reconhecimento social dos negros no espaço geográfico.

Por isso, a Geografia nos serve como uma ferramenta de análise desses fenômenos, abrindo possibilidades para compreender e examinar o processo histórico que, nesse caso, desencadeou uma série de violências sistemáticas contra a população negra. Nesse contexto, acreditamos que o ensino de Geografia das Áfricas desempenha um papel fundamental ao evidenciar essas questões, possibilitando a reconstrução de novos papéis e relações frente às estruturas historicamente herdadas.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- GOMES, T. C. M. **Ousmane Sembène e o(s) cinema(s) de África.** Dissertação (Bacharel em Cinema e Audiovisual) — Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação, Departamento de Cinema e Vídeo, 2013.
- HALL, S. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Apicuri, 2016.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.
- MALACHIAS, A. C. **Geografia e relações raciais: desigualdades sócio-espaciais em preto e branco.** 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- NAMA, A. **Black Space: Imagining Race in Science Fiction Film.** Austin: University of Texas Press, 2008.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço.** São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1990.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, jul. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00535.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Diálogos para uma educação antirracista e o ensino de geografia: Um olhar atento sobre a geografia e literatura de *Torto Arado*

Juliana Maria Parini

Introdução

Nosso problema surge quando acreditamos que um caminho possível para ampliar nossa ideia de mundo, nossos saberes, passa pela escola e pode ser melhor aproveitado quando usamos fontes diversas, em nosso caso específico, a fonte escrita literária. A aproximação entre a Geografia e Literatura apresenta-se como uma significativa ferramenta político-pedagógica, uma vez que as obras literárias se constituem como fontes importantes para o ensino de Geografia, visto que suas narrativas acontecem em um contexto histórico/temporal/espacial definido. Além do mais, esta aproximação promove interdisciplinaridade, uma vez que contribui para que o/a estudante consiga compreender, por meio da associação a outras ciências, a sua realidade e outros assuntos pertinentes em qualquer abordagem, seja social, racial, cultural ou econômica.

Este capítulo objetiva apresentar uma proposta de atividades didáticas que, por meio de um diálogo com a Literatura, promova/reforce o aprendizado de conceitos e categorias relevantes para Geografia e para uma educação antirracista. O texto literário escolhido é a obra *Torto Arado* de Itamar Vieira Junior. Por meio dessa obra, almejamos expandir o debate sobre as raízes do racismo na sociedade brasileira, focando, sobretudo, no racismo fundiário, além de promover reflexões acerca do esquecimento das comunidades tradicionais, da ausência de mobilidade social, da falta de representatividade e identidade. *Torto Arado*, de maneira surpreendente, discute as estruturas de poder, a

exploração do trabalhador do campo, a estrutura fundiária brasileira, apresenta o jarê, como tradição religiosa afro-brasileira e abre campo – ao nosso ver – para discussão, por sua riqueza de detalhes, das categorias de análise da Geografia como espaço, lugar, paisagem e território.

Nesse sentido, acreditamos que a educação antirracista seja um importante mecanismo para uma educação libertadora, crítica e humanitária, já que o sistema de opressão racial ressalta privilégios, promove o apagamento cultural, dificulta a mobilidade social, corrobora a violência e ressalta as desigualdades. Cremos, portanto, ser oportuna a criação de uma proposta de atividades didáticas perpassada pela junção Geografia e Literatura em *Torto Arado*, pois além de contribuir para o ensino de Geografia enfatiza a importância de uma educação antirracista e coloca em prática o trabalho com a Lei n.º 10639/2003.

***Torto Arado* pode ser um caminho para a educação antirracista**

Ao traçarmos uma metodologia de trabalho com o livro *Torto Arado*, também pretendemos enfatizar a importância do trabalho com a Lei n.º 10639/2003 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas. Esta obra de Itamar discute as estruturas de poder, o regime de servidão mesmo após a abolição, a estrutura fundiária brasileira, apresenta o jarê, como tradição religiosa afro-brasileira, e abre campo para discussão do racismo estrutural.

Itamar Vieira Junior, em *Torto Arado*, apresenta a história de Bibiana e Belonísia, narrada por três narradoras femininas; o autor nos apresenta três visões do fatídico episódio, dando vozes a essas três mulheres. Elas não desmentem o episódio ou tornam-no mais brando, ou com diferentes versões, o autor, na verdade, permite o direito de fala às personagens para narrarem suas histórias. Suas falas se complementam, revelam pensamentos ocultos, passagens até então pouco compreendidas, reflexões e visões que ampliam o mundo do leitor. Ainda que uma obra de ficção, ela vem de encontro a quebra de uma história contada apenas pelo ponto de vista do poder. Ou seja, entendemos que o autor dá voz e vez a figuras minoritárias: mulheres

negras quilombolas. Possibilita-nos conhecer as dores, lutas, tragédias e resistências dessas mulheres.

Torto Arado abre campo para compreensão da versão da história que é silenciada e que poucos conhecemos. Ribeiro (2019), em *Pequeno manual antirracista*, discute, entre tantos pontos, o apagamento da história e saberes negros anticoloniais. É necessário o confronto às produções “únicas” para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do grupo que “domine a formulação do saber” (Ribeiro, 2019, p. 65). E mais, o quão danoso é à sociedade, o não conhecimento das histórias dos povos que a construíram (Ribeiro, 2020, p. 65). Imediatamente, Ribeiro (2019) menciona *O perigo de uma história única*, em que Adichie (2019) alerta sobre o olhar único, o saber apenas sobre um ponto de vista, os estereótipos e sobre a visão do colonizador:

É impossível falar sobre a história única sem falar de poder. [...].

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espolar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com 'em segundo lugar'. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente (Adichie, 2019, p. 22-24).

A autora diz que “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas são incompletos. Eles fazem com que a história se torne uma única história” (Adichie, 2020, p. 26). Daí a importância de abordar *Torto Arado* na escola, dar voz e vez, mesmo que por meio de uma obra de ficção, às personagens apagadas da história ou unicamente reconhecidas na versão de escravizados. Ou pior, a versão da população negra *escrava* passiva que aceitou a escravidão sem resistência. Utilizamos o termo *escrava*

para imediatamente corrigi-lo para escravizada, já que *aquela* palavra “denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem” (Ribeiro, 2019, p. 8).

O ensino antirracista é um importante mecanismo para uma educação libertadora, crítica e humanitária, já que o sistema de opressão racial ressalta privilégios, dificulta a mobilidade social, corrobora a violência e ressalta as desigualdades. Para realização desse ensino é importante debatermos as estruturas que fundamentam o racismo no Brasil (Ribeiro, 2019). E para começar, é necessário trazermos a perspectiva histórica para essa discussão afim de estabelecermos as relações existentes entre escravidão, colonialismo e racismo. Nas palavras de Kilomba (2019), o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra. Poderíamos refletir também a partir de Fanon (2008, p. 34):

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.

Um pouco mais adiante em sua obra, Fanon (2008, p. 87) retrata ainda que o “racismo colonial não difere dos outros racismos” e que “a civilização europeia e seus representantes qualificados são responsáveis pelo racismo colonial” (Idem p. 88). Com isso, entendemos que, na perspectiva histórica, é inevitável não trabalharmos a questão fundiária brasileira. É necessário trazermos para o debate as estruturas que reforçam o racismo e, neste caso específico, o racismo fundiário: As Capitanias Hereditárias e a Lei de Terras de 1850.

Compreendemos as Capitanias Hereditárias como um sistema de dominação territorial concedido adotado pela Coroa Portuguesa e concedido aos nobres de sua confiança e transmitido por herança (foram 12 donatários ao todo que ganharam as capitanias), a fim de

defender o novo território (Brasil) conquistado/invadido. Mesmo com o “fracasso” (o sistema das Capitanias Hereditárias durou cerca de 16 anos), esse sistema, baseado nas grandes propriedades rurais (raízes do latifúndio), beneficiou uma pequena parcela dos privilegiados e ainda não foi superado. Sobre o sistema de sesmarias descrito em *Torto Arado* (p. 176-177):

Sabíamos que a fazenda existia, pelo menos, desde a chegada de Damião, o pioneiro dos trabalhadores, durante a seca de 1932. A família Peixoto havia herdado terras das sesmarias [...]. Que chegou um homem branco colonizador e recebeu a dádiva do reino. Chegou outro homem branco com nome e sobrenome e foram dividindo tudo entre eles. Os índios foram sendo afastados, mortos, ou obrigados a trabalhar para esses donos da terra. Depois chegaram os negros, de muito longe, para trabalhar no lugar dos índios. Nosso povo, que não sabia o caminho de volta para sua terra, foi ficando.

A Lei de Terras de 1850, mesmo ano que passou a vigor a proibição do tráfico negreiro, proibia a apropriação de terras com base no tempo de ocupação (usucapião). Segundo a lei, os territórios do Estado só poderiam ser adquiridos por compra e venda ou por doação da Coroa. Ribeiro (2019, p. 10) afirma que “[a Lei de Terras] transformou a terra em mercadoria ao mesmo tempo que facilitou o acesso a antigos latifundiários”. Também completa, transpondo o passado para o presente, “que esses e outros dispositivos legais, estabelecidos durante e após a escravidão contribuem para manutenção da ‘casa-grande e senzala’ no país em que, nas senzalas e nos quartos de empregada, a cor foi e é negra” (Ribeiro, 2019, p. 10-11).

Neste sentido, a Lei de Terras, para configurar a concentração de terra na mão de quem detinha o poder e recursos para adquirir essas terras, é mencionada em *Torto Arado* para explicar a origem da Fazenda Água Negra e de seus donos:

Os donos da terra eram conhecidos desde a lei de terras do Império, não havia como contestar. Quem chegasse era forasteiro, poderia

ocupar, plantar e fazer da terra sua morada. Poderia cercar seu quintal e fazer roça na várzea nas horas vagas. Poderia comer e viver da terra, mas deveria obediência e gratidão aos senhores (Vieira Junior, 2019, p. 183).

Vieira Junior, em entrevista ao *G1*, afirma: “Se você exclui desde aquele momento a possibilidade dessas pessoas de terem acesso à terra, ali já se estrutura um racismo fundiário. Esse racismo está difundido, permeado por isso que se fala muito em racismo estrutural”, explica o escritor. Vieira Junior argumenta que um exemplo disso é o fato de os conflitos no campo serem vividos, predominantemente, pelos quilombolas e indígenas.

A formação de quilombos – no sentido de território de resistência/sobrevivência – não se dá apenas em lugares isolados ou em meio à mata, o quilombo surge também dentro de fazendas. Em troca de se manter no local, os escravizados produziam para o fazendeiro. O que é destacado no seguinte trecho da obra:

Sabia que nosso povo tinha sofrido desde antes de Água Negra. Desce muito tempo. Desde os dez mil escravos que o coronel Horácio de Matos usou para encontrar diamante e guerrear com seus inimigos. Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo. O tempo que sobrava era para cuidar de nossas roças, porque senão não comíamos. Era homem na roça do senhor e mulher e filhos na roça da casa, nos quintais, para não morrerem de fome. Os homens foram se esgotando, morrendo de exaustão, cheios de problemas de saúde quando ficaram velhos (Vieira Junior, 2019, p. 220).

Entendemos, portanto, a partir da obra de ficção *Torto Arado*, que o racismo fundiário se manifesta na exclusão da população ne-

gra ao acesso à terra, consequência da ausência de políticas públicas voltadas aos ex-escravizados após a Abolição da Escravatura (1888). Esse racismo, ainda que específico, tem um caráter estrutural, evidenciado pelo fato de que os grupos historicamente perseguidos, como quilombolas e indígenas, são os mais prejudicados nos conflitos de terras.

A construção da educação antirracista e a Geografia

Os caminhos adotados pela escola e por outras instituições vem de encontro às definições apresentadas por Almeida (2019) sobre racismo institucional e racismo estrutural. Assim como identificamos que essas instituições atendem ao interesse dos sujeitos que detêm o poder ou que atendem aos projetos desses sujeitos em larga vantagem sobre os demais, podemos, a partir da pressão dos movimentos sociais, inverter essa lógica. Almeida alerta que as instituições podem tanto “modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça” (Almeida, 2019, p.32). Seria, portanto, por meio da escola que encontraríamos a equiparação danosa causada às comunidades negras, quilombolas e também indígenas (com acréscimo da Lei n.º 11.645) ao longo de nossa história:

O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. Os conflitos intra e interinstitucionais podem levar a alterações no modo de funcionamento da instituição, que, para continuar estável, precisa contemplar as demandas e os interesses dos grupos sociais que não estão no controle (Almeida, 2019, p. 32).

Ribeiro (2019) discute, nesta obra, entre tantos pontos, o racismo como problema estrutural. Esclarece que “o racismo foi inventado pela branquitude [e] que como criadora deve se responsabilizar por ele” (Ribeiro, 2019, p. 36). A autora ressalta ainda que não é o caso de culpar-se por ser branco, mas a obrigação de responder por suas próprias ações, porque “diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade, leva à ação” (Ribeiro, 2019, p. 36). Outra problemática abordada pela autora é a recusa em admitir comportamentos racistas, como a reforçada pela famosa frase “eu não sou racista, eu até tenho amigos negros”. Sobre a responsabilização do sujeito branco, a autora destaca:

É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre.

[...] é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido. Um exemplo é a ausência de pessoas negras numa produção cinematográfica – aí também está o racismo. Ou então quando, ao escutar uma piada racista, as pessoas riem ou silenciam, em vez de repreender quem a fez – o silêncio é o cúmplice da violência. Muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é racismo, vivem suas vidas sem que a cor as faça refletir sobre essa condição (Ribeiro, 2019, p. 38-39).

A recusa em admitir comportamentos racistas também é abordada por Pinheiro (2023), ao passo que a autora caminha para a discussão do termo “branquitude”. Frases como “mas eu sou branco e não criei o racismo, não tenho nada a ver com isso”, “até tenho amigos negros” foram utilizadas pela intelectual para reforçar a recusa da responsabilização, assim como a construção para a explicação do termo branquitude e os símbolos a ele vinculados:

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é es-

trutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo).

Em outros termos, você pode ser filho ou filha de um casamento inter-racial (seu pai é negro e sua mãe é branca, ou vice-versa) ou ter avós negros; [...], se ela [sua estética] não faz as pessoas durante a sua vida o reconhecerem como alguém menos bonito e inteligente: você não é uma pessoa lida como negra no Brasil (Pinheiro, 2023, p. 40-41).

É importante ressaltar que o elemento a ser combatido na luta antirracista é a branquitude. Ou seja, o combate aos diversos mecanismos de privilégios que pessoas identificadas como brancas podem usufruir em uma sociedade na qual o racismo é parte fundamental das estruturas sociais. Sobre visibilidade de pessoas brancas:

Elas se veem altamente positivadas nos brinquedos, nas animações infantis, nas literaturas (tanto na autoria dos livros quanto pelo conteúdo). Elas se veem em massa ocupando cargos na política institucional, nos programas de TV, na cena musical brasileira, nas lideranças empresariais, nos magistrados, na ciência e nas tecnologias, nos espaços acadêmicos em absolutamente todos os complexos sociais. Pessoas brancas estão massivamente no topo (Pinheiro, 2023, p. 46-47).

Trazendo essa leitura especificamente para a Geografia, não só como disciplina que dialoga com as instituições e suas perversidades, estamos também diante de uma ciência que se formou em uma prática voltada ao eurocentrismo, as grandes potências e que corroborou para ressaltar privilégios. Ainda que tenha levado tempo, muitos geógrafos contribuíram para a mudança do olhar tradicional, incorporando uma abordagem crítica e construindo, de fato, uma nova geografia. No entanto, ainda precisamos de mais geografias pretas, e esses estudos vêm se tornando cada vez mais evidentes. Como aponta Rocha (2022), é fundamental reconhecer aqueles que já contribuíram para a construção de caminhos antirracistas na que Geografia:

A Geografia está escrita e documentada massivamente como um saber de uso hegemônico, das grandes potências, dos privilegiados. Porém, como nós já sabemos, esse saber geográfico nunca foi um saber de uma mão só, nem de só um tipo de linguagem. Temos diversos pesquisadores que já percebem e deram o devido foco a narrativas ofuscadas pela produção objetiva e universalista da ciência, com Rogério Haesbaert, – em suas obras sobre território e derivações do conceito – Geny Ferreira Guimarães, – nos estudos de uma Geografia escolar, urbana e negra – Valter do Carmo Cruz, – em seus trabalhos na temática dos movimentos sociais – Mário Pires Simão, – dedicado às temáticas juventude, favela, território, cultura e educação e direitos à cidade Denilson Araujo de Oliveira, – com experiência em espaço urbano e questão étnico-racial, movimentos sociais urbanos e novas metodologias para o ensino de África – Manoel Martins de Santana Filho, – com produções acerca do ensino de geografia, educação geográfica, metodologia de ensino e pesquisa, Geografia e prática docente sem contar com uma geração ainda mais nova que já enriquece os debates acerca da Geografia e seu uso na sociedade, trazendo a questão racial como um fator indispensável (Rocha, 2022, p. 35).

Outros nomes mencionados por Rocha (2022) são os geógrafos Renato Emerson Nascimento dos Santos e Rafael Sanzio Araújo dos Anjos. Santos dedica-se aos estudos sobre o espaço urbano, protagonizando a favela e a educação antirracista, a partir de sua consistência em obras sobre ensino de Geografia, destrinchando a Lei n.º 10.639; e Anjos contribui no debate educacional a partir de uma perspectiva atravessada pelos saberes cartográficos: representação espacial racializada conectando a produção e a reprodução das cidades às questões étnico-raciais (Rocha, 2022).

Cabe à Geografia escolar adotar um olhar crítico sobre o currículo e garantir a efetivação da Lei n.º 10.639, assim como cabe à Academia ampliar a oferta de cursos e disciplinas que valorizem os saberes e

práticas do Hemisfério Sul e de outros povos além do Norte global. É fundamental repensar o currículo acadêmico, assegurando a inclusão de autores negros e periféricos. Afinal, não são poucos os exemplos aqui citados de geógrafos e outros pensadores cujas perspectivas se distanciam da “história única”.n.º

Atividade pedagógica — rodas de conversa e oficinas

Os procedimentos teórico-metodológicos aplicados para a resolução de nosso problema de pesquisa serão fundamentados na pesquisa bibliográfica e na pesquisa qualitativa baseada na coleta de material empírico e na interação discursiva (Martins, 2006). Entendemos que a combinação dessas abordagens e seus métodos e técnicas são as mais adequadas para responder nosso problema de pesquisa. Quando nos referimos a pesquisa qualitativa, referimo-nos que a mesma:

A pesquisa qualitativa parte do pressuposto que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto é sob essa perspectiva, essencialmente, qualitativo (Lima; Moreira, 2015, p. 28).

Assim sendo, nossa preocupação é esclarecer o vínculo essencial entre os participantes do processo investigativo e o pesquisador. Neste caso, a professora-pesquisadora está muito próxima dos sujeitos da investigação, já que são eles estudantes da instituição em que a professora-pesquisadora atua. Outra questão é de justificar a escolha da pesquisa qualitativa em detrimento da pesquisa quantitativa. Entendemos que a análise quantitativa para nosso objeto de pesquisa, seria incapaz de captar as dimensões subjetivas da ação humana, ainda mais que nossa pesquisa versa na interdisciplinaridade apontando um caminho entre a aprendizagem a partir do diálogo entre a Geografia e a Literatura. Portanto, a pesquisa qualitativa, “ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permite o aprofundamento e complexificação do fenômeno investigado” (Lima; Moreira, 2015, p. 31).

Propomos neste conjunto de atividades, promover a leitura e discussão da obra *Torto Arado* para turmas de Ensino Médio. As atividades serão desenvolvidas a partir de trechos previamente separados da obra, a fim de promover profundas reflexões acerca do esquecimento das comunidades tradicionais, da ausência de mobilidade social, da falta de representatividade e identidade. Esta atividade escolar interdisciplinar poderá ser desenvolvida por professores pesquisadores das áreas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e contribuirá, para além do desenvolvimento de cultura educação antirracista, o fortalecimento da Literatura como um grande arsenal cultural e de aprendizagem. A proposta é dividir a atividade pedagógica em quatro partes, sendo as duas primeiras mais lúdicas, trabalhando com as memórias da infância, a terceira sobre um recorte mais teórico-histórico e a última que leve o aluno a refletir sobre os alimentos que consome, saberes ancestrais e cultura alimentar.

Primeira etapa: trabalhando memórias

A proposta inicial é trabalhar-se com memórias da infância. As memórias serão aguçadas a partir do capítulo de abertura no seguinte trecho: “Pouco antes daquele evento estávamos no terreiro da casa antiga, brincando com bonecas feitas de espigas de milho colhidas na semana anterior. Aproveitávamos as palhas que já amarelaram para vestir feito roupas nos sabugos. Falávamos que as bonecas eram nossas filhas, filhas de Bibiana e Belonisia” (Vieira Junior, 2019, p. 13). Nosso objetivo é de que eles escrevam em pedaços de papéis coloridos suas respostas para as seguintes perguntas: quando pensa em um brinquedo, principalmente naquele que mais brincava, que memórias ele o traz? Que brinquedo era esse? E quando aos seus pais e avós, vocês sabem do que mais gostavam de brincar? Que brinquedos ou brincadeiras eram essas?

Segunda etapa: feridas e racismo

A segunda atividade será uma oficina de bonecas. Desejamos que nossos estudantes, a partir de pedaços de tecidos, com expressões ou palavras utilizadas na primeira atividade, criem suas próprias bonecas abayomi. O registro poderá ser feito com caneta tecido, sobreposta ao tecido (colagem do papel sobre o tecido com uso de cola branca ou cola quente) ou bordada (caso alguém possua essa destreza e possa, inclusive, compartilhá-la). Essa oficina será nomeada de “tecendo tecidos, tecendo palavras”. O papel da confecção das bonecas será de produzir memórias, narrativas e aproximar saberes vinculados à origem ancestral da produção de bonecas de pano. Nosso objetivo é fomentar elementos da matriz africana na educação e fortalecer a autoestima do povo preto, além de reconstruir/acessar nossas memórias.

Conectados por nossas memórias, seguiremos com passagens mais dolorosas. Dividiremos os alunos em grupos pequenos e faremos a leitura compartilhada dos capítulos 1 e 2 (p. 13 a 20). Esses capítulos narram a tragédia que marcará para sempre a vida das protagonistas. Para além do enredo inicial, que acreditamos que despertará nos alunos o desejo de seguir a leitura da obra, queremos utilizá-los para discutirmos as seguintes questões: a relação campo x cidade, o fato das personagens (crianças) nunca terem saído da fazenda onde viviam, nunca terem andado de carro e o hospital ser apontado pela narradora como o primeiro lugar onde viu mais pessoas brancas do que negras e ela, a irmã e os pais eram vistos com curiosidade sem que as pessoas se aproximassem. Nossa abordagem aqui é discutir, sobretudo, sobre os lugares ocupados por brancos e pretos. Que outros lugares podem apresentar esta mesma impressão da personagem?

Terceira etapa: raízes históricas do racismo fundiário

Nesta etapa, resgataremos para o debate as estruturas que reforcem o racismo e, neste caso específico, o racismo fundiário: As Capitanias Hereditárias e a Lei de Terras de 1850. Utilizaremos as páginas 176 a 177 (Capítulo 19 – Parte 2) e a página 220 (Capítulo 5) da

obra *Torto Arado* (2018). Junto à discussão, incluiremos o vídeo disponível na reportagem “Racismo fundiário: negros são maioria no campo, mas têm menos terras do que brancos”. A vídeo-reportagem explica que o campo brasileiro é composto por uma maioria de trabalhadores negros, mas que as maiores áreas de terras são detidas por brancos. Para o autor de *Torto Arado*, essa concentração de terras justifica-se pela estrutura da questão fundiária brasileira. Os trechos da obra e o vídeo tem o intuito de levar nossos alunos à reflexão e compreensão do racismo fundiário.

Quarta e última etapa: cultura alimentar quilombola

Nesta última etapa, destacaremos a importância da agricultura familiar e a relevância da cultura alimentar quilombola. Como mobilização e contextualização com a obra *Torto Arado*, partiremos da leitura deste seguinte trecho:

Meu pai não tinha letra, nem matemática, mas conhecia as fases da lua. Sabia que na lua cheia se planta quase de tudo; que mandioca, banana e frutas gostam de plantio na lua nova; que na lua minguante não se planta nada, só se faz capina e coivara. Sabia que para um pé crescer forte tinha que se fazer a limpeza todos os dias, para que não surgisse prega. Precisava apurar ao redor do caule de qualquer planta, fazendo montículos de terra. Precisava aguar da mesma forma, para que crescesse forte. Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para o interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração (Vieira Junior, 2018, p. 99).

Realizada a mobilização, fecharemos esta atividade pedagógica com a apresentação do minidocumentário “Do quilombo pra favela – Alimento para resistência”. O vídeo promove uma aproximação entre o espaço urbano (Comunidade São Remo, São Paulo [SP]) e rural (Comunidade Quilombola do Vale do Paraíba, São Paulo), a troca de saberes, de lutas, resistências e de identidades.

Importante momento para discussão sobre os saberes tradicionais e ancestrais da alimentação quilombola, da agricultura familiar e a qualidade dos alimentos que consumimos. Entendemos que a exibição do vídeo promoverá um grande momento de trocas e descobertas. Por fim, almeja-se que os estudantes associem as vivências relatadas no espaço ficcional de *Torto Arado*, com as experiências vivenciadas reproduzidas nas oficinas.

Considerações Finais

A educação antirracista é um importante mecanismo para uma educação libertadora, crítica e humanitária, já que o sistema de opressão racial ressalta privilégios, dificulta a mobilidade social, corrobora a violência e ressalta as desigualdades. A obra *Torto Arado*, apresenta a luta pelo direito à educação, pelo direito à moradia digna, pelo acesso à terra e as raízes históricas que são responsáveis pelo racismo fundiário, estrutural e pelas desigualdades socioeconômicas brasileiras, sobretudo no campo. Ainda que seja uma obra de ficção, ela dá vida ao conhecimento ancestral, resgata a voz das comunidades quilombolas e põe fim a uma “história única”. As cicatrizes são expostas, a luta é dura, longa, mas nas palavras de Zumbi dos Palmares, parafraseando o *rapper* Emicida, “nada foi em vão”. Convém mencionar a importância de um olhar crítico à BNCC e ao cumprimento da Lei n.º 10.639/03, assim como, cabe à Academia a ampliação do oferecimento de cursos/disciplinas que ressaltam a importância dos saberes e práticas do Hemisfério Sul e de outros povos para além do Norte Global.

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- CATTUCCI, A.; SOUZA, V. Racismo fundiário: negros são maioria no campo, mas têm menos terras do que brancos. **G1**, 20 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegoci>

os/noticia/2022/11/20/racismo-fundiario-negros-sao-maioria-no-campo-mas-tem-menos-terras-do-que-brancos.html. Acesso em: 26 maio 2023.

DO QUILOMBO PRA FAVELA – ALIMENTO PARA RESISTÊNCIA NEGRA. Direção: Manoela Meyer; Roberto Almeida. Brasil, 2022, 22 min. Disponível em: <https://youtu.be/QgQkqt2auXc>. Acesso em: 3 jul. 2024.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, M. S. B.; MOREIRA, E. V. A pesquisa qualitativa em geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 37, v. 2, p. 27-55, ago./dez. 2015.

MARTINS, I. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observações de sala de aula. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Orgs.). *A pesquisa em ensino de ciência no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 297-321.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, B. M. Geografia e antirracismo na educação: possibilidades no Ensino Fundamental a partir da BNCC. **Revista Ensaios de Geografia**, Niterói, v. 8, n. 16, p. 32-44, jan.-abr. 2022.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2018.

Parte II

CARTOGRAFIA: GEOGRAFIAS DO PASSADO E GEOGRAFIAS DO PRESENTE

Disputas cartográficas por novos mundos: Unidade e fragmentação ecumênica nas primeiras geografias modernas (1400-1600)

Bruno Zambianchi Rey

Introdução

O processo epistêmico e social que se converteu a chamar de Renascimento implicou uma série de inquietações sobre a imagem, a forma e o funcionamento do mundo ocidental. O pensamento cósmico foi substancialmente transformado não apenas pelos atritos e intercâmbios herdados da Guerra Santa — que, entre suas contradições, promoveram um circuito de difusão de obras e tratados clássicos entre a cristandade, o islã e os grupos judaicos —, mas também pelos anseios que impulsionaram a expansão colonial ultramarina. Ao longo desses movimentos, o ecúmeno aristotélico-ptolomaico seria constantemente remodelado, tanto pelo paradigma tripartite e hagiológico dos *mappae-mundi* medievais, como pelos motos imperiais — e igualmente divinos — dos descobrimentos modernos (Dalché, 2007, p. 327-333).

É comum uma síntese dessas revoluções geográficas na ideia da compartimentação do Novo Mundo ou da América como *Pars Quarta*, um espaço totalmente inédito que foi adicionado a uma ordem global já existente. Mas ao contrário da relação de anterioridade que a terminologia nos persuade a assumir, a geografia renascentista se pautou na produção simultânea e simbiótica de mundos espelhados. Ou seja, “a consolidação de um novo mundo no qual os cristãos europeus gradualmente emergiram como porta-vozes de todos os outros não é somente a representação ou construção da América [...]: ela é, ao mesmo tempo, a construção do Velho Mundo” (Nieto Olarte, [2013] 2022, p. 24-25, tradução nossa). Dessa releitura se pode extrair, pelo menos, duas

revelações: em primeiro, que não existe um Velho Mundo anterior e ascendente do Novo, isto é, uma produção de um mundo pelo outro; e em segundo, que o que está em jogo nesse momento histórico é, na verdade, a divisão de um ecúmeno — antes relativamente inteiro e global dentro de si mesmo — em duas (ou mais) partes morais distintas, que também formariam em sua relação outro protótipo de globalidade.

Este capítulo se volta, portanto, ao processo de separação entre o Velho e o Novo Mundo nas geografias medievais-renascentistas, tomando como plano de análise a instância em que essa cisão foi propriamente concebida: o espaço cosmográfico e cartográfico. Por meio das conflitantes imagens de mundo propostas pelas epistemologias ocidentais no contexto do albor moderno, a intenção é demonstrar a permanência de modelos de mundialidade continuados das tradições antigas e medievais, e também as metamorfoses espaciais que foram próprias das relações da colonialidade moderna. Sem desconsiderar as nítidas diacronias, procura-se construir uma perspectiva transversal daquilo que se pode compreender como um constante exercício de autoimagem geográfica no pensamento ocidental.

Paraísos perdidos no cosmos clássico-medieval

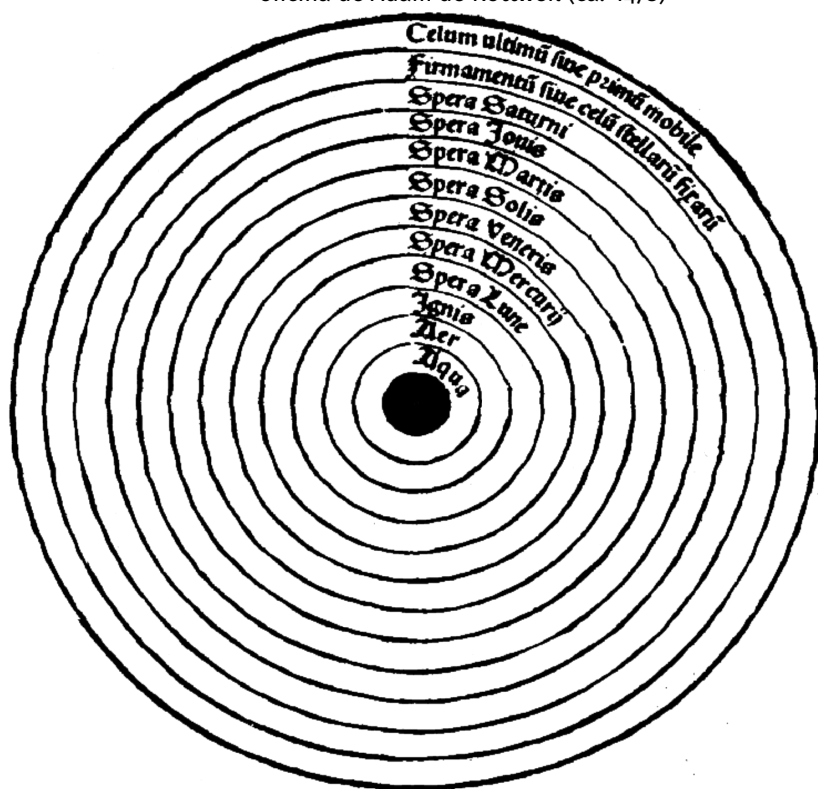
Um dos grandes desafios aos quais se propuseram os escolásticos do medievo foi a difícil conciliação entre os princípios da (meta)física clássica e os fundamentos das cosmologias bíblicas. Questões a respeito da forma e da composição do firmamento começaram a interagir com uma retomada crítica da ordem celeste pensada em esferas concêntricas, construindo controvérsias contínuas em torno de um universo que deveria contemplar, simultaneamente e sem aparentes interferências, os céus etéreos dos antigos e o paraíso material prometido aos cristãos. As imagens da cosmografia medieval são reveladoras desses debates inacabados entre os polímatas, montando um percurso volúvel que vem desde a inserção do sistema planetário na cronologia da Criação por Isidoro de Sevilha, até o lugar cósmico dado ao Empíreo aristotélico por São Tomás de Aquino, que situou a morada dos anjos numa esfera

supercelestial, num céu acima de todos os outros (Randles, 1999, p. 1-57).

Sobre os mesmos dilemas se debruçou o monge e matemático João de Sacrobosco, cujo *Tratado da Esfera*, escrito aproximadamente no início da década de 1230, expressaria um dos modelos cósmicos mais difundidos entre as elites letradas da alta Renascença. Copiado, traduzido e reescrito abundantemente nos séculos seguintes, o tratado foi um dos primeiros a contar com a publicação de uma versão impressa, editorada em Veneza por volta de 1478 (Broc, 1986, p. 17). As gravuras cosmográficas da obra integram uma recompilação dos preceitos do *Almagestum* e do *Hypotheseis ton planomenon* de Ptolomeu, colocando acima das oito esferas formadas pelos planetas e pelo firmamento fixo uma nona esfera, batizada de “último céu” (Sacrobosco, [1478] 2006, p. 2; Randles, 1999, p. 6-7) (Figura 1).

Uma imagem celeste mais pautada em cânones astronômicos e geométricos começa a se naturalizar com os tratados cosmográficos, muito afetados pelas fontes clássicas apropriadas e preservadas no mundo islâmico — em que a esfericidade da Terra não constituía tamanha polêmica. Mesmo que ainda fiel às leis elementares do aristotelismo, a cosmologia renascentista, movida pela ambição esquiva de localizar um paraíso cada vez mais distante do âmbito terreno, veria por outro lado um retorno dos idealismos neoplatônicos, à medida que os novos céus, em toda sua pureza etérea, seriam entendidos também como uma matriz originária, anterior à própria gênese do cosmos (Randles, 1999, p. 219-223; Cosgrove, 2001, p. 70-71). A estabilidade física e matemática desse domínio precedente de toda a existência, quando colocada sob as lentes do criacionismo, gerou por vezes uma interpretação que associava o paraíso ao plano imaterial da onisciência divina, tal como se infere nas cosmologias do cardeal Nicolau de Cusa — que incumbiu a Deus a posição de geômetra do Universo — e, posteriormente, no espaço absoluto newtoniano (Crosby, 1994, p. 95-108).

Figura 1: O cosmos na edição do *De sphaera mundi* ou *Tractatus de Sphæra* de João de Sacrobosco, impresso e publicado em Veneza pela oficina de Adam de Rottweil (ca. 1478)



Fonte: Sacrobosco ([12--?] [1478] 2006, p. 2).

Mas, afinal, por que é necessário insistir nas formas clássicas-medievais e na questão do espaço paradisíaco para se começar um debate sobre as visões de mundo do Ocidente moderno? Porque foi precisamente a partir dessa base volátil de conhecimentos que os primeiros empreendimentos atlânticos foram imaginados e colocados

em prática. Quando os irmãos Colombo tomaram as rédeas do projeto de viagem a oeste inicialmente proposto por Paolo Toscanelli, seus sonhos não se resumiram à procura pelas especiarias e riquezas de Catai e das Índias, nem à assídua prospecção de grandes fontes de ouro nas zonas tórridas. Estava também em operação um conjunto de expectativas proféticas: conhecer e converter as ilhas orientais de Marco Polo e as terras do Grande Cã, e recuperar pelo desbravamento marítimo um acesso permanente à Cidade Santa (Subrahmanyam, 2019, p. 179-180). Ao mesmo tempo que inauguraram o protocolo expedicionário moderno, as viagens colombinas continuaram vários aspectos tradicionais de uma peregrinação cristã, um percurso heroico de martírio e esperada redenção aos olhos divinos, que poderia sempre esbarrar, merecidamente, no redescobrimento do Éden (Kadir, 1992, p. 174).

Já foi atribuído às mãos de Bartolomeu e Cristóvão Colombo um pergaminho quatrocentista não assinado, que reúne uma carta-portulano focada no Oceano Ocidental, um mapa do ecúmeno circular centrado em Jerusalém, e uma cosmografia do relógio dos astros que contém a “nona esfera” de Ptolomeu ou o “último céu” de Sacrobosco (Figura 2). Mas essa hipótese de autoria carece de uma argumentação pertinente o bastante para produzir mínimos consensos — o que não inibe a análise da fonte como um reflexo das cosmologias renascentistas imediatamente anteriores à incorporação das Índias ocidentais. Curiosamente, apesar das esferas celestes aderirem ao modelo dos céus etéreos, o *mappaemundi* nelas contido invoca o princípio oposto: a presença do paraíso terrestre na forma de uma ilha no extremo oriente. O conjunto de mapas traz em concomitância e harmonia a noção neoplatônica do paraíso imaterial e a noção aristotélica do paraíso sólido, que tanto se confrontaram nas doutrinas escolásticas medievais. A sedução exalada das ilhas afortunadas nas bordas ocidentais do Mar Oceano, como a Ilha-Brasil e a Ilha das Sete Cidades, também alimenta a ansiedade de uma circunavegação em direção à terra prometida, de acordo com o pensamento apocalíptico que sinalizava a necessidade

de uma peregrinação ultramarina, nos moldes do que teriam sido as viagens de São Brandão. Todas essas expectativas míticas de um oceano insular, que seria porta de acesso à ilha-paraíso e à recuperação do Santo Sepulcro, refletem as urgências de uma geografia ainda atada ao pensamento cruzado: “um centro arruinado, o mundo fragmentado e cercado de ilhas fantásticas [...], construindo seu núcleo normalizante a partir de peças e memórias, e projetando alteridade sobre suas margens assumidas” (Cosgrove, 2001, p. 67, tradução nossa).

As utopias paradisíacas e os orientalismos concebidos no imaginário geográfico ocidental já permitem localizar, nos tempos dos cosmólogos escolásticos e dos primeiros descobridores, ideias de um possível “novo mundo”, mesmo antes da instauração dos regimes coloniais e da compartimentação geográfica da América. A empresa colombina marcou uma convergência particular entre o milenarismo cristão e o naturalismo moderno, anunciando parte das relações de alteridade que depois moveriam a estruturação da Europa como mãe dos outros cantos do mundo (Rabasa, 1993, p. 49-57).

Alteridades modernas na cartografia dos oficiais

É somente dentro desse quadro amplo de significados, estendido à teleologia clássica e à escatologia medieval, que se pode inserir a controvérsia mais usual de produção do Novo Mundo como um continente separado do Velho — também fruto de uma historiografia que rechaça a permanência mística do ecúmeno tripartite e busca, anacronicamente, “verdades” geográficas no conhecimento cartográfico da primeira modernidade. Mas um aspecto dessa trama é seguramente deduzido: o Novo Mundo, em seu sentido mais estrito, foi uma categoria semântica disputada pelas nascentes máquinas imperiais-coloniais da Europa ocidental.

Desde os descobrimentos henriquinos se pode aferir uma espécie de corrida cartográfica pelo além-mar entre as Coroas ibéricas, que consolidaria, ao chegar dos quinhentos e das fabuladas Índias ocidentais, uma cultura de rivalidade diplomática e segredos corporativos

Figura 2: Carta-portulano, *mappaemundi* e mapa celeste anônimo (ca. 1490)



Fonte: Bibliothèque nationale de France, Département des Cartes et Plans, CPL GE AA-562 (RES); Internet Archive. Disponível em: <https://archive.org/details/MapaDeCristobalColon>.

envolvendo as especuladas “novas” partes do mundo. A ordem de sigilos que regulava a produção cartográfica, contudo, não barrava fluxos

e escapes movidos por interesses próprios dos oficiais. Um caso revelador dessas transgressões trata de como Alberto Cantino, um emissário do então duque de Ferrara, conseguiu subornar um cosmógrafo da Casa da Índia de Lisboa para a confecção clandestina de uma carta universal — talvez, quem sabe, uma cópia do próprio Padrão Real — que continha as mais frescas descobertas das expedições atlânticas portuguesas (Marques, 2005, p. 181-183). O planisfério anônimo (Figura 3), confeccionado e rapidamente enviado à Itália nos últimos meses de 1502, é uma das primeiras fontes cartográficas a demarcar sobre o fundo portulano a linha longitudinal do Tratado do Tordesilhas. A Terra de Vera Cruz reivindicada por Pedro Álvares Cabral em 1500 e a Terra Nova (Os Bacalhaus) alcançada pelos irmãos Gaspar e Miguel Corte-Real a partir de 1501 são ambas colocadas, confortavelmente, no hemisfério garantido à Portugal (Crone, 1953, p. 86-88). Em meio a análises conflitantes, o exemplar é frequentemente abordado — principalmente na perspectiva das teorias lusitanistas — como o primeiro demonstrativo de uma separação entre o Velho e o Novo Mundo. Essa visão relaciona a atmosfera política de ocultações documentais com os contornos inacabados das Antilhas, da Terra Firme, e do extremo oriente asiático na carta, para atestar que os oficiais náuticos da Coroa Portuguesa detinham precocemente o “segredo da continentalidade americana” e de uma “passagem praticável pelo Ocidente” (Cortesão, 1922, p. 167-169).

Mas se formos buscar um rigor morfológico e toponímico, por exemplo, a noção de uma nova separação continental cravada com o nome “América” demoraria a encontrar alguma naturalização nos circuitos eruditos. O topônimo tem origem no neologismo do cosmógrafo alemão Martin Waldseemüller, primeiramente introduzido nas águas-fortes que integram sua *Cosmographiae Introductio*, publicada no ano de 1507 em Saint-Dié, na Lorena (Figura 4). Mas a proposta de uma etimologia baseada nos créditos de conquista a Américo Vespúcio, exaltado como o verdadeiro descobridor de uma nova parte do orbe terrestre, não significou uma apreensão imediata da forma continental.

Figura 3: Planisfério anônimo interceptado de Portugal por Alberto Cantino (ca. 1502)



Fonte: Biblioteca Estense Universitaria de Modena. Disponível em:

<https://www.publico.pt/2018/08/27/ciencia/e%20nsaio/planisferio-de-cantino-um-mapa-para-o-mundo-quase-inteiro-1841841>.

Martin inclusive defende em sua obra que, ao contrário das outras três *pars* originais, a América seria uma ilha, completamente rodeada pelo mar. Alude-se aqui à sobrevivência dos modelos insulares do imaginário medieval, que ainda permeavam a projeção cósmica de um mundo além do Oceano Ocidental, mesmo que junto a um princípio de rompimento com o ecúmeno clássico. O que por vezes se compreende nessa cosmografia como a iconização de um novo continente, em realidade foi uma questão geográfica deixada em aberto: “se a América é uma ilha, mas também uma parte do mundo, como incluí-la no esquema conceitual da geografia do mundo?” (Lois, 2015, p. 6, tradução nossa; Washburn, [1995] 2016, p. 135-136). Essa incerteza se manifestaria numa certa descontinuidade do uso do topônimo nas produções humanistas subsequentes, até mesmo por parte do próprio Waldseemüller, que o abandona em atlas publicados na década seguinte. A recuperação do nome “América”, com a exceção do emprego nos primeiros

globos de Schöner de 1515, veria uma profusão significativa somente nos meados do século, especialmente nas emblemáticas cosmografias de Gerardo Mercator (Hébert, 2011, p. 32; Martínez, 2019, p. 41-43).

Figura 4: *Universalis cosmographia secundum Ptholomaei traditionem et Americi Vespucii aliorum que lustrationes, na Cosmographiae Introductio* de Martin Waldseemüller (1507)



Fonte: Library of Congress. Disponível em:
<https://www.loc.gov/resource/g3200.ct000725>

Outro momento paradigmático para se pensar a conformação das primeiras formas modernas de mundialidade foram as viagens magalhânicas (1519-1522), cujas errâncias esbarraram na travessia do estreito da Terra do Fogo, fazendo com que o Mar do Sul antes vislumbrado por Vasco Núñez de Balboa fosse reespecializado num ente oceânico de vastidão incerta, que agora importunava a conexão da América com as Índias. Alguns dos princípios dessa dilatação do futuro Pacífico podem ser capturados num padrão real de 1529, assinado por Diogo Ribeiro, cosmógrafo português que servia na Corte Espanhola recentemente tomada pelos Habsburgo (Figura 5). Ribeiro atuou como piloto e mestre de cartas oficial da circunavegação de

Magalhães, e depois nas negociações das conferências de Badajoz-Elvas entre as delegações reais das Coroas ibéricas, sobre a polêmica questão da posse das Molucas, em 1524. Não há referências ao planisfério e a seu autor no texto jurídico e nos relatos do Tratado de Saragoça, mas sua cosmografia, derivada de um trabalho anterior em 1525, é alinhada à reivindicação das Ilhas das Especiarias pela monarquia hispânica (Brotton, [2012] 2014, p. 89-95). O quadro político em questão, no entanto, desvelaria a dificuldade de polir e ajustar os cálculos dos cosmógrafos às exatas demandas do poder dinástico e imperial. Poucas décadas depois, D. João III de Portugal rejeitaria as explicações cartográficas da localização das Molucas, baseadas na praticamente impossível estima longitudinal, preferindo no lugar a evocação do princípio de *uti possidetis* (Matos, 2018, p. 64).

Figura 5: Reprodução da *Carta Universal* de Diogo Ribeiro (1529)



Fonte: Real Academia de la Historia, Espanha. Disponível em:

<http://www.mapas-historicos.com/imagenes/download%20oad/diogo-ribeiro.jpg>

As escolhas gráficas da *Carta universal* parecem carregar e admitir parte das controvérsias técnicas que influíram o contexto diplomático de sua produção. A demarcação dos meridianos de Tordesilhas e Saragoça não é explicitamente traçada sobre o fundo do mapa; em vez disso, é inferida a partir dos estandartes heráldicos das Coroas

ibéricas, posicionados ao longo da margem inferior do manuscrito (Sandman, 2007, p. 1097). Nos dois cantos inferiores, em lados opostos da carta, constam ilustrações geométricas dos dois principais instrumentos de medição astral utilizados nos descobrimentos quinhentistas: um quadrante à esquerda, e um astrolábio à direita. Além de reforçar a centralidade de uma florescente cultura de precisão métrica que se aplicava às novas questões de Estado, os instrumentos também podem compor uma complementaridade entre dois momentos técnicos distintos, lembrando que o astrolábio havia, em parte considerável das viagens ultramarinas, substituído o quadrante nos cálculos de ladeza — esta recomendação é encontrada numa cara de Mestre João enviada a D. Manuel de Portugal algumas décadas antes (Guedes, 2003, p. 188). Mas voltando às questões cosmológicas, a mais intrincada contradição é que uma carta de tantos triunfos, que numa certa perspectiva geohistórica deveria marcar a superação definitiva da imagem de mundo clássica, e a tão aguardada e libertadora separação de um novo continente, escolheu retornar, de certa forma, à ideiação de um ecúmeno ainda unido em uma mesma massa terrestre. Os limites não terminados do Novo Mundo e das ilhas do Mar da China induzem a uma “imagem das Índias Ocidentais como uma região contínua e transpácífica, que se estende naturalmente de uma linha demarcatória a outra, desde o Atlântico até Malaca” (Padrón, 2015, p. 6, tradução nossa). Esse recurso a um espaço continental relegado ao âmbito do possível expressa, concomitantemente, a ativa dificuldade de romper com uma semântica medieval de busca pelos extremos orientais da Ásia Maior, e também uma estratégia um tanto esclarecida de omissão, própria de um espaço cartográfico que poderia ser constantemente remapeado segundo as conveniências e ânsias do império (Padrón, 2009, p. 1-27).

Um mundo unido pela separação

Quando se confronta de forma sincrônica as visões geográficas que operaram com tantos contrastes nos imaginários renascentistas, torna-se mais nítido que o processo de separação entre o Novo e o

Velho Mundo foi tudo menos linear. E isso sem considerar a diversidade de modelos cosmológicos que este capítulo não abarcou, a exemplo da recorrente projeção de um continente austral ou *Pars Quinta*, tributária da continuidade de mitos antigos sobre as terras imaginadas dos povos antípodas (Lois, 2015, p. 2).

Mas assumindo as limitações do escopo analítico, ainda é possível identificar algumas direções privilegiadas no movimento de transformação do ecúmeno ocidental. Por sinal, não tardaria tanto para que o corpo geográfico da América encontrasse substâncias mais estáveis e consensuais entre as elites estoicas da Europa. Um dos discursos mais eficientes foi mobilizado não no espaço abstrato próprio da imaginação cartográfica, mas sim no espaço pictórico da iconografia artística — nunca dizendo que esses espaços, na primeira modernidade, eram dimensões claramente diferenciadas. Trata-se das alegorias antropomórficas dos continentes que começaram a se disseminar nos frontispícios, nas cártulas e nos cartuchos dos tratados humanistas, mantendo um aporte intenso nas leis da emblemática, e um paralelo intrínseco com a transformação da imagem global (Nutti, 2003, p. 41-42). Além do muito citado frontispício das infinitas edições do *Theatrum Orbis Terrarum*, de Abraão Ortélio (1570-1630), que ergueu a figura de uma Europa como a matriarca da Terra, uma autoridade atemporal e absoluta, reinante sobre as partes continentais que foram sequencialmente adicionadas à geografia universal do Ocidente (Ásia, África e América — e também os vislumbres da sonhada Magalhânica ou *Terra Australis*), pode-se mencionar a obra do pintor e diplomata brabantino Peter Paul Rubens. Muito adepto a exercícios de personificação mítica — como demonstrado, a saber, no frontispício de um tratado de ótica geométrica publicado em 1613 (Belting, [2008] 2012, p. 331-332) —, Rubens embutiu uma série de lógicas geográficas no óleo que chamou de “Os Quatro Continentes” (1612-1615) (Figura 6), cuja encenação é composta das alegorias voluptuosas das quatro *pars* do orbe terrestre, acompanhadas de seus respectivos pares masculinos, que personificam os grandes rios de cada continente (Danúbio, Nilo, Ganges e Prata).

Sob uma ambiência de tentações eróticas e perigos exóticos, a imagem participaria de uma fortalecida naturalização das repartições de mundo próprias da modernidade, sem esquecer do núcleo tripartite herdado das cosmologias pretéritas às agitações do Renascimento.

Figura 6: *Os Quatro Continentes*, de Peter Paul Rubens (1612-1615)



Fonte: Kunsthistorisches Museum; Obelisk Art History Project. Disponível em: <https://www.arthistoryproject.com/artists/peter-paul-rubens/the-four-continents/>

Tudo isso para dizer que as metamorfoses ecumênicas transcorridas no desenrolar da primeira modernidade são, em principal instância, uma série de contradições e polêmicas entre princípios de união e divisão espacial. É quase como se os momentos de maior harmonia da totalidade ocidental — tentando ao máximo não generalizá-la em geografias monolíticas — coincidissem justamente com suas mais agu-

das crises de fragmentação; o que vale tanto para o ecúmeno cristão, mais medieval, moldado pelo heroísmo cruzado e pelas profecias milenaristas que inspiraram a retomada de uma unidade perdida, como para o ecúmeno europeu, mais moderno, que construiu por meio da repartição continental outra ordem global — processos que não teriam sido possíveis sem a operação histórica das imagens de mundo e da visualidade cartográfica.

Espera-se, enfim, que estas reflexões tenham oferecido indícios das permanências e rupturas geográficas inerentes à turva — e cada vez mais relativizada — passagem medieval-renascentista.

Referências Bibliográficas

- ALEGRIA, M. F.; DAVEAU, S.; GARCIA, J. C.; RELAÑO, F. Portuguese Cartography in the Renaissance. In: WOODWARD, D. (Ed.). **The History of Cartography (Volume 3): Cartography in the European Renaissance**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2007. p. 975-1068.
- BELTING, H. **Florença y Bagdad: una historia de la mirada entre Oriente y Occidente**. Madri: Akal, 2012 [2008]
- BROC, N. **La géographie de la Renaissance: 1420-1620**. Paris: Comité des Travaux historiques et scientifiques, 1986.
- BROTTON, J. **Uma história do mundo em doze mapas**. Trad. Pedro Maia. Rio de Janeiro: Zahar, 2014 [2012]
- CORTESÃO, J. **A Expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil**. Lisboa: Aillaud e Bertrand, 1992.
- COSGROVE, D. **Apollo's Eye: A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination**. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 2001.
- CRONE, G. R. **Maps and their makers: An Introduction to the History of Cartography**. Watford: Hutchinson's University Library, Premier Press, 1953.

- CROSBY, A. W. **The measure of reality: quantification and Western society, 1250-1600**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 245 p.
- DALCHÉ, P. G. The Reception of Ptolemy's Geography (End of the Fourteenth to Beginning of the Sixteenth Century). In: WOODWARD, D. (Ed.). **The History of Cartography (Volume 3): Cartography in the European Renaissance**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2007, p. 285-364.
- GUEDES, M. J. (Org.). **A viagem de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil 1500-1501**. Lisboa: Academia de Marinha, 2003. (Coleção "História da Marinha Portuguesa")
- HÉBERT, J. America: Waldseemüller's Universalis cosmographia, 1527. In: DYM, J.; OFFEN, K. **Mapping Latin America: a cartographic reader**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2011, p. 29-32.
- KADIR, D. **Columbus and the Ends of the Earth: Europe's Prophetic Rhetoric as Conquering Ideology**. Berkeley: University of California Press, 1992. 256 p.
- LOIS, C. Quinta pars o terrae incognitae? La cuestión de la verosimilitud en la representación cartográfica de lo desconocido. **Terra Brasilis** (Nova Série), n. 4, 2015.
- MARQUES, A. P. **Os descobrimentos e o "Atlas Miller"**. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2005.
- MARTÍNEZ, C. "Salvajes desnudos, feroces y caníbales": textos fundacionales e imágenes cartográficas en la construcción de América como Pars Quarta. In: TIEFFEMBERG, S. (Ed.). **Pensar América desde sus colonias: textos e imágenes de América colonial**. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 37-58.
- MATOS, J. S. **Roteiros e rotas portuguesas no Oriente nos séculos XVI e XVII**. Lisboa: Centro Científico e Cultural de Macau/Fundação Jorge Álvares, 2018.

- NIETO OLARTE, M. **Exploration, Religion, and Empire in the Sixteenth-century Ibero-Atlantic World: A New Perspective on the History of Modern Science**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2022 [2013]
- NUTI, L. The World Map as an Emblem: Abraham Ortelius and the Stoic Contemplation. **Imago Mundi**, v. 55, p. 38-55, 2003.
- PADRÓN, R. A Sea of Denial: The Early Modern Spanish Invention of the Pacific Rim. **Hispanic Review**, v. 77, n. 1, p. 1-27, 2009.
- PADRÓN, R. Las Indias olvidadas: Filipinas y América en la cartografía imperial española. **Terra Brasilis** (Nova Série), n. 4, 2015.
- RABASA, J. **Inventing America: Spanish Historiography and the Formation of Eurocentrism**. Norman: University of Oklahoma Press, 1993. 280 p.
- RANGLES, W. G. L. **The unmaking of the medieval christian cosmos, 1500-1760: from solid heavens to boundless æther**. Aldershot e Brookfield: Ashgate, 1999.
- SACROBOSCO J. [12--?]. **Tratado da Esfera**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006 [1478]
- SANDMAN, A. Mirroring the World: Sea Charts, Navigation, and Territorial Claims in Sixteenth-Century Spain. In: SMITH, P.; FINDLEN, P. (Ed.). **Merchants and Marvels: Commerce, Science and Art in Early Modern Europe**. London and New York: Routledge, 2002, p. 83-108.
- SUBRAHMANYAM, S. **Empires Between Islam and Christianity, 1500-1800**. Albany: State University of New York Press, 2019.
- WASHBURN, W. E. The Meaning of "Discovery" in the Fifteenth and Sixteenth Century. In: LAMB, U. (Ed.). **An Expanding World (Volume 3): The Globe Encircled and the World Revealed**. London and New York: Routledge, 2016 [1995], p. 116-141.

Construindo caminhos para as cartografias indígenas na escola: Reflexões a partir de mapas da etnia Zo'é

Lydia Minhoto Cintra

Introdução

Este artigo propõe reflexões em busca de olhares cartográficos plurais para a temática indígena dentro da escola. Ao observarmos mapas que se apresentam de forma recorrente nos livros didáticos e aqueles que, em geral, fazem parte de nossa formação como docentes da Educação Básica, somos instigados a pensar: que representações do espaço poderiam estar nas escolas quando tratamos de territorialidades indígenas e outras formas de apreensão do espaço? Ao esboçarmos caminhos para responder a tal questão, colaboramos para uma Geografia mais diversa e afinada às demandas previstas na Lei n.º 11.645/08, que acrescentou à LDB (Lei de Diretrizes e Bases) a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas.

Trazer à tona a linguagem visual como produtora ativa de sentidos discursivos no ensino é nosso ponto de partida. As imagens não são apenas partícipes de ações didáticas, mas tem “em si mesmas uma dimensão pedagógica, uma potência subjetivadora e de pensamento” (Oliveira, 2009, p. 18), ocupando, portanto, uma posição central nos modos de ver o mundo. Apontamos nossa reflexão para os mapas, por terem capacidade de gerar um efeito de pertencimento e identificação nos estudantes ao revelarem, no exercício da prática, que a algum ponto da superfície pertencem nossos pés e é dali que vemos o todo. Todo ato de cartografar, portanto, parte de algum lugar, o que o torna revelador de como a humanidade produz e replica determinadas visões.

A busca por pensar cartografias escolares abertas à incorporação de múltiplos entendimentos sobre o território é o nosso desafio.

A linguagem cartográfica é carregada de signos não verbais (Fonseca; Oliva, 2013, p. 23) e evoca sempre a referência a um território, seja ele de natureza político-administrativa, seja em suas dimensões simbólicas (Girardi, 2009, p. 147). Girardi (2000, p. 43) explica que “mapas são produções culturais de discursos sobre o território”. Logo, são textos culturais (Harley, 2005, p. 196) que permitem diversas interpretações e olhares que acionam dúvida, estranhamento, crítica, tensão, identificação e, portanto, espelham contextos históricos, políticos e culturais.

Na história da cartografia, os mapas foram cooptados a figurarem como uma força visual capaz de enquadrar o mundo com exatidão, a partir de uma identidade prática e técnica (Fonseca; Oliva, 2013). Porém, o caráter técnico dos mapas e imagens de satélite aplica nestas linguagens visuais “um registro de credibilidade que borra qualquer dúvida ou controvérsia”, já que apelam “à autoridade da visão e, em particular, ao império de um olhar totalizante”, explica Hollman (2016, p. 525). Pelo menos desde o século XVII, topógrafos e leitores de mapas europeus passaram a promover um padrão de conhecimento cartográfico cujo objetivo seria produzir modelos “corretos” de representação, o que só seria possível tomando-se em conta que os objetos registrados possuem uma existência independente de quem registra (Harley, 2005, p. 190). Daí viria, então, uma parcela do poder do mapa: utilizar-se de uma máscara de ciência aparentemente neutra (*ibid.*, p. 195). Crampton e Krygier (2008, p. 95) expõem que em fins do século XIX o conhecimento sobre mapas começa a ser organizado em um corpo sistematizado e disciplinarizado, com aspirações científicas.

Uma das tarefas assumidas pela geografia escolar, considera Hollman (2016, p. 521), é “ensinar aquilo que é digno de ser visto”. Por isso, essa disciplinarização, além dos aspectos ideológicos e da própria força da imagem como discurso “honesto”, também colaborou para a propagação da ideia de representação como sinônimo de cópia do que

é representado, como expressão da verdade (Fonseca; Oliva, 2013, p. 18). A escola, nesse caso, talvez seja a “maior vítima de uma cartografia naturalizada” (*ibid.*, p. 30). Muitos de nós não passamos ilesos por este *status* de naturalização que admite a grafia visual do mundo como o próprio mundo. Para Oliveira Jr. (2012, p. 9), os mapas “são vistos como sendo o espaço e finalmente (ao final da geografia escolar) vemos apenas eles como sendo o espaço”. É como aprendemos a ver, a não ser que passemos a pensar sobre isso, trazendo o debate à consciência, algo que parece ainda distante das salas de aula como escolha curricular. Afinal, como questiona Oliveira Jr. (2012, p. 10), quais espaços são apresentados aos estudantes ao longo do percurso de escolarização, senão, majoritariamente, os mapeados pela “forma-Estado” e sua concepção de espaço a ser administrado e controlado?

A naturalização, explana Girardi (2009, p. 153), é a principal competência discursiva do mapa, é “o parâmetro para imposição de sua verdade”. Desconstruir seu *status* de realidade por dispô-lo como linguagem e por abrir o campo cartográfico para as contradições e problematizações que se fazem latentes. A métrica presente no fundo de mapas considerados mais verdadeiros ou mais exatos é a métrica euclidiana, baseada nas características de continuidade (sem lacunas), contiguidade (sem rupturas) e uniformidade. O espaço absoluto euclidiano tem na extensão territorial sua primazia de representação (Fonseca; Oliva, 2013, p. 72). A extensão é tida como o espaço real, como a “verdade topográfica”, sem a qual um mapa é menos preciso – um verdadeiro “delito cartográfico”, nas palavras de Harley (2005, p. 61).

No entanto, “miniaturizar o mundo” (Hollman, 2016, p. 524) não é privilégio de alguns: é força expressiva que perpassa a humanidade em busca de compreensão sobre a superfície e de registros cujos objetivos são de ordens muito diversas, misteriosas e incontroláveis. Estar no mundo passa por mapeá-lo. Neste sentido, estudos de Gregory Waselkov (*apud* Harley, 2005) mostraram que mapas indígenas e europeus eram diferentes em termos de espaço, território e função, sendo os

primeiros imagens com detalhes geográficos cuja “principal função era refletir as relações sociais e políticas”. No entanto, afirma Harley (2005, p. 217), em uma sociedade colonial onde prevalecem determinados parâmetros na forma de documentação, “a prática dos mapeamentos dos índios não lhes serviria para resistir à apropriação colonial de sua terra”, colocando-os, inclusive, em posição de dupla violação, já que o enorme conhecimento geográfico dos povos indígenas também serviu aos mapeamentos coloniais, que produziram um sem-número de linhas demarcatórias e fragmentárias.

Uma forma de contrapor o sentido naturalizado das linhas que delimitam e retalham os territórios é entender que, para muitos povos, as características da terra são também do corpo. A educadora maxacali Cristine Takuá¹ diz que a cartografia é um desenho da vida, “seja do corpo, seja da terra”, assim como Márcia Kambeba (2020, p. 42), geógrafa e educadora da etnia Omágua/Kambeba, explica que, como resistência, os povos “continuam se territorializando no corpo físico e espiritual para manter viva a chama da ancestralidade”.

Enunciações desta natureza são um convite à fuga do pensamento linear e fragmentário, valores eurocêntricos herdados (Haesbaert, 2021, p. 21), tomados como absolutos pelo imaginário ocidental. O mundo moderno é apenas um dentre tantos possíveis. Reconhecer a existência de múltiplos mundos (Escobar, 2014, p. 108), portanto, é uma das saídas para uma prática escolar crítica e emancipatória, já que na concepção de muitos grupos, o território se confunde com seu próprio mundo cultural/natural (Haesbaert, 2021, p. 196), o que leva a desterritorialização de povos equivaler à eliminação de mundos (Escobar, 2014, p. 134). Haesbaert (2021, p. 56) explica que, neste contexto, a conceituação de território se expande e transita em diversas escalas: a defesa do território significa uma defesa da vida que começa pelo seu “território mínimo” (*ibid.*, p. 215), o corpo. Uma das contribuições mais importantes neste debate é aquela que o concebe, então, como “corpo-território” e/ou “território-corpo”, no bojo do que alguns autores denominam

1. Em entrevista à autora, em 24 de janeiro de 2024, na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

ontologização do território (*ibid.*, p. 217). Assim, nos deparamos com a redefinição das existências e das formas de se estar no mundo, pensando que os mapas e os demais “fazeres” imagéticos são uma forma de compor essa reinvenção e abrir diálogo com a sociedade moderna ocidental. Afinal, uma característica da colonialidade como “resíduo irreduzível de nossa formação social” (Cruz, 2017, p. 15) é a desintegração da condição da terra como expressão existencial. Muitos jamais se darão conta desta compreensão, sendo privados deste olhar desde a escola – ela mesma com limitadas condições, amplamente conhecidas, de promover tais debates.

Neste sentido, é de nosso interesse observar as narrativas do povo Zo'é sobre seu território-corpo, que habita a porção norte da floresta amazônica, no atual estado do Pará. Para os Zo'é, uma aldeia só é uma aldeia quando ali se planta mandioca, sua base alimentar. “Uma aldeia sem roça de mandioca é considerada uma *katu dipori*, ‘clareira sem corpo’, não sendo, portanto, qualificada como uma verdadeira aldeia [...] é a roça de mandioca que efetivamente qualifica a verdadeira morada, um lugar de comida” (Braga, 2021, p. 67). As roças são locais de intensa interação e comunicação entre os seres, onde é possível observar que plantas sentem alegria ou raiva, e farejam aromas bons ou ruins, requerendo cuidados específicos. “As plantas podem ser agressivas, assim como os animais e outros seres. Elas se alegram ou enraivecem se não se dá atenção a esses cuidados” (*ibid.*, p. 101), dizem. Sua capacidade de farejar detém o segredo de sua alegria. “E essa capacidade determina toda sua existência e sua relação com os Zo'é. Por exemplo, diz-se que elas preferem a terra escura por esta tem *piji he*, ‘aroma bom’. A maioria das plantas adora o cheiro de fumaça da queima” (*ibid.*, p. 101). Mas para as plantas, o próprio cheiro humano é dotado de poder, nos diferentes momentos da lavoura. No momento do plantio, as plantas se alegram. “Sentirem seu cheiro sinaliza que o espaço da roça está impregnado do aroma humano naquele momento, o que espanta predadores, como cotias e formigas-cortadeiras” (*ibid.*, p. 102). Mas nos momentos de maturação e frutificação as plantas mudam

seu olfato e as pessoas devem se afastar, pois elas “podem ter enjoo do excesso de cheiro humano e se enraivecem” (*ibid.*, p. 111). Mesmo quando se mudam, os Zo’ê voltam às antigas capoeiras para oferecer seus cuidados. “Ainda há banana de muito tempo [...]. A gente continua limpando, e aí nossas antigas plantações seguem felizes” (Gallois, 2019, p. 69).

A palavra Zo’ê significa “nós mesmos”, uma forma que estes indígenas encontraram de se autodenominar a partir do momento em que se viram contatados por não indígenas, na década de 1980. Neste tempo, quando começaram a conviver com missionários e servidores da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), tal palavra era usada para identificar “gente como nós”, ou seja, qualquer pessoa com proximidade e confiança. “Zo’ê” transforma-se em etnônimo quando, a partir do contato, os grupos aprendem a se pensar como uma categoria social antes desconhecida: “índios” (*ibid.*, p. 15).

A Terra Indígena Zo’ê foi demarcada e homologada em 2009 e abrange o interflúvio dos rios Erepecuru e Cuminapanema. A ampla mobilidade territorial que caracteriza o modo de ser e se relacionar dos Zo’ê é expressa em sua forma de ocupação cíclica. Eles constroem aldeias em locais cujas condições geográficas são minuciosamente estudadas, abrindo clareiras com técnicas que envolvem desde o corte de árvores ao manejo do fogo onde antes havia floresta e que, futuramente, será floresta novamente. São nessas clareiras habitadas por algum tempo que eles garantem acesso aos recursos florestais sem esgotá-los (Braga, 2021, p. 14-15). Muitas vezes depois de décadas determinadas áreas são reocupadas, desde que o tempo de regeneração do solo e da floresta tenham sido respeitados (*ibid.*, p. 28).

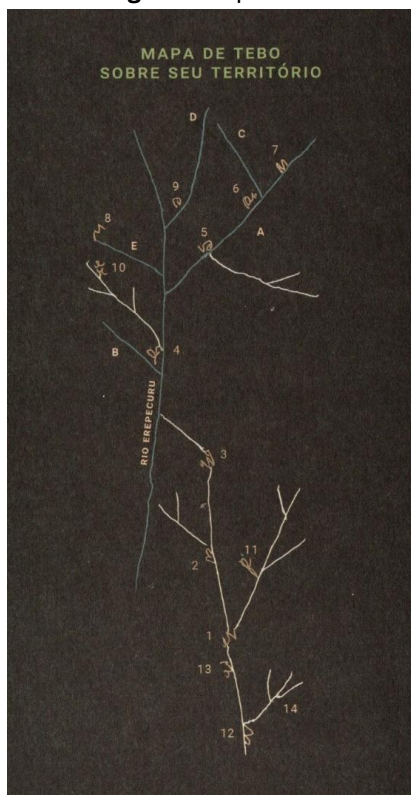
Não é de espantar que estes grupos acumulem “um exímio conhecimento sobre seu território”, constituído por uma intrincada rede de caminhos que dão acesso às aldeias, acampamentos, capoeiras, pontos específicos de caça e locais de coleta (*ibid.*, p. 14-15). Tais características de mobilidade exigem “um território amplo que permita que os ciclos de suas aldeias possam se completar no tempo devido, e que

possam seguir contribuindo para a diversificação das florestas onde vivem” (*ibid.*, p. 175). Em sua língua há, inclusive, termos que são utilizados para enfatizar esta importância: *Je ije iyyj* e *tytyte*, que podem ser traduzidos respectivamente como “ir e vir” e “afastar-se”.

A palavra *rekoha* pode ser traduzida como “território”, no sentido de lugares ocupados e percorridos por alguma pessoa ou grupo que construiu uma relação de domínio sobre a área (Gallois, 2019, p. 12-13). Nas últimas décadas, no entanto, eles vêm consolidando uma noção de terra coletiva: *Jo'e rekoha*, “nosso território” (*ibid.*, p. 12). Os movimentos de aproximação e distanciamento conforma famílias extensas que se reúnem por territórios, sofrem influência da sazonalidade de alguns recursos e caracteriza um “espalhamento” das aldeias (*ibid.*, p. 34). Sobre isso, eles dizem:

“Faz sua aldeia ali no meio, afastada”, dizemos, “para você ter várias moradas também”. Depois de refletir bem é que abrimos uma nova aldeia; só então sabemos onde morar. Quando a gente fica muito tempo com um pessoal de outra aldeia, a gente acaba sem saber onde mora. Quando precisamos discutir algum assunto importante, nos reunimos todos. Terminada a reunião, a gente se espalha de novo. “Vem cá me ajudar” dizemos também, quando vamos fazer canoa, e então nos juntamos. Se vai ter festa, vem muita gente também. Quando tem festa, absolutamente ninguém fica sozinho, vem mesmo todo mundo (Gallois, 2019, p. 41).

Esta dança territorial de aproximações e afastamentos foi apontada como uma eficiente forma de manter os Zo'é protegidos do contágio pelo vírus da covid-19 durante a pandemia. Ailton Krenak (2020) narra que Erik Jennings Simões, médico que trabalha na Terra Indígena, ficou admirado ao ver que eles sabiam o que tinham que evitar, mesmo dentro da floresta, “porque o espírito dessa doença anda pelo ar”, como disseram. “Fugimos para o interior mais profundo da nossa floresta. Escapamos dos caminhos conhecidos. Fomos para lugares em

Figura 1: Mapa Zo'é

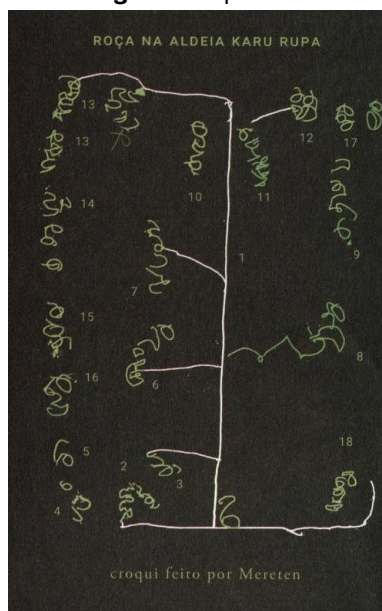
Legenda: IKIREOJ DE'OK, mandioca tiriyo, por Tebo: 1. Aldeia Jakupej 2. Aldeia Kipi'in i'y 3. Aldeia Ppuruni hembra 4. Acampamento Kaju uhu rupa hembra 5. Aldeia Tuwajwit 6. Aldeia Pururuty 7. Aldeia Parakesiña 8. Ponto em que desce da voadeira para caçar 9. Acampamento de Moni 10. Acampamento para caçar queixada 11. Castanhal Tarakwana 12. Aldeia Tapery 13. Aldeia Pakoty 14. Tocaia A. Igarapé Tuwajwit B. Igarapé Kaju uhu rupa C. Igarapé Pururuty D. Igarapé Tararí uhu / Boj uhu nem E. Igarapé sem nome

Linha azul: RIO E IGARAPÉS Linha branca: CAMINHOS

Fonte: Braga (2017)

que não cruzaríamos uns com os outros. Botamos em ação a evitação”².

2. Sobre a prática da evitação, Krenak (2020) escreve: “Quando nasce uma criança, o pai da criança não pode ver os avós. É uma coisa do sistema cultural deles. O

Figura 2: Mapa Zo'é

Legenda: 1. **JI MO'E HOHA** limite dos meus cultivares; 2. **JITYK** batata-doce; 3. **PAKO TOWY** banana esverdeada; 4. **PAKO TUME** banana tume; 5. **PAKO UHU** banana grande; 6. **BADE'OK KIRAHİ** mandioca de *Kirahi*; 7. **BADE'OK RUPA RAN** futura morada de mandioca; 8. **SARAKEJUK BADE'OK** mandioca do meu irmão Sarakejuk; 9. **JIAHI TENANA** só capim; 10. **JIRAPYJ** minha casa; 11. **JUSĪRAPYJ** casa do meu cunhado Jusĭ; 12. **SARAKEJUK JITYK** batata-doce do Sarakejuk; 13. **KUJ** cuieira; 14. **PAKO SING** banana clara; 15. **PAKO TUME** banana tume; 16. **RUKU** pé de urucum; 17. **SARAKEJUK PAKO TUME** banana tume do Sarakejuk; 18. **KURAWA SARAKEJUK BUHU T IK** aqui o Sarakejuk colocou um pouco de curauá.

Fonte: Braga (2017)

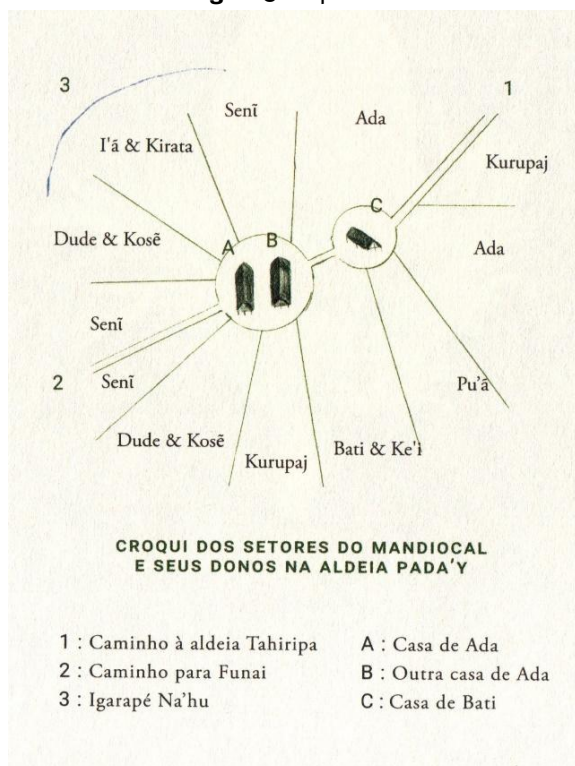
pai da criança tem que ficar fora do circuito, não pode ser visto. Se ele for visto, a criança adoecer. Outro exemplo de evitação é o caçador. Quando está com um neném novo, ou quando sua companheira está grávida, não pode ir ao mato caçar animais aleatoriamente. Deve tomar muito cuidado, pois os espíritos dos animais podem caçá-lo e afetar a saúde do bebê e da mãe. Tem toda uma disciplina e uma cultura sobre evitações”.

Para Krenak (2020, p. 5), eles “acionaram um dispositivo terapêutico próprio que não os deixou adoecer” e que envolve uma intensa relação de pertencimento com os caminhos de sua terra³.

Para os Zo'é, as roças são ocupações da terra que funcionam como laços entre diferentes grupos que vivem em uma mesma aldeia e mesmo em aldeias diferentes (Braga, 2021, p. 74). No entanto, cada um tem sua parte na roça, que é organizada por setores bem divididos. “É praticamente impossível que alguém que tenha um olhar estrangeiro saber por onde passam esses limites, as plantas parecendo misturadas entre si. Entretanto, os donos dessas roças os identificam muito bem” (*ibid.*, p. 73). Além disso, dizem, “diferentes tipos de mandioca ficam bravas se são divididas durante o plantio em setores separados nas roças; elas gostam de ficar *moerun*, ‘misturadas entre si’” (p. 112). Podemos observar uma cartografia dessa divisão por setores na Figura 2, em que os mandiocais são separados em uma disposição circular. É interessante notar que este mapa revela uma divisão em linhas retas, o que certamente extrapola a correspondência do que se vê no terreno, uma vez que a identidade/identificação das plantas nas roças não se dá pelo olhar cartográfico, mas sim no próprio caminhar e pela relação com as plantas.

Para se estabelecerem em um território, onde então passarão a plantar, a fartura de caça e a proximidade com castanhais são considerados os principais atrativos. “A gente nunca deixa de misturar farinha com leite de castanha. Por isso mesmo, a gente mora onde tem castanhal, tal como nossos antigos. É por causa do leite de castanha que as crianças crescem”, dizem (Gallois, 2019, p. 21). A castanheira não fornece apenas alimento. De sua entrecasca são preparados fios resistentes para tecer redes e do ouriço são feitas pulseiras usadas pelas

3. É da etnia Zo'é a a foto que ficou conhecida durante a pandemia, em que o filho carrega o pai nas costas durante 6 horas para receber a vacinação. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59903433>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Figura 3: Mapa Zo'é

Fonte: Braga (2021)

mulheres⁴. Nos mapas apresentados, podemos notar que os caminhos de caça e os castanhais estão sempre presentes. Ademais, assim como os mutirões de abertura da clareira, trabalho de capina e a circulação de variedades de cultivares entre grupos e aldeias (Braga, 2021,

4. Os castanhais são um dos principais objetos de vigilância hoje por parte dos Zo'é, sabendo do constante interesse de exploração comercial existente pelos não indígenas (Gallois, 2021, p. 13).

p. 74), a coleta e o consumo da castanha tem importante função na sociabilidade entre as aldeias.

Ao norte da Terra Indígena, Zo'é reconhecem as cabeceiras do rio Kare como um lugar abundante em caça. No entanto, não estabelecem aldeias ali, pois entendem que alguns tipos de animais poderiam fugir para além do rio Erepecaru, um dos limites demarcatórios, o que denota não apenas o amplo conhecimento sobre o território e o comportamento dos seres que ali vivem, como as reconfigurações que se fazem necessárias dentro da dinâmica de vida em uma terra agora demarcada.

Na Base da FUNAI em Kejá, dentro da TI Zo'é, há um local chamado Casa dos Mapas, em que os grupos se reúnem para sistematizar informações, especialmente com produções cartográficas. O Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Zo'é explicita que os indígenas “se apropriaram dessa nova forma de registro para falar de seus movimentos entre aldeias e regiões da TI, assim como para destacar transformações que afetam seus modos de ocupação” (Gallois, 2019, p. 125). Os mapas compõem parte importante deste documento, no qual eles definem diretrizes para defender a terra de ameaças externas e manter sua integridade territorial.

Tais considerações remetem à análise do artista Denilson Baniwa (2022, p. 44)⁵, quando defende que “mesmo que o branco tenha o poder de subjugar com seus bens as comunidades indígenas, quando domesticados, esses bens podem ser essenciais na resistência à colonização”. Tal raciocínio leva-nos a aventar a hipótese de que estes são exemplos de “mapas domesticados” e que estaria aí o centro de sua potência: fazer ver aquilo que o mundo não indígena não vê (ainda que com recursos tecnológicos como satélites); aquilo que mapa algum, a não ser estes, conseguem mostrar. Afinal, “tendo mapa, os não-índios saberão como ocupamos o nosso território”, explicam os Zo'é.

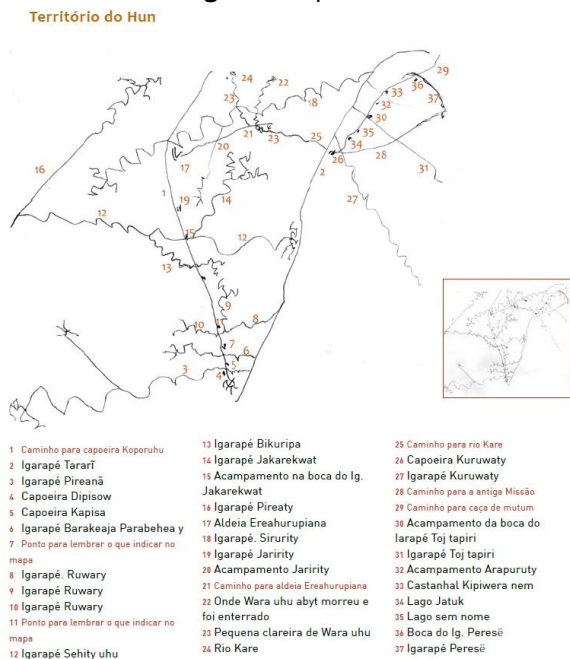
5. Análise feita em relação à obra de Joseca Yanomami, algumas das quais adquiridas pelo MASP (Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand).

Observamos nestes mapas que a importância da representação não está em simbolizar de formas distintas cada uma das informações destacadas na legenda. A legenda fornece os dados fundamentais de nossa leitura. Ali vemos a identificação de diferentes tipos de banana no terreno desenhado, o local em que se dará a “futura morada de mandioca”, o reconhecimento dos castanhais, os locais em que o rio é estratégico, como o “ponto em que desce a voadeira para caçar” e assim por diante. O que visualmente os mapas sugerem é que os detalhes das inúmeras texturas deste território-corpo apenas são possíveis na escala do terreno, no pisar do chão. Não parece relevante, portanto, que a imagem mostre, com recursos simbólicos variados, onde estão as roças de cada uma das espécies, senão que mostre que ali há um manejo alimentar que considera o corpo da terra e de cada planta, como vimos anteriormente.

Uma das características destacadas deste mapeares envolve a valorização do aspecto da mobilidade territorial, em detrimento dos pontos fixos. Talvez por isso não seja relevante diferenciar imageticamente cada um dos pontos representados, senão a rede de relações que eles estabelecem entre si. Os mapas Zo'é refletem um mundo que não é estático: as estações passam e o tempo das roças mudam; novas aldeias são abertas e as antigas entregues ao tempo da floresta; os caminhos são abertos e as trilhas logo serão outras. O que vemos é um retrato momentâneo da vida que ali se estabelece, um compartilhar visual que permite a quem vê (e repara) acessar uma lógica territorial particular. É a possibilidade do Outro, não indígena, enxergar pelos olhos de quem ali vive, em uma visão tão simples e efêmera quanto complexa no cuidado com a perpetuação da própria vida, humana e não humana. Não são mapas que respondem às necessidades demandadas pela ciência, com uma visão da realidade subordinada a uma suposta objetividade. São, mais que isso, obras que revelam a singeleza de um registro que parte daqueles que conhecem o território “melhor do que ninguém”, nas suas extensões topográficas, mas, sobretudo, simbólicas.

Neste território visual, os mapas Zo'é reafirmam as profundezas de quem somos: somos muitos, e, por isso, são muitos os mapeamentos que nascem da condição expressiva humana. A partir deste lugar, as cartografias indígenas oferecem subsídios para pensarmos o papel mediador no professor em sala de aula, dentro do que Hollmann (2016, p. 52) propõe como tarefa cognitiva de se pensar visualmente: “estabelecer correlações, encontrar regularidades e analogias, identificar particularidades e sobretudo provocar novas questões (interrogantes)”.

Figura 4: Mapa Zo'é



Fonte: Braga (2021)

Que novas interrogações são possíveis provocar em sala de aula com tais mapas? Nossas observações apontam para questões que pro-

blematizem a “verdade topográfica” e a busca por uma exatidão como fins e objetivos “técnicos”; que questionem a dualidade entre mapas certos e errados; que situem cada ser e grupo humano como sujeito potencialmente mapeador; que incitem a curiosidade a um espaço de referência desconhecido e, portanto, passível de ser imaginado e, sobretudo, sonhado; que visibilize nuances que um mapa “tradicional”, sozinho, não é capaz de oferecer: locais de um enterro, a boca de um igarapé, as clareiras e capoeiras, a intrincada rede de caminhos, os lugares de plantio, os pontos que são anotados para se lembrar depois: o que devemos indicar aqui? Um ponto ainda sem nome; um lugar futuro – aquele em que um dia a mandioca irá habitar...

Cristine Takuá explica que, do ponto de vista indígena, há muitas formas de se fazer “viagens aéreas”, olhando para o corpo da terra “de cima”. Há, inclusive, viagens cartográficas possíveis pelos subterrâneos do mundo, por aquilo que não vemos. Eis como somos atingidos pela leitura dos mapas Zo'é: representações de outros mundos possíveis e, por isso, tão bem-vindas às salas de aula.

Referências Bibliográficas

- BANIWA, D. Arte para amansar o coração napë: cosmologias do contato e encantamento do povo da mercadoria. In: PEDROSA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Joseca Yanomami: nossa terra-floresta**. São Paulo: MASP, 2022.
- BRAGA, L. V. **Eremi'u rupa: abrindo roças**. São Paulo: Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena; FPEC/FUNAI – Frente de Proteção Etnoambiental Cuminapanema, 2021.
- CRAMPTON, J.; KRYGIER, J. Uma introdução à cartografia crítica. In: ACSELRAD, H. (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano e Regional, 2008.
- CRUZ, V. C. Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Geografia e giro descolonial: expe-**

- riências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.** Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- FONSECA, F. P.; OLIVA, J. **Cartografia.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.
- GALLOIS, D. T. (Org.). **Jo'e rekoha bokituteha ram: planejando como vamos continuar vivendo bem no futuro. Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Zo'é.** São Paulo: Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena; FPEC/FUNAI – Frente de Proteção Etnoambiental Cuminaparena, 2019.
- GALLOIS, D. T. **Catálogo Arte FAZ (Fundo de Artesanato Zo'é).** São Paulo: Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena; FPEC/FUNAI – Frente de Proteção Etnoambiental Cuminaparena, 2021.
- GIRARDI, G. Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre Geografia e Cartografia. **Geografares**, Vitória, v. 1, n. 1, 2000.
- GIRARDI, G. Mapas desejantes: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, 2009.
- HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina.** Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.
- HARLEY, B. Hacia una deconstrucción del mapa. In: **La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía.** México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- HOLLMAN, V. C. Ante las imágenes: los desafíos del giro visual para la geografía. **Geosp: Espaço e Tempo**, v. 20, n. 3, p. 518-535, 2016.
- KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, A. **A vida é selvagem**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020 (Cadernos Selvagem; 12).

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Grafar do espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3, 2009.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Mapas em Deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografares**, n. 12, p. 1-49, jul. 2012.

A negação da geografia da cidade de São Paulo pelo Plano de Avenidas

Maiara Santana Oliveira

Introdução

São Paulo é uma metrópole de 12 milhões de habitantes (IBGE, 2022) que enfrenta, entre outras questões, uma intensa crise de mobilidade urbana. Os deslocamentos na cidade são estressantes, demorados, caros e impactam diretamente a qualidade de vida da população.

O modelo de circulação que temos hoje em São Paulo foi pensado há cerca de 100 anos, a partir de uma perspectiva que considerou o automóvel como o principal veículo de locomoção na cidade. E desde então o que temos é o incentivo à construção de espaços públicos e privados pensados para os automóveis e não para as pessoas.

A São Paulo que vemos hoje vem sendo continuamente pensada em projetos urbanos especializados em mapas que apresentaram e representaram propostas de diversos planos para importantes rios da cidade desde meados do final do século XIX. Um deles, e em torno do qual está disposto este trabalho, é o Tietê, um dos principais rios do estado e da cidade de São Paulo, de grande relevância histórica e geográfica. Os projetos apresentados para ele no século XX propuseram profundas transformações na paisagem da cidade, do rio e suas várzeas e mais do que isso, na relação social dos paulistanos com as águas.

No choque entre modos diversos de ver e pensar outras possibilidades de cidade, destacamos o Plano de Avenidas proposto em 1930 pelos engenheiros Prestes Maia e Ulhôa Cintra entre os apresentados para o rio Tietê no século passado, produzidos a partir de uma perspectiva rodoviarista de compreensão das questões da cidade daquele momento. Essa visão foi fundamental no debate sobre quais usos foram

pensados para o Tietê e suas várzeas, bem como de outros rios e sobre a organização do sistema viário, de mobilidade urbana, de transporte coletivo e individual em São Paulo.

Este estudo tem como principal proposta analisar os discursos cartográficos para compreender como o Plano de Avenidas, a partir da década de 1940, ao ir além da retificação dos rios Tietê e Pinheiros, introduziu um novo paradigma urbano para São Paulo, fundamentado na primazia dos fluxos viários. Essa abordagem redefiniu o planejamento da cidade, orientando-o pela lógica da circulação e da expansão rodoviária, em detrimento da geografia que originalmente sustentou seu desenvolvimento, substituída por uma estrutura viária que ainda molda o crescimento urbano contemporâneo.

A Ciência Geográfica e a cartografia-geográfica para a compreensão da São Paulo do passado e do presente

Na contemporaneidade, as imagens possuem um papel decisivo na construção de narrativas e na formação das percepções sociais. Com a popularização de plataformas digitais centradas na visualidade, como o Instagram, elas se tornaram uma linguagem poderosa para comunicar ideias, promover estilos de vida e moldar identidades. Por meio do deslizar de dedos, usuários acessam uma vasta gama de representações visuais que impactam suas opiniões, comportamentos e decisões de consumo.

Além disso, as imagens têm o poder de criar e reforçar estereótipos, influenciando como as pessoas percebem a si mesmas e o mundo ao seu redor. Nesse contexto, cada vez mais visual, onde redes sociais dominam a comunicação, compreender o funcionamento das imagens como sistemas de significação torna-se essencial para analisar criticamente as mensagens que circulam na sociedade. Esse entendimento possibilita questionar narrativas visuais hegemônicas e promover uma visão mais crítica e consciente do papel das imagens na construção de realidades sociais.

O mapa, para autores geógrafos-cartógrafos tais como Brian Harley (1991, 2005, 2009), Michel Lussault (2007) e Jacques Lévy (1999, 2003), é a linguagem da Ciência Geográfica, é o modo pelo qual os fenômenos geográficos ganham expressão visual (Harley, 2005). Importante ressaltar, contudo, que isto não significa colocá-lo como espelho da realidade, mas sim como uma possibilidade de construção de narrativas geográficas sobre o espaço. Todos os elementos que compõem o mapa formam um discurso a partir do qual a imagem transmite sua mensagem para quem a lê. A retórica do discurso por meio do mapa se faz presente, inclusive, pela ausência de representações e elementos.

Ao explorar os mapas como representações que carregam diferentes significados culturais, sociais e políticos, Girardi (2009) revela que a cartografia é uma prática interpretativa, sujeita a diversas perspectivas e leituras. Nesse sentido, os mapas não são apenas produtos técnicos, mas uma linguagem complexa que abre espaço para múltiplas interpretações e debates dentro da geografia. No entanto, a cartografia enquanto linguagem não alcança consenso absoluto dentro da ciência geográfica.

Apresentada há 20 anos no Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), a tese de doutorado defendida pela professora doutora Fernanda Padovesi Fonseca questionou o óbvio consenso acerca da cartografia como a linguagem ideal da Geografia. Neste trabalho, a geógrafa tensionou a aparente relação natural, ou naturalizada, entre a cartografia-geografia e discutiu a subutilização dos mapas na geografia. Em sua pesquisa, Fonseca destacou a importância da compreensão do poder retórico dos mapas, evidenciado pela sua capacidade de comunicação instantânea, para estabelecer a relevância dessa relação para a construção da ciência.

Enquanto outros campos do conhecimento tais como as engenharias, arquitetura, jornalismo e as ciências sociais usam a cartografia como linguagem de suas produções – e vem utilizando cada vez mais –, como instrumento de comunicação de seus trabalhos, acadêmicos

ou profissionais, no movimento contrário, geógrafos e professores de geografia utilizam cada vez menos mapas em suas produções e na área de ensino, como já havia sido levantado por Fonseca há vinte anos.

Ao pesquisarmos os mapas históricos de projetos elaborados para a cidade de São Paulo do século passado, buscou-se construir uma lógica de olhar e interpretação que permitisse compreender os diferentes processos de produção do espaço, bem como os modos de ver e planejar a capital no começo do século XX a partir das imagens produzidas. A análise cartográfica é essencial para entender como as representações espaciais moldam e refletem as dinâmicas sociais e as políticas urbanas. A cartografia não é apenas um recurso técnico, mas um discurso visual capaz de transmitir ideologias e perspectivas sobre o espaço. Ela serve não apenas para documentar o espaço, mas também para influenciar as ações que o moldam, tornando-se uma possibilidade crítica na análise dos projetos urbanos. No caso de São Paulo, os mapas e os projetos urbanos revelam uma visão de modernidade alinhada com a circulação de automóveis e o redesenho de avenidas, transformando a cidade e reforçando determinadas relações de poder.

Autores como Brian Harley (2005, 2009), Jean-Marc Besse (2003, 2006) e Jacques Lévy (1999, 2007) entendem o que é o mapa de maneiras complementares, explorando-o não apenas como uma representação visual, mas como um artefato carregado de significados ideológicos, principalmente, revelando a complexidade dos mapas como também artefatos culturais ao analisar sua função ativa na construção da realidade e das relações de poder.

Em “Face au monde: atlas, jardins, géoramas” (Leenhardt, 2003), Besse analisa a evolução da cartografia, destacando seu papel não apenas como um meio de representação do espaço geográfico, mas como uma linguagem que influencia – e é influenciado por – a cultura visual e o pensamento espacial. Além disso, *pari passu* a outros autores, como Brian Harley (2009) e Michel Lussault (2007), Jean-Marc também discute o papel dos mapas como instrumentos ativos de construção do espaço e enfatiza a relação entre mapeamento e poder, ao discutir a

relação histórica entre que a criação de mapas e controle do território. No trabalho “Cartographie et pensée visuelle; réflexions sur la schématisation graphique”, apresentado em Estrasburgo, em 2006, no evento “Expériences de terrain et compétences cartographiques”, sobre o que é o mapa, Besse (2006, p. 5, tradução nossa. *apud* Kuvasney, 2017, p. 6) definiu:

O mapa é objeto e ato de poder ao mesmo tempo. Por um lado, o mapa leva a marca de uma intenção, de um interesse de origem econômica, política, ideológica, até mesmo científica, que vai orientar a seleção das informações, seguida da sua apresentação cartográfica. Mas, por outro lado, o mapa tem o poder, como muitas outras imagens, de orientar as decisões da sociedade e da cultura, simplesmente porque formata a visão do mundo sobre a qual se baseiam essas decisões.

Em algumas de suas obras, Harley (2009), sendo a principal delas para este trabalho “Mapas, Saber e Poder”, discute que os mapas não são meros espelhos da realidade, mas construtos sociais que refletem relações de poder. Nesse sentido, Besse (2003) reforça esta ideia ao também reiterar que os mapas não são meros espelhos do mundo, mas instrumentos que participam ativamente na sua construção, moldando nossas percepções e relações com o espaço e argumentando que a cartografia tem uma função discursiva atuante nas transformações espaciais, que moldam percepções e se apropriam de/são apropriados por interesses políticos e econômicos. A cartografia, portanto, não é neutra, é uma linguagem visual com potencial de controle da narrativa espacial.

Harley (2009) argumenta que a cartografia opera como uma linguagem, capaz de conceber, estruturar e articular um universo de ideias a fim de orientar a formação de determinada visão de mundo e sendo o mapa um documento, deve ser analisado como tal, dentro de seus contextos históricos e sociais de produção. Nesse sentido, o geógrafo, ao destacar que a cartografia pode ser uma forma de conhecimento e

poder, argumenta que os mapas são expressões de poder, nunca isentos de juízos de valor e, inevitavelmente, vinculados ao seu exercício, seja de forma explícita ou implícita. Ele compara o geógrafo ao historiador, que retrata a paisagem do passado com as cores do presente, sugerindo que o cartógrafo, consciente ou não, não apenas abstrai o entorno, mas também traduz os imperativos territoriais de um sistema político. Seja um mapa produzido sob a bandeira da ciência cartográfica ou como um exercício declarado de propaganda, ele está, inevitavelmente, imbricado no processo de poder (Harley, 2009, p. 22). Michel Lussault e Jacques Lévy em “L’Homme Spatial: La Construction Sociale de l’Espace Humain” (2007), argumentam que não é possível pensar as sociedades sem considerar sua dimensão espacial, trazem a ideia dos mapas como “operadores espaciais”, ou seja, como orientadores de dinâmicas ocorridas no espaço representado. Os autores apresentam que a cartografia tem um papel ativo no processo de ordenamento urbano, sendo capaz de orientar transformações no espaço, longe de serem passivos ou meramente ilustrativos, os mapas desempenham um papel ativo no ordenamento urbano e nas transformações do espaço. Kuvasney (2017) ressalta que em São Paulo, entre 1890 e 1930, incluindo neste recorte histórico os projetos pensados para o rio Tietê elaborados por Saturnino de Brito, Ulhôa Cintra e Prestes Maia, os mapas produzidos inicialmente para representação de projetos urbanísticos permaneceram como a própria representação da cidade daquele período.

A tese de doutorado da geógrafa Eliane Kuvasney (2017), um importante norte deste trabalho, investiga como a cartografia desempenhou um papel crucial na reconfiguração espacial da cidade de São Paulo, explorando a influência dos mapas nesse momento de reorganização da metrópole moderna. Ao analisar mapas de planos urbanos do final do século XIX e início do século XX, Kuvasney argumentou que esses documentos não apenas representaram a cidade do presente, mas uma outra cidade, a cidade do futuro. A cartografia apresentada propôs um novo olhar sobre o processo de modernização da capital,

influenciando decisões de planejamento urbano e refletindo os interesses da época. Sua pesquisa revelou que a cartografia, longe de ser uma simples ferramenta técnica, enquanto linguagem, atuou como um agente ativo na construção do espaço urbano.

Longe de servirem como uma imagem simples da natureza que pode ser verdadeira ou falsa, os mapas redescvem o mundo, igual a outro mundo, igual a qualquer outro documento, em termos de relações e práticas de poder, preferências e prioridades culturais. O que lemos em um mapa está tão relacionado com um mundo social invisível e com a ideologia quanto com os fenômenos observáveis e mensuráveis na paisagem (Harley, 2005, p. 61, tradução nossa *apud* Kuvasney, 2017, p. 292).

Lussault e Lévy defendem que a cartografia seja compreendida dentro de uma perspectiva de “reconhecimento do princípio da construção da realidade social” (Lussault, 2003, p. 3), entendendo que ela contribui para definir e configurar a realidade dos objetos sociais, que são constantemente construídos e reconstruídos. Essa acepção se aproxima da defendida por Harley em “Mapas, Saber e Poder” (2009), ao enfatizar que, sendo o mapa um documento histórico, sua análise deve considerar, como principal prerrogativa, a interpretação dentro de seu contexto de produção. Lussault O geógrafo propõe três contextos para análise do mapa com vistas a ampliar a compreensão do mundo a partir da imagem e possibilitar analisar a linguagem simbólica do mapa, de modo a apreender os discursos presentes.

O primeiro contexto é o da sociedade, onde o contexto político-ideológico social de um determinado período histórico exerce influência direta no processo de confecção do mapa. Isso significa que os mapas estão relacionados com a ordem social de um determinado período e lugar, e sua análise ajuda a entender a função social que cumprem. O segundo contexto é o do cartógrafo, onde se articulam um conjunto de relações de poder impostas pelas classes hegemônicas ou pelo Estado, de modo que o mapa defenda determinada visão geopolítica.

tica. O terceiro contexto é o dos outros mapas, onde se investiga como determinado mapa e seus contemporâneos podem ser relacionados, e qual a relação do mapa com a produção cartográfica de determinado período.

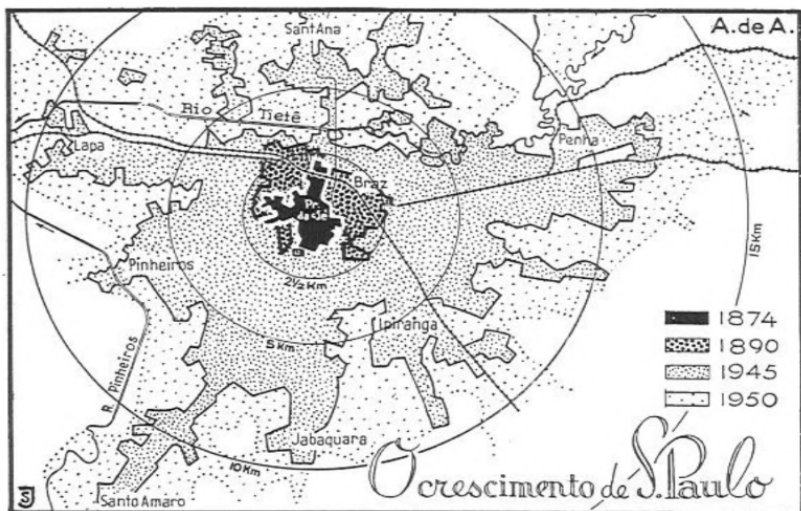
Jacques Lévy, em pesquisas recentes (2019, 2021), enfatiza a importância do estudo da retórica dos mapas como linguagem essencial para a compreensão das dinâmicas espaciais na sociedade contemporânea. Nesse sentido, pensar nas cartografias pretéritas que pensaram no destino às águas do rio Tietê e suas várzeas é de vital importância para a compreensão da metrópole do século XXI. Os questionamentos decorrentes do estudo da retórica das imagens que atuaram de forma direta e ativa no processo de transformação da paisagem da capital revelam olhares diversos que nortearam o planejamento da cidade ao longo dos séculos XX e XXI.

O Plano de Avenidas e a cidade do século XX

O crescimento populacional de São Paulo no final do século XIX ao começo do século XX foi marcado por uma intensa urbanização e transformação socioeconômica. Segundo Caio Prado Júnior, em sua obra *História Econômica do Brasil*, São Paulo experimentou um rápido aumento populacional devido à expansão da cafeicultura e à chegada de imigrantes, principalmente italianos, que vieram suprir a demanda por mão de obra nas lavouras e na emergente indústria urbana (Prado Júnior, 1994). A população da cidade, que era de aproximadamente 65 mil habitantes em 1872, cresceu exponencialmente, alcançando cerca de 240 mil em 1900. Esse crescimento acelerado levou a uma série de desafios urbanos, incluindo a necessidade de infraestrutura adequada, habitação e serviços públicos, refletindo a transição de São Paulo de uma cidade provinciana para um grande centro urbano e econômico.

No início da década de 1970 do século XIX, São Paulo tinha cerca de 31 mil habitantes. Em 1890, esse número dobra, e a população distribui-se a pouco mais de 2,5 Km do centro da cidade, na Praça da Sé. Em 60 anos, a população de São Paulo alcançou a marca de 3

Figura 1: Mapa do crescimento demográfico de São Paulo a partir da década de 1870 até a década de 1950



Fonte: Aroldo de Azevedo (1958, p. 11).

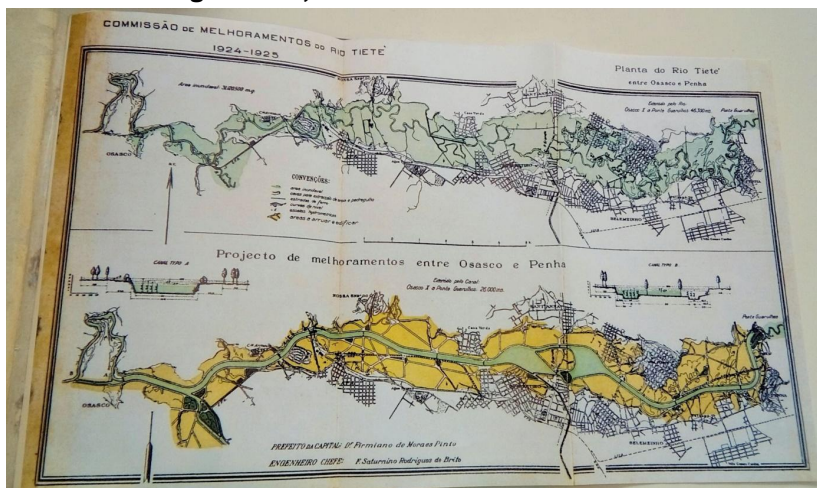
milhões de habitantes, circunscritos em um raio de mais de 15 km, espalhando-se para além dos rios Pinheiros e Tietê.

A declaração da República significou para São Paulo o estabelecimento dos interesses políticos dos cafeicultores no poder. A questão higienista e o saneamento da capital, a partir desse momento, tornaram-se uma das prioridades urbanas para o poder público. Em 1924, o engenheiro sanitário Saturnino de Brito assumiu a direção da Comissão de Melhoramentos do rio Tietê e seu projeto apresentado dois anos depois foi considerado o mais consistente entre todos os propostos para o rio, abrangendo não somente aspectos técnicos, mas

também a inserção urbanística do projeto, colocando o rio como um importante elemento da paisagem (Nunes, 2004). I

Saturnino, amplamente reconhecido por suas contribuições ao urbanismo e à sanitização em diversas cidades brasileiras, como Santos, Recife, Pelotas, Rio de Janeiro, Campinas, Amparo, Limeira e Sorocaba, destacou-se por uma característica única que o diferenciou de outros urbanistas de sua época. Formado em Engenharia Civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro no final do século XIX, Brito foi responsável por estabelecer um novo ramo dentro da Engenharia, conhecido como Engenharia Sanitária. Sua pioneira atuação se manifestou na idealização de novos materiais, métodos e elementos para a sanitização das cidades, especialmente na instalação de redes de esgoto e abastecimento de água, como detalhado por Custódio (2004). Suas inovações contribuíram significativamente para a melhoria da saúde pública e da qualidade de vida urbana no Brasil.

Figura 2: Projeto de Saturnino de Brito – 1926

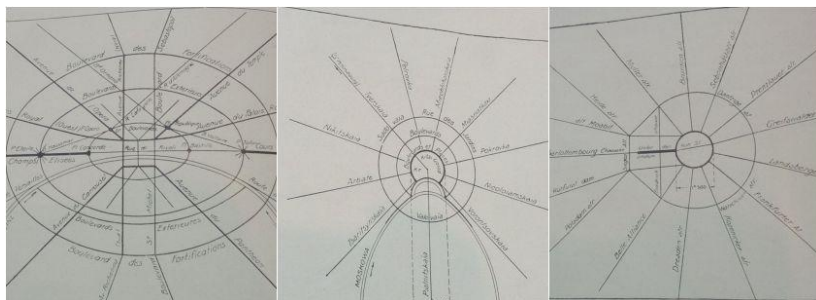


Fonte: Brito (1926).

Projeto elaborado para a Comissão de Melhoramentos do Rio Tietê. Pode-se observar a disposição de parques e dois lagos principais, a montante e a jusante, pensados como áreas de controle para as cheias do rio. O mapa mede 39,5 cm x 23,8 cm e está anexado à segunda parte do “Relatório apresentado ao Sr. Dr. Firmiano Pinto, prefeito de São Paulo” (1926), disponível para consulta no Arquivo Histórico de São Paulo.

Ulhôa Cintra, engenheiro e urbanista, foi pioneiro em introduzir a perspectiva imobiliária nos projetos para o rio Tietê nos anos 1920, além de ser um dos primeiros a estudar a mobilidade e circulação em São Paulo, inspirado por urbanistas europeus como Joseph Stubben e Eugène Hénard (Custódio, 2004). Ele assimilou teorias como a Teoria Geral de Circulação e o conceito de perímetro de Irradiação, que propunham a criação de vias radiais para conectar o centro da cidade à periferia. Cintra, em parceria com Prestes Maia, desenvolveu o Plano de Melhoramentos para São Paulo, um levantamento realizado entre 1924 e 1926, que originou o Plano de Avenidas, fundamental para o sistema viário e de transportes da cidade. Além disso, foi pioneiro na introdução da perspectiva imobiliária nos projetos urbanos da cidade, especialmente em relação ao rio Tietê.

Figura 3: Esquemas radiais-concêntricos elaborados por Eugène Hénard para Paris, Moscou e Berlim



Fonte: Maia (1930, p. 50-51).

Estes esquemas influenciaram a proposta de Ulhôa Cintra para a cidade de São Paulo. Contudo, vale lembrar que cidades como Moscou, Lion, Berlim, Viena e Paris construíram primeiramente um anel ferroviário, seguido de um anel hidroviário para posteriormente adotarem este modelo de circulação rodoviário.

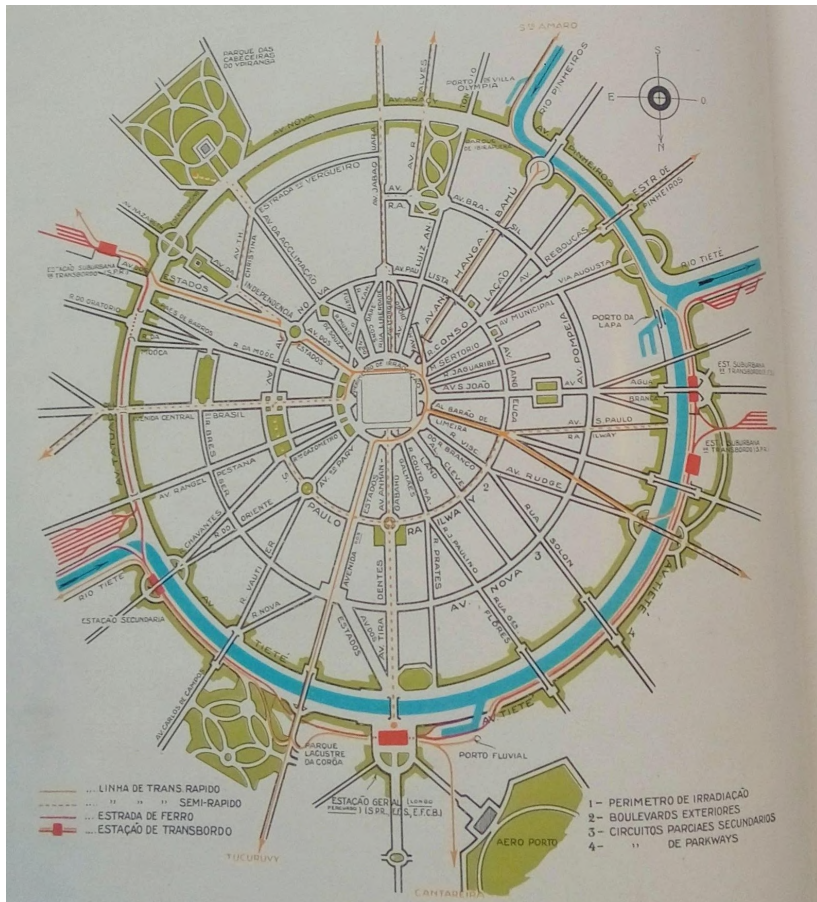
O engenheiro, junto ao também engenheiro Francisco Prestes Maia, desempenharam papéis fundamentais na elaboração de um plano para a cidade de São Paulo, cada um trazendo contribuições distintas e complementares. Ulhôa Cintra, engenheiro e urbanista, foi pioneiro na introdução da perspectiva imobiliária nos projetos urbanos da cidade, especialmente em relação ao rio Tietê. Maia expandiu as ideias de Cintra, consolidando um sistema viário que priorizava a conexão entre o centro e as periferias por meio de vias radiais e perimetrais. Enquanto Cintra lançou as bases conceituais e técnicas, Maia estruturou e implementou essas ideias de forma abrangente, criando um marco no urbanismo paulistano. A colaboração e o debate entre os dois resultaram em um plano que moldou significativamente o desenvolvimento da cidade, integrando aspectos de mobilidade, circulação e expansão territorial.

Os estudos realizados por Prestes Maia e Ulhôa Cintra culminaram na proposta do Plano de Avenidas em 1930, uma iniciativa que buscava reorganizar o sistema viário de São Paulo, refletindo a crescente influência do urbanismo modernista. O plano visava à criação de vias radiais e perimetrais que conectassem o centro da cidade às áreas periféricas, favorecendo o desenvolvimento urbano de maneira ordenada. Essa proposta foi fundamental para a futura expansão da cidade e demonstrou a visão de ambos os engenheiros sobre a necessidade de modernizar a infraestrutura de transporte de São Paulo.

Em 1938, Francisco Prestes Maia foi nomeado prefeito de São Paulo pelo interventor Adhemar Pereira de Barros, o que lhe permitiu iniciar a execução do Plano de Avenidas. Sob sua gestão, a cidade passou a adotar definitivamente o modelo rodoviarista, consolidando uma rede de vias expressas que facilitou o crescimento urbano e aten-

deu às demandas do mercado imobiliário. Essa obra representou um marco na transformação de São Paulo em uma metrópole moderna, embora tenha gerado debates sobre o impacto social e ambiental das intervenções urbanísticas promovidas durante sua administração.

Figura 4: Plano de Avenidas por Ulhôa Cintra e Prestes Maia



Fonte: Maia (1930, p. 52 *apud* Oliveira, 2018, p. 94).

O mapa apresentado no “Estudo de um Plano de Avenidas para a Cidade de São Paulo” (1930), disponível para consulta no Arquivo Histórico de São Paulo, mede 17,5 cm x 17,5 cm. O rio Tietê está representado em azul, circundando a parte inferior do mapa. Ao seu redor, estão representados as ferrovias e estações, bem como a instalação das áreas verdes nas margens entre o rio e as pistas marginais. Vale apontar que, nesta representação, o norte está invertido.

Considerações finais

A questão da mobilidade na cidade é atualmente uma das pautas mais importantes discutidas no debate público sobre os problemas da cidade. Na campanha eleitoral das eleições municipais deste ano, essa questão foi uma das principais e mais importantes pautas levantadas nos debates entre os candidatos ao cargo de prefeito da capital¹. Não é possível mais pensar na maior metrópole da América Latina sem suas vias para tráfego de bicicletas e sem os corredores exclusivos para ônibus, por exemplo. A ampliação, ainda que tímida, das discussões sobre as consequências da ausência e maltrato dos rios da cidade, especialmente Pinheiros e Tietê, e sua relação com as opções atuais de mobilidade por transporte público na capital estão ganhando maior repercussão no debate público e já não podem ser mais ignoradas.

A São Paulo de hoje é o resultado inacabado de uma sucessão de projetos, alguns plenamente executados, outros parcialmente realizados ou sequer implementados. A cidade assemelha-se a uma colcha de retalhos, onde certas regiões passaram por reformas urbanas no passado que as diferenciam do restante da metrópole no presente, enquanto outras recebem atualmente investimentos em obras de grande porte, integradas a amplos projetos de melhoria urbana, como ocorre na região sudoeste. O Plano de Avenidas, concebido por Francisco Prestes Maia e Ulhôa Cintra moldou de maneira profunda as relações

1. Algumas das principais reportagens que destacam as propostas apresentadas pelos candidatos que concorreram à prefeitura nestas eleições são: Bazani (2024), Guatelli (2024), Galisi e Sousa (2024).

dos paulistanos com as águas e o automóvel, refletindo o avanço do modelo rodoviarista em São Paulo e a ruptura com a geografia da cidade, pois exigiu a canalização e soterramento de rios e córregos para a abertura de ruas e avenidas em fundos de vale. Esse plano urbanístico conferiu ao carro um papel central na organização dos espaços urbanos, tornando-o um símbolo de modernidade e progresso. O fetiche pelo automóvel, como aponta Sávio (2007), foi se construindo ao longo do século XX, transformando-o em um meio de locomoção dominante nas cidades ao redor do mundo em menos de 100 anos.

O mapa, enquanto constructo de intencionalidades e valores sociais, culturais e políticos, o que significa que ele não só reflete o mundo, mas também participa de sua construção simbólica, organizam informações espaciais em sistemas de signos que orientam e limitam a percepção de quem os lê, moldando a forma como compreendemos e interagimos com o território. Longe de ser uma representação neutra, pode exercer uma função de negação da geografia urbana ao selecionar, omitir e hierarquizar informações conforme interesses específicos.

O Plano de Avenidas, enquanto operador urbano, construiu uma nova geografia, sobre os rios, as várzeas e a morfologia da bacia com seus patamares e espigões, característicos do sítio urbano de São Paulo. Uma nova geografia, com novas relações sociais, fixos, fluxos, paisagens foi constituída, ao mesmo tempo que a antiga geografia sob a qual toda a história da cidade havia se constituído desde sua fundação até aquele momento foi negada. Novas relações sociais surgiram. Do lugar do encontro, do futebol, da sociabilidade, do lazer, do passeio, da locomoção, o rio tornou-se o lugar de enchentes, da passagem em alta velocidade pelas vias marginais.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, A. **A cidade de São Paulo: estudos de geografia urbana.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- BAZANI, A. Confira as propostas para mobilidade urbana dos principais candidatos à prefeitura de São Paulo. **Diário do Transporte,**

2024. Disponível em: <https://diariodotransporte.com.br/2024/09/30/confira-as-propostas-para-mobilidade-urbana-dos-principais-candidatos-a-prefeitura-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 out. 2024.

BESSE, J.-M. Cartographie et pensée visuelle Réflexions sur la schématisation graphique. In: LAOULAI, I. (Ed.). **Les usages des cartes (xviiie-xixe siècle)**. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 2008, p. 19-32. Disponível em: <https://books.openedition.org/pus/13318>.

CUSTODIO, V. Dos surtos urbanísticos do final do século XIX ao uso das várzeas pelo Plano de Avenidas. **Geosul**, Florianópolis, v. 19, n. 38, p. 77-98, jul./dez. 2004.

FONSECA, F. P. **A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a Geografia: análise das discussões sobre o papel da Cartografia**. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

GALISI, J.; SOUSA, G. Eleições 2024 São Paulo: conheça as principais propostas dos candidatos à prefeitura de São Paulo sobre mobilidade urbana. **Estadão**, 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/web-stories/politica/eleicoes-2024-sao-paulo-conheca-propostas-candidatos-prefeitura-mobilidade-urbana-nprp/>. Acesso em: 10 out. 2024.

GIRARDI, G. Mapas desejantes: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3, p. 147-157, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Pdg5LtMPjCZhwC89rbb57x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 maio 2024.

GRATALOUP, C.. **Introduction à la géohistoire**. Paris: Armand Colin, collection Cursus, 2015. 224 p.

GUATELLI, C. Campanha por mobilidade sustentável busca compromisso de candidatos. **Folha de S.Paulo**, 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/ciclocosmo/2024/09/campanha-por-mobilidade-sustentavel-busca-compromisso-de-candidatos.shtml>. Acesso em: 10 out. 2024.

- HARLEY, J. B. A nova história da cartografia. **O Correio da Unesco**, São Paulo, v. 19, n. 8, p. 4-9, 1991.
- HARLEY, J. B. Cartes, savoir et pouvoir. In: GOULD, Peter; BAILLY, Antoine. *Le pouvoir des cartes et la cartographie*. Paris: Antropos, 1995. p. 19-51.
- HARLEY, J. B. **La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la história de la Cartografía**. México: Fondo de Cultura, 2005.
- HARLEY, J. B. Mapas, saber e poder. Trad. Mônica Balestrin Nunes. **Confinos**: Revista Franco-Brasileira de Geografia, n. 5, 2009. Disponível em: <https://confinos.revues.org/5724?lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2024.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- KUVASNEY, E. **A representação da cidade de São Paulo nos albores do século XX: os mapas como operadores espaciais na construção da ideia de “modernidade”**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- KUVASNEY, E. Os mapas como “operadores espaciais” na construção da cidade de São Paulo do início do século XX. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 167–182, maio 2016.
- NUNES, M. B. **A configuração espacial da várzea do rio Tietê: a região da Água Branca e as áreas públicas municipais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001455867>. Acesso em 1 de maio de 2023.

Parte III

TERRITÓRIO, CONFLITO E FRONTEIRAS

A representação das fronteiras para além dos limites territoriais na migração

Priscilla Pachi

Introdução

As duas primeiras décadas do século XXI registraram inúmeros deslocamentos de pessoas ao redor do planeta. Guerras, conflitos armados, perseguições religiosas e políticas, violação de direitos humanos, crises econômicas e desastres ambientais foram responsáveis pelo intenso fluxo populacional e de deslocados nos últimos anos.

Dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) apontam que 120 milhões de pessoas vivem como deslocadas no mundo e, no que tange ao Brasil, apenas em 2023 foram feitas 58.3628 solicitações de refúgio de pessoas provenientes de 150 países diferentes. Nesse mesmo ano, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) reconheceu 77.193 pessoas nesta condição e o SIS-MIGRA (Sistema de Registro Nacional Migratório) da Polícia Federal registrou 2.213.884 de pessoas de outras nacionalidades que cruzaram as fronteiras brasileiras e deram entrada no país entre 2000 e 2024. Apesar do aumento considerável de imigrantes e solicitantes de refúgio no Brasil, é importante destacar que esta população corresponde somente a 1% do total populacional do Brasil, tendo como base o último censo de 2022 (IBGE, 2023).

Esses números revelam que o Brasil, apesar do tímido percentual de imigrantes em comparação aos outros países, tem se mostrado como um destino promissor no Sul Global com restrições de entrada menos rigorosas em comparação aos países do hemisfério Norte, que oferece facilidade na obtenção de documentos, possibilidade de trabalho e um sistema de saúde e educação gratuitos.

Uma vez que o assunto das migrações pressupõe restrições de entrada, mudança e ocupação de novos territórios, exigência de vistos, deslocamentos forçados, diversidade de fluxo de pessoas e refúgio, o debate das fronteiras se impõe, seja na escala global, nacional e até mesmo estadual e municipal, sendo essa uma categoria muito cara para os estudos da Geografia e que será objeto deste estudo.

Fronteiras: um conceito valioso para a Geografia

O termo “fronteira” é frequentemente utilizado no cotidiano, carregando a noção de dualidades opostas (vida e morte, legal e ilegal etc.). No entanto, esse conceito é fundamental para a Geografia e, por isso, cabe aqui apresentar um breve levantamento histórico sobre essa categoria, destacando os principais autores da disciplina e suas abordagens sobre o tema. Vale ressaltar que, como qualquer outro conceito científico, o significado de “fronteira” sofreu e continua sofrendo modificações ao longo do tempo, acompanhando a evolução das sociedades e da humanidade.“ ”

Dessa forma, a Geografia se estruturou como ciência a partir do século XIX, seguindo o aprimoramento das relações capitalistas e de seus meios de produção, e teve como seus fundadores os alemães Humboldt e Ritter. De origem e tradição alemãs, esta ciência teve ao longo de sua história outros geógrafos de relevância em sua evolução e que se dedicaram ao estudo das fronteiras.

Friedrich Ratzel (1844-1904), patrono do determinismo¹ geográfico, defende em sua obra, *Antropogeografia*, que “quando a sociedade se organiza para defender o território, transforma-se em Estado” (Moares, 2005, p. 70). Para tanto, há uma forte ligação entre solo e Estado e surgem, a partir de então, as noções de expansionismo, espaço vital, posse, demarcação e limite do território, gerando os primeiros debates sobre a necessidade de se estabelecer fronteiras com os avanços da cartografia.

1. Nesta corrente do pensamento geográfico, Ratzel defende que o ambiente físico influencia no desenvolvimento das sociedades e, consequentemente, do Estado.

Do mesmo modo, o crítico de Ratzel, o francês Paul Vidal de La Blache (1845-1918), foi o responsável pela articulação da Geografia na França, defendeu o possibilismo geográfico que, apesar de manter o apelo naturalista da Geografia, deu a devida importância à relação do homem com a natureza, considerando o seu papel ativo nela e com o poder de transformar o meio em que vive. Nesse sentido, funda a escola francesa de Geografia que trará avanços ao estudo das regiões, destacando a necessidade da demarcação de terras.

Além disso,

[...] traz contribuições mais abrangentes apesar das limitações, com o intuito de promover estudos relacionados aos movimentos migratórios. Essas ideias revelam novos horizontes para análises desses deslocamentos em diversas direções e em diferentes escalas. Esse processo migratório, à luz do possibilismo, faz com que os estudos dessa temática se tornassem mais dinâmicos. [...] ideia de humanidade em marcha é apontado pelo geógrafo como uma espécie de instinto, em resposta às diversas adversidades que ocorrem nos diferentes lugares e espaços [...]. Esses movimentos possibilitam diversas modificações nas dinâmicas das fronteiras, principalmente pelas ações que geram forças contrárias (Silva; Corrêa, 2023, p. 181).

Com o passar do tempo, o conceito de fronteira foi sofrendo modificações e novas contribuições foram sendo incorporadas para dar respostas às necessidades de seu tempo.

Desse modo, com o Estado moderno, a fronteira passa a ser concebida de forma linear em relação ao limite político de cada território. Para Ferrari (2014), no Estado Moderno surgem os limites rígidos entre as nações, o espaço se fragmenta e as fronteiras são tidas como um meio de organização política. E, conforme define Raffestin (1993), para que um Estado se constitua, faz-se necessário ter uma população, um território e um governo soberano, consequentemente, com sua devida demarcação.

Segundo Raffestin (1993, p. 167), “a linearização da fronteira é uma tendência do Estado moderno, que não foi desmentida desde o século XV, para culminar, no século XX, nas linhas rígidas, por vezes impermeáveis, contornadas por muros”.

No debate das fronteiras e de sua linearidade surge a necessidade de compreensão se o termo se refere a uma linha ou a uma zona. Desse modo, Ferrari (2014) descreve que,

J. Gottmann [...] Para ele a linha é um conceito político e jurídico e a zona seria, portanto, um conceito geográfico. No entanto, se a fronteira é uma zona geográfica, sua noção universalmente difundida como linha que separa duas soberanias seria equivocada, pois as linhas não passam de uma abstração sem existência real exceto dentro da cartografia. (Ferrari, 2014).

Do mesmo modo, Lobato e Soares (2015) tratam sobre essa questão e apontam que a área contém o limite. Nesse sentido, o limite “[...] parece se consistir de uma linha abstrata, fina o suficiente para ser incorporado pela fronteira [...]”. E a fronteira seria “[...] um espaço abstrato, areal, por onde passa o limite” (Hissa, 2006, p. 34 *apud* Lobato; Soares, 2015, p. 176).

Assim, considera-se que a fronteira é uma área ou zona na qual relações se desenvolvem nesse espaço que ultrapassam a noção de limite (Raffestin, 1993).

Na Europa o termo “fronteira” foi usado como limite político e territorial, já nos Estados Unidos dois termos foram usados com significados diferentes. O primeiro termo é *boundary*, que assume o mesmo significado de “limite” no contexto europeu. O segundo é *frontier*, que se refere ao movimento de expansão humana na exploração de novas terras. Para Frederick Jackson Turner (1861-1932), a fronteira relaciona-se ao nascimento do território, portando a sua identidade, neste caso, o Oeste americano. Assim sendo, a fronteira aos moldes americanos de Turner, se explica como frente pioneira em expansão, conceito este que será disseminado para outros países, inclusive o Bra-

sil, quando o tema envolve a expansão da fronteira amazônica entre as décadas de 1950 e 1970 (Ferrari, 2014).

Além das definições citadas, comumente, o termo limite e fronteira são usados como sinônimos, mas é preciso destacar que são distintos. Enquanto o limite sugere uma linha divisória e uma separação, a fronteira remete a uma área e à integração (Raffestin, 1993; Machado, 2005; Ferrari, 2014).

No que tange aos estudos de fronteira no Brasil, Pierre Monbeig, em meados do século XX, analisou o processo de ocupação do oeste paulista e Bertha Becker se debruçou na década de 1970 para compreender a expansão da fronteira amazônica por meio da relação entre centro (Região Sudeste) e a periferia (Amazônia), fenômenos mediados pelo avanço da urbanização e por mudanças estruturais no capitalismo.

Mais tarde, na década de 1980, Becker defende que

[...] não seria mais possível pensar a fronteira sem a articulação estreita entre global e local pela revolução tecnológica da eletrônica e da comunicação. Onde o papel do Estado está no meio dessa relação “para assegurar as condições da reprodução das relações de dominação inerentes à hierarquia dos grupos e dos lugares” (Becker, 1988, p. 66 *apud* Lobato; Soares, 2015, p. 180).

Destaca-se nesse trecho a importância do Estado nas mediações das relações entre o global/nacional e local no que tange às formas de reprodução e seu desenvolvimento.

Seguindo o conceito de fronteira de Turner, mas ampliando a análise para além dos limites político-administrativos da colônia, a geógrafa brasileira Lia Osório Machado argumenta que o avanço das fronteiras está ligado à existência de terras disponíveis para ocupação. Esse processo é impulsionado pelo desenvolvimento de relações sociais fundamentadas na introdução de novos meios de produção e tecnologias, fatores que estimulam os fluxos migratórios e promovem o crescimento econômico e social no avanço territorial. (Lobato; Soares, 2015).

Com base no exposto até agora, é possível notar que o conceito de fronteira no Brasil foi pautado pela grande influência dos estudos europeus até a metade do século XX e, posteriormente, pela abordagem americana. Mas como analisar nos dias de hoje as fronteiras em relação aos fenômenos migratórios? Qual a sua importância no que diz respeito à mobilidade humana?

Migrações e fronteiras

Os estudos migratórios abarcam inúmeras análises que não dizem respeito somente ao tema das fronteiras, mas também, e sobretudo, aos impactos dessas mobilidades, que podem ser de ordem econômica, social, jurídica, de governança, de saúde pública, entre tantas outras.

Segundo Haesbaert (2002; 2006), a dinâmica desterritorialização-reterritorialização são processos simultâneos que permitem compreender as dinâmicas sociais e são referência para a análise dos fluxos migratórios. Para tanto, as fronteiras dos Estados-nação precisam ser cruzadas e novos territórios já ocupados são reterritorializados². É a partir desse momento que se busca explorar o conceito de fronteira em uma perspectiva mais ampla, que transcende os limites territoriais. No contexto da migração, esse termo assume uma diversidade de significados, estendendo-se para além da mera demarcação de terras e dos estudos geográficos.

Logicamente, para quem migra ou busca refúgio em outro país, o termo “fronteira” está diretamente associado ao controle migratório nos postos policiais, onde se decide a possibilidade de cruzar os limites de um território. No entanto, a fronteira se expande e assume novos contornos e subjetividades para o migrante, manifestando-se em diferentes dimensões: a fronteira do corpo, da língua, dos espaços nas metrópoles, da cultura, entre tantas outras.

Além de seus múltiplos significados, o conceito de fronteira é permeado por uma série de dicotomias que evidenciam desigualdades

2. Trata-se, aqui, de migração contemporânea, na qual a territorialização ocorre em terras já ocupadas e não mais em terras a serem desbravadas.

e exclusões: ter ou não ter documentos, possuir ou não direitos, ser um nome ou apenas mais um número, ser desejável ou indesejado, ser visto como turista ou imigrante, ter um emprego formal ou informal, habitar o centro ou os extremos da periferia, ter ou não um lugar para morar. Diante dessas complexidades, surge o questionamento: quais são, de fato, essas fronteiras e quais subjetividades as atravessam?

Póvoa-Neto (1997) destaca que a relação entre os movimentos migratórios e as fronteiras sempre foi tensa devido, “por um lado, aos processos sociais que superam limites territoriais e, por outro, demarcações no território que objetivam o controle de fluxos e movimentos” (Póvoa-Neto, 1997, p. 59). No entanto, a fronteira também é o lugar do dinamismo, das trocas e do “pertencimento” social que pode ser reforçado ou ressignificado “não há como pensar a fronteira a não ser em sua relação com os movimentos de população, sejam militares, sejam de comerciantes, de pastores, de povos itinerantes” (Póvoa-Neto, 1997, p. 63).

No que tange à questão do pertencimento social, Mbembe (2019) assinala:

A capacidade de decidir quem pode se mover, quem pode se estabelecer onde e sob quais condições, ocupa cada vez mais o centro de lutas políticas por soberania, nacionalismo, cidadania, segurança e liberdade.

E ainda,

[...] o poder da fronteira está em sua capacidade de regular as múltiplas distribuições das populações – humanas e não humanas – sobre o corpo da terra, e, assim, afetar as forças vitais de todos os tipos de seres. No século 21, torna-se evidente um desejo global renovado dos cidadãos e de seus respectivos Estados por um controle mais rígido da mobilidade. Para onde quer que se olhe, o impulso é em direção ao cercamento ou, em todo caso, a uma dialética mais intensa de territorialização e desterritorialização, de abertura e fechamento (Mbembe, 2019)

Do mesmo modo, Mezzadra (2015) chama a atenção para o que ele descreve como a produção do “corpo estrangeiro” ou do “migrante ilegal” que não se trata de excluir esses sujeitos, mas pelo contrário, de incluí-los por meio da ilegalização. Essa “inclusão precária” gera formas de dominação e exploração nas quais se submetem às piores condições de trabalho e remuneração, estimulando, assim, práticas racistas e xenofóbicas. Essa força de trabalho migrante fica disponível a todo o tipo de dominação e seus corpos, devido à inserção precária no mercado de trabalho, são destinados a habitar os locais mais distantes dos centros urbanos, em péssimas condições, muitas vezes insalubres, gerando, assim, outras fronteiras dentro dos limites das cidades.

Paralela à figura do corpo estrangeiro, passível de não ser aceito e deportado, surge outro conceito central destacado por Mezzadra (2015): o de cidadania. Esta, além de regular os corpos em mobilidade, estabelece uma distinção entre migrantes e aqueles reconhecidos pelo Estado como cidadãos. A cidadania, portanto, confere proteção, bem como o acesso a um sistema jurídico e político capaz de assegurar tratamento diferenciado e melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Discursos anti-migração e de defesa do Estado-nação proliferaram nos países do Hemisfério Norte nos últimos anos, da mesma forma que muros, cercas e campos de refugiados para conter e separar esses indivíduos das pessoas reconhecidas pelo Estado. Além disso, foi possível verificar que os alvos para os processos de legalização focaram nos imigrantes econômicos e nos solicitantes de asilo, o que dificultou a distinção entre eles (Mezzadra, 2015).

Portanto, para além dos controles migratórios, este estudo considera que a fronteira assume novos limites subjetivos que acompanham a vida do migrante a partir do momento em que ele se reterritorializa. Desse modo, o próprio corpo do migrante torna-se uma fronteira, marcada por seu biotipo, pela cor da pele, pelo comportamento, pelas expressões que utiliza, pela língua que fala, pelo sotaque que carrega e pela cultura que manifesta. Esses fatores subjetivos o colocam em uma

posição de diferença perante a sociedade que o acolhe, e essa diferença se materializa em desafios concretos, como o não reconhecimento de seus diplomas, as restrições das políticas migratórias, a precariedade dos empregos disponíveis e a instabilidade de seu status migratório.

Segundo Mezzadra (2005), o imigrante carrega as fronteiras, sejam elas metafóricas, do corpo e as jurídicas em suas trajetórias migrantes. Assim, o diferente passa a requerer controle e disciplina (Foucault, 1987), devendo se apresentar à Polícia Federal de tempos em tempos, o que faz com que a fronteira de seu corpo e de sua existência seja constantemente questionada e monitorada.

Mezzadra e Neilson (2017) afirmam que a fronteira possui um poder produtivo na construção do mundo. Neste estudo, porém, surge o seguinte questionamento: como esse poder se manifesta diante da geração de corpos migrantes direcionados para as dinâmicas de produção capitalista?

Para Mezzadra e Neilson (2017):

[...] a fronteira inscreveu-se no centro da experiência contemporânea. Deparamo-nos não só com uma multiplicação de diferentes tipos de fronteiras, mas também com o ressurgimento da profunda heterogeneidade do campo semântico da fronteira. Os limites simbólicos, linguísticos, culturais e urbanos já não são articulados de forma estável pela fronteira geopolítica. Pelo contrário, sobrepõem-se, ligam-se e desligam-se de formas muitas vezes imprevisíveis, contribuindo para moldar novas formas de dominação e exploração. (Mezzadra; Neilson, 2017, p. 11, tradução nossa)

Desse modo, diversas fronteiras atravessam o cotidiano desses sujeitos, e a cidadania se apresenta como um divisor de águas nos estudos sobre migração desse autor. Para Sandro Mezzadra, as fronteiras desempenham um papel fundamental na produção de subjetividades – linguísticas, culturais, sociais e urbanas –, sendo a cidadania a fronteira que reflete tanto as formas de inclusão dos migrantes no mundo do

trabalho quanto às diversas formas de exploração a que estão submetidos.

Cabe mencionar que, apesar de todas as dificuldades apontadas com base na multiplicação das fronteiras que acompanham esses sujeitos, as lutas migrantes também crescem ao redor do mundo, sejam elas por melhores condições de trabalho, pelo direito de serem reconhecidos como cidadãos e pela possibilidade de atuarem politicamente exercendo o direito de voto, ou pelo direito de existir e viver com dignidade em qualquer lugar do planeta, pois, conforme nos lembra José de Souza Martins:

É na fronteira que esses tempos históricos se fazem presentes e se encontram, um encontro entre uma temporalidade “irracional” ou “atrasada” e uma temporalidade do “futuro”, “salvadora”, moderna e iluminada pela “luz do progresso” (Martins, 1997 *apud* Lobato; Soares, 2015, p. 183).

É, portanto, nessa promessa salvadora de um futuro melhor e na crença em uma vida mais digna que migrantes, refugiados e solicitantes de asilo se apegam às suas travessias, nutrindo a esperança de dias melhores e da possibilidade de, enfim, reunir seus familiares.

Considerações finais

Os estudos sobre migração estão diretamente ligados ao conceito de fronteira, que é uma das categorias mais importantes da ciência geográfica. No entanto, o tema das migrações que, originalmente, fazia parte dos estudos da área da Geografia das Populações foi perdendo sua “exclusividade” e passou a ser analisado por outras ciências.

Para Sayad (1998), “o itinerário epistemológico dos estudos migratórios é também um ponto de encontro de inúmeras disciplinas: história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia, antropologia, linguística, ciência política, entre outras” (Pachi, 2019, p. 59).

Sendo interdisciplinar o estudo das migrações, o conceito de fronteira passou a ser usado também por outras disciplinas além da

Geografia, mas é importante destacar que o seu princípio básico permanece preservado, isto é, possui dois lados que podem tanto se conectar como também dividir (Mezzadra; Neilson, 2017).

Esse princípio básico ficou claro durante a Pandemia de covid-19 no qual foi possível verificar a importância dada ao tema das fronteiras e como, segundo os interesses dos países, elas foram abertas para o fluxo de mercadorias e insumos e fechadas para a circulação das pessoas. Mesmo com a abertura de portos e aeroportos, no caso brasileiro, manteve-se a restrição do cruzamento das fronteiras terrestres do Norte do Brasil numa tentativa de coibir a entrada dos migrantes “indesejados” no território nacional.

Sendo as ciências e os conceitos dinâmicos, torna-se necessário absorver novas contribuições de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento para evitar o engessamento conceitual. Com base na evolução da categoria fronteira em seu sentido amplo, este artigo buscou integrar as reflexões de diversos autores que analisam a multiplicidade das fronteiras, bem como a relação do corpo como elemento que pode abrir ou restringir as possibilidades de trabalho e a reprodução da vida nas grandes metrópoles do mundo.

Referências Bibliográficas

- ACNUR – ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS. **Dados sobre refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugiados/>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- CONARE. COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em Números**. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- FERRARI, M. As noções de fronteira em Geografia. **Revista Perspectiva Geográfica**, v. 9, n. 10, p. 1-25, 2014.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2006.
- HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- LOBATO, M. M.; SOARES, D. A. S. Fronteira na Geografia: proposições para uma reflexão. **Boletim Amazônico de Geografia**, Belém, v. 2, n. 3, p. 175-193, jan./jun. 2015.
- MACHADO, L. O. Estado, territorialidades, redes. Cidades gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: SILVEIRA, M. L. (Org.). **Continente em chamas: globalização e território na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 243-284.
- MBEMBE, A. A ideia de um mundo sem fronteiras. **Blog Revista Serrote**, 2019. Disponível em: <https://revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso em: 2019.
- MEZZADRA, S. Multiplicação das fronteiras e práticas de mobilidade. Dossiê: “Migrações e fronteiras”. **REMHU: Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v. 23, n. 44, p. 11-30, jan./jun. 2015.
- MEZZADRA, S; NEILSON, B. **La frontera como método o la multiplicación del trabajo**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.
- MEZZADRA, S. **Derecho de fuga: migraciones, ciudadanía y globalización**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- PACHI, P. **A precarização na base da mundialização contemporânea: a imigração haitiana na metrópole de São Paulo**.

- Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PÓVOA-NETO, H. Migrações internas e mobilidade do trabalho no Brasil atual — novos desafios para a análise. **Experimental**, n. 2, p. 11-24, 1997.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SAYADA, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.
- SILVA, R. D. L.; CORRÊA, D. S. As contribuições da teoria das fronteiras no pensamento geográfico: repensando a construção dos conceitos e práticas. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 27, n. 1, p. 177-189, jan./dez. 2023.
- NEPO – NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ. Números da imigração internacional para o Brasil. **Observatório das migrações em São Paulo**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/banco-interativo/numeros-da-imigracao-internacional-para-o-brasil/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

Regiões de influência das cidades e divisões regionais oficiais do Brasil: Centralidade em foco

Lucas Manoel

Introdução

Este capítulo apresenta uma síntese das Regiões de Influência das Cidades e Divisões Regionais do Brasil com o objetivo de assinalar que há uma sintonia entre esses estudos quando se busca resposta para a pergunta: quais são as principais cidades de uma região? Essa sintonia ocorre em razão da centralidade — caminho pelo qual se define o poder de atração de um centro urbano.

A busca pelas principais cidades de uma região, os objetos técnicos e as ações que fazem delas centros de referência é importante nos estudos acerca da centralidade. Para encontrar essas cidades na rede urbana existe uma maneira prática, que é a de recorrer às Regiões de Influência das Cidades (REGIC) e às publicações de 1990 e 2017 das Divisões Regionais do Brasil, ambas produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que evidenciam a ótica do Estado sobre centralidade. Embora as considere um caminho prático, ao analisar a natureza dessas publicações, é possível verificar que o propósito principal de cada uma não é a revelação de quais seriam as principais cidades de um dado recorte espacial. Diante disso, o que se busca edificar neste capítulo é a utilização desses dois estudos como possibilidade de resposta para a pergunta supramencionada.

O desenvolvimento do presente texto segue da seguinte maneira: realizada a introdução ao tema, será evidenciado como é possível encontrar as principais cidades de uma região a partir dos estudos REGIC e Divisões Regionais do Brasil; exposto isso, mostrar-se-á uma

síntese de cada um deles; a finalização se dará com as considerações finais, nas quais serão registradas, a título de exemplo, quais são as principais cidades do sul de Minas Gerais segundo o IBGE.

REGIC e Divisões Regionais do Brasil como resposta

Localidades centrais fazem parte da rede urbana pelo fato de as cidades não serem iguais e, dentre elas, haver centros urbanos que concentram e centralizam, uns mais do que outros, a oferta de capital, tomadas de decisões, produtos e serviços mais especializados e/ou avançados, dentre outros aspectos, em determinada região. O resultado dessa diferenciação, na perspectiva do IBGE, por meio da REGIC, é uma hierarquização que possui os serviços “mais simples se espalhando por toda a rede urbana, as funções de caráter médio estando restritas às cidades intermediárias e grandes e os produtos especializados e serviços avançados [...] disponíveis somente nas grandes metrópoles” (IBGE, 2020, p. 69). De maneira simplificada, pode-se dizer que o porte da cidade caracteriza o tipo de centralidade que ela possui. No Sul de Minas Gerais — recorte espacial no qual se aplicaram os estudos das REGIC com a intenção de identificar as principais cidades —, pela ausência de uma grande cidade ou metrópole na região, constatou-se que seus principais centros urbanos são três cidades médias, classificadas pela REGIC de 2020 como centros regionais C — o nível hierárquico mais elevado presente no Sul de Minas Gerais.aplicaram-se os estudos

Além das REGIC, a busca também pode ser realizada nas Divisões Regionais do Brasil, que, desde 1942, vêm sendo publicadas pelo IBGE com a finalidade de apresentar informações e os contornos da configuração espacial do território brasileiro. Optando por essa possibilidade, é preciso que a busca priorize as edições de 1990 e de 2017, em que a presença de cidades que podem ser qualificadas como principais é perceptível, sobretudo no ponto de vista quantitativo (distribuição por região e unidade da federação). A seguir será evidenciado como isso pode ser feito recorrendo novamente ao sul de Minas Gerais como

recorte espacial. É importante colocar que o mesmo pode ser realizado em qualquer outra parte do território brasileiro.

A Mesorregião Sul/Sudoeste de Minas, espaço regional formado em 1990 para a quarta divisão regional do Brasil — organização que estabeleceu 137 mesorregiões e 558 microrregiões geográficas no país —, apresenta 146 municípios distribuídos em dez microrregiões, que, juntos, somam 2.592.107 habitantes (dados do censo de 2022). A leitura desses dados permite indicar a presença de dez cidades-referências nessa região (uma por microrregião geográfica, conforme sugere a publicação). Em 2017 o IBGE publicou sua quinta regionalização oficial, dividindo o país em 510 regiões geográficas imediatas e 133 Regiões Geográficas Intermediárias. Nessa nova divisão, duas dentre as dez cidades-referências identificadas acima, aparecem como cidades polos de Regiões Geográficas Intermediárias, condição que amplia suas áreas de influência. Divisões Regionais do Brasil permitem vislumbrar quais seriam as principais cidades de uma região na medida em que cada área delimitada tem como identificação o nome de uma cidade. Colocado isso, segue um breve resgate histórico em relação às REGIC e Divisões Regionais do Brasil.

Regiões de Influência das Cidades

As áreas de influência caracterizadas nos estudos das Regiões de Influência das Cidades têm como norte contribuir “para as políticas de desenvolvimento local, regional e nacional” a partir da análise da hierarquia urbana (IBGE, 1972, p. 8). Além disso, têm importância por permitirem “a realização de estudos comparativos da rede urbana [...] em momentos diversos de sua série histórica” (IBGE, 1987, p. 9) e a observação de um panorama de “referência do sistema urbano brasileiro para fins de gestão do território, planejamento regional e/ou municipal, estudos da urbanização e racionalização de decisões quanto à localização de diferentes tipos de atividades econômicas ou de infraestrutura social” (IBGE, 2000, p. 6).

A primeira publicação das Regiões de Influência das Cidades ocorreu em 1972 sob o título de “Divisão do Brasil em Regiões Funcionais Urbanas”, com âmagio para fins de ação administrativa. Esse “estudo resultou da divisão e reelaboração das áreas de influência das cidades brasileiras, apresentadas em ‘Esboço Preliminar da Divisão do Brasil em Espaços Polarizados’ publicado em 1967” (IBGE, 1972, p. 7). Acerca dos centros identificados, como parte do primeiro nível, o mais elevado, foram consideradas as dez metrópoles brasileiras da época — sobretudo a de São Paulo e a do Rio de Janeiro. Identificados esses centros no topo da hierarquia, buscou-se “dentro de cada área metropolitana [...] aquelas cidades que tinham um grande número de relacionamentos diretamente com o centro metropolitano e eventualmente ligações com outras metrópoles ou centros de produção industrial (no abastecimento do atacado e do varejo)” (IBGE, 1972, p. 13). Essas cidades, “centros regionais”, compuseram o segundo nível hierárquico.

A respeito do nível três, conhecido como “sub-regional”, trata-se de “cidades que têm [uma] função de intermediárias entre o centro regional e as localidades menores, destacando-se principalmente na coleta da produção agrícola”. O nível quatro foi identificado como pequenos centros locais que fornecem “alguns serviços a um número reduzido de pequenas localidades próximas, geralmente [oferecendo-as] serviços bancários, ensino médio, serviço hospitalar [...] dentro da área de atuação de um centro hierárquico superior” (IBGE, 1972, p. 14). Essa primeira hierarquização das cidades brasileiras perdurou por 15 anos.

Com os mesmos objetivos da publicação de 1972, a de 1987 externa uma nova proposta de hierarquização a fim de atualizar a graduação das cidades do Brasil. Abaixo das metrópoles, IBGE (1987) identificou o que chamou de centros submetropolitanos; posterior a esse grupo, a segunda versão das REGIC apresenta a existência de centros urbanos mais numerosos e que foram identificados “pelo fato de atuarem distribuindo bens e serviços definidores do nível de capital regional, distribuição [...] que, em termos espaciais define suas regiões

de influência” (IBGE, 1987, p. 22). Ou seja, localidades que exercem influência sobre um enorme território regional. Depois desse nível são apresentados os centros sub-regionais e centros de zona. “Os primeiros se definem por atuarem através de funções definidoras do nível hierárquico centro sub-regional, e os centros de zona, por atuarem [...] em relação às funções de mais baixo nível hierárquico” (IBGE, 1987, p. 22). Finalizando a hierarquização da edição, foram identificados um grupo de municípios subordinados.

A REGIC publicada no ano 2000 revela a hierarquia urbana do ano de 1993 e foi a edição com o maior número de níveis hierárquicos da série histórica. Esses níveis incluem: metropolitana, predominantemente submetropolitana, predominantemente capital regional, predominantemente sub-regional, tendendo a sub-regional, predominantemente centro de zona (ou centro local), tendendo a centro de zona (ou centro local) e municípios subordinados. Posteriormente, em 2008, o IBGE divulgou uma nova atualização, reduzindo de oito para cinco os níveis hierárquicos das cidades brasileiras conforme sua influência, categorizando-as como: metrópole, centro regional, centro sub-regional, centro de zona e centro local. O estudo mais recente da série histórica das REGIC é de 2018 — publicado em 2020. Ele “atualiza a rede urbana nacional, indicando quais cidades estão subordinadas a quais, e até onde se estendem suas influências no território” (IBGE, 2020, p. 9). A rede geográfica, nesta edição, foi vista pela junção dos resultados sobre “o deslocamento dos habitantes no território em busca dos centros urbanos ofertantes de bens e serviços, com os dados secundários levantados sobre a hierarquia dos centros e as ligações imateriais entre as cidades” (IBGE, 2020, p. 9). Assim como a versão anterior, de 2007, na de 2018 foram estabelecidas cinco categorias para a hierarquia urbana brasileira à luz de sua configuração territorial.

A seguir está uma síntese das publicações REGIC (Quadro 1) com o ano em que cada uma foi publicada, o período em que vigorou cada edição, o contexto político da produção e a quantidade de cidades principais indicadas por nível da hierarquia urbana. Lembrando que

as cidades de maior importância são as metrópoles (que representam o topo da hierarquia urbana) e assim se seguem as demais em um sentido decrescente.

O breve contexto histórico mostrado no Quadro 1 permite traçar um panorama de como eram os centros urbanos em cada período, haja vista que as dinâmicas urbanas são, em alguma medida, resultados de ações decididas pela política que diretamente figura como um dos agentes responsáveis pela produção do espaço. Em outras palavras, retrocessos, estagnações e avanços notados na configuração hierárquica brasileira podem ter ocorrido, em parte, em razão de gestão política. A respeito da produção do espaço, Corrêa (1989) ventila a existência de cinco agentes que podem atuar separadamente ou em conjunto, são eles: proprietários dos meios de produção; os proprietários fundiários; os promotores imobiliários; o Estado – ao qual relacionam-se políticas em suas diferentes esferas – e (5) os grupos sociais excluídos.

Divisões Regionais Oficiais do Brasil

Regionalização é um recurso, “um método de investigação, um processo de ordenação e classificação de informações, utilizado como instrumento de análise na pesquisa científica” (IBGE, 1977, v. 5, p. 27). Até os primeiros anos da década de 1940 do século XX, não existiam regionalizações oficiais no Brasil, as que existiam possibilitavam leituras do território que eram realizadas por diferentes pessoas e organizações com base em diferentes métodos de levantamento de dados e informações. Visando suprir a necessidade de uma proposta oficial, a primeira divisão regional oficial só ocorreu no em 1942 e recebeu o nome de divisão em zonas fisiográficas – a ideia dessa divisão, segundo expõe o próprio IBGE, “foi moldada em princípios científicos-geográficos, apresentando a grande vantagem de ser mais estável [já que] a evolução da geografia física se processa lentamente, enquanto a econômica pode sofrer alterações bruscas” (IBGE, 1942, p. 156). Nessa primeira divisão não é possível notar, em face das regiões formadas, quais seriam suas principais cidades.

Quadro 1: Síntese das divisões regionais e seus métodos de regionalização

Publicação	Período que antecedeu a publicação	Contexto do período	Quantidade de cidades principais por extrato da hierarquia urbana
1972	1967-1972(6 anos)	Primeiros anos da Ditadura Militar (1964-1972); governanças autoritárias sequenciais (Castelo Branco, Artur da Costa e Silva e Emilio Médici); necessidade de mapear e conhecer o sistema de cidades; época de transição populacional (rural-urbana)	Metrópole: 10
			Centro regional: 66
			Centro sub-regional: 172
			Centro local: 470
			Total: 718
			Fonte: IBGE (1972, p. 16)
1987	1973-1987(15 anos)	Continuidade da Ditadura Militar (1973-1985); continuidade de governanças autoritárias sequenciais até 1985 (Emílio Médici, Ernesto Geisel e João Figueiredo); início da redemocratização do Brasil a partir de 15 de março de 1985 (governança de José Sarney); população majoritariamente urbana	Metrópole nacional: 2
			Metrópole regional: 9
			Centro submetropolitano: 14
			Capital regional: 85
			Centro sub-regional: 157
			Centro de zona: 672
			Municípios subordinados: 477
			Total: 1416
2000	1988-1993(6 anos)	Continuidade da redemocratização do Brasil (pós Ditadura Militar); instabilidade econômica; governanças democráticas sequenciais (governo de José Sarney, Fernando Collor de Mello e Itamar Franco)	Metropolitana: 9
			Predominantemente submetropolitano: 24
			Predominantemente capital regional: 35
			Predominantemente centro sub-regional: 108
			Tendendo a centro sub-regional: 141
			Predominantemente centro de zona (ou centro local): 195
			Tendendo a centro de zona (ou centro local): 250
			Municípios subordinados: 3733
			Total: 4495
			Fonte: IBGE (2000, p. 25)
2008	1994-2000 (7 anos)	Reforma econômica neoliberal (Plano Real); Governança de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso; início da desconcentração intensiva de capital nas metrópoles (especialmente São Paulo)	Metrópole: 12
			Centro regional: 70
			Centro sub-regional: 169
			Centro de zona: 556
			Centro local: 4473
			Total: 5280
2020	2001-2018 (18 anos)	Desconcentração de capital intensivo nas metrópoles; expansão do mercado de vendas online; redução da importância da hierarquia urbana na distribuição de produtos especializados e sofisticados; governanças democráticas sequenciais até 30 de agosto de 2016 (Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva; Dilma Rousseff e Michel Temer); Golpe de 2016	Fonte: IBGE (2008, p. 11 e 13)
			Metrópole: 15
			Centro regional: 97
			Centro sub-regional: 352
			Centro de zona: 398
			Centro local: 4037
			Total: 4899
			Fonte: IBGE (2020, p. 11 e 13)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos de IBGE (1972, 1987, 2000, 2008 e 2020).

Ainda sobre a primeira divisão regional, Silva e Torres (2018) mencionam que, em razão das mudanças teóricas e metodológicas ocorridas entre 1942 e 1960, houve uma atualização no quadro regional no ano de 1960, “sobretudo em relação a configuração do território brasileiro, quer seja pela mudança da capital para Brasília, mudanças no setor produtivo, urbanização e as políticas rodoviaristas como integradoras do território nacional”. Ainda segundo esses autores, “poucas novas Zonas foram criadas [...], além de que as características naturais persistiam como determinantes, apesar da orientação que se levasse em conta os aspectos socioeconômicos” (Silva; Torres, 2018, p. 5). A primeira divisão regional oficial do Brasil, considerando a atualização, perdurou três décadas, nas quais subsidiou informações sobre o território nacional.

A divisão regional do Brasil posterior, publicada em 1970, baseou-se em microrregiões homogêneas e utilizou a combinação de fatores como determinante, o qual possibilitou apontar o total de 361 microrregiões homogêneas no país – essa configuração possibilita uma primeira aproximação com as principais cidades regionais, embora não tão claramente perceptível. Outra proposta foi realizada em 1977 (divisão regional segundo suas mesorregiões homogêneas) de maneira a complementar a de 1970 – espaços que, conforme IBGE (1977, p. 28), vieram para superar uma “falha existente no sistema, na passagem analítica de Microrregião para Grande Região” e que mostrava como uma unidade intermediária que pretendia “fazer a ligação entre esses dois níveis de agregação”.

Em linhas gerais, as microrregiões homogêneas perduram por 20 anos, enquanto sua complementação, as mesorregiões homogêneas, apenas 13. Isso porque “as Unidades da Federação foram tomadas como [um] universo de análise. Posteriormente por divisões sucessivas [identificaram-se] mesorregiões e finalmente as microrregiões geográficas” (IBGE, 1990, p. 8), divisões pertencentes à quarta divisão regional e que indicam quais são os principais centros urbanos

de um dado recorte espacial. A indicação ocorre em razão de cada microrregião geográfica ter como identificação o nome de uma cidade.

No ano de 2017 o IBGE publicou uma nova proposta: trata-se da divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias. A atualização, segundo IBGE (2017, p. 8), decorreu da necessidade de renovação dos recortes regionais, que, ao longo da última década do século XX e a primeira do XXI, viu surgir diferenças no território como resultado das transformações demográficas, políticas e ambientais. Nessa nova divisão, as microrregiões e as mesorregiões receberam respectivamente os nomes de regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias, oferecendo um retrato detalhado do território (IBGE, 2017, p. 9) e mantendo a possibilidade de identificação dos principais centros urbanos.

A nova regionalização identificou 133 regiões geográficas intermediárias e 510 regiões geográficas imediatas, respeitando os limites estaduais ao mesmo tempo em que evidencia as principais localidades brasileiras – a maioria no patamar de cidade média. Finalizado isso, o Quadro 2 tem o propósito de fazer um apanhado geral das principais Divisões Regionais do Brasil e os métodos de regionalização utilizados. Por meio dessa síntese, é possível perceber uma mudança relevante de método na delimitação dos espaços regionais, isto é, uma mudança de foco. Também é possível observar, nas divisões regionais de 1990 e 2017 a quantidade de cidades principais existentes no Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Para se obter essa informação a nível regional, basta gerar mapas ou visualizar as planilhas que foram elaboradas pelo instituto e relacionar ao recorte espacial selecionado para a investigação.

Quadro 2: Síntese das divisões regionais e seus métodos de regionalização

Período	Nome da divisão regional	Método predominante para a delimitação	Quantidade de áreas
1942-1968	Zonas Fisiográficas	Caracterização baseada na geografia física e humana	128
1968-1990	Microrregiões Homogêneas	Organização em torno da produção, combinando fatores físicos, sociais e econômicos	361
1977-1990	Mesorregiões Homogêneas	Agregação de microrregiões homogêneas	86
1990-2017	Mesorregiões e Microrregiões geográficas	Definição por processo social, quadro natural e rede de comunicação	137 mesorregiões, 558 microrregiões
2017-20(?)	Regiões Imediatas e Intermediárias	Delimitação baseada na rede urbana e fluxos de gestão	133 intermediárias, 510 imediatas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O panorama acima permite notar uma mudança de método na delimitação dos espaços regionais. Na divisão regional de 1942, a primeira, havia uma ordem de fatores a ser seguido que partia de elementos naturais da paisagem. Já a divisão de 2017, a mais recente, parte do critério social como determinante, colocando as características físicas do território em segundo plano. Com isso, as regionalizações refletem, em alguma medida, a evolução do pensamento geográfico no mundo e no Brasil, que passou por transformações ao longo das últimas décadas. Observa-se também uma oscilação no número de espaços delimitados: as microrregiões homogêneas, microrregiões geográficas e regiões geográficas imediatas abrangem, respectivamente, 361, 558 e 510 áreas; enquanto as mesorregiões homogêneas, mesorregiões geográficas e regiões geográficas intermediárias correspondem a 86, 137 e 133 áreas. Isso evidencia que, ao se modificar a forma de observar e analisar o território, altera-se também a quantidade de espaços delimitados. Vale destacar que a Divisão Regional de 2017 utilizou, como um de seus parâmetros para definição das regiões, informações

da REGIC de 2007, reforçando um alinhamento teórico-metodológico entre os dois estudos.,

Considerações Finais

O que as quantidades de espaços regionais criados nos estudos das Divisões Regionais do Brasil e definidos por meio da hierarquia urbana apresentada nas REGIC sugerem, para além dos propósitos do IBGE – produzir e difundir informações de relevância para a sociedade, em especial, informações vinculadas aos estudos a respeito da regionalização e a hierarquização e o consequente suporte para ações do Estado, como o planejamento da gestão territorial – são divisões cuja razão acaba favorecendo organizações privadas, sobretudo, as que são ligadas à produção e reprodução do espaço, haja vista que a reprodução do capitalismo necessita de uma observação global e integrada do território.

Conforme notado, mostrou-se ser possível encontrar as principais cidades de uma região a partir das REGIC e Divisões Regionais do Brasil. No caso da primeira, basta ver em uma dada região qual cidade ou quais cidades figuram no patamar hierárquico mais elevado presente no recorte espacial analisado. Já em se tratando da segunda possibilidade de resposta, basta extrair cidades que dão nome às microrregiões geográficas, regiões imediatas e intermediárias. À luz disso, pode-se afirmar que há um alinhamento entre esses dois estudos em razão da centralidade. Aplicando-se essa possibilidade de resposta na região do Sul de Minas Gerais, temos como as principais cidades as de Pouso Alegre, Varginha, Poços de Caldas, Alfenas e Passos. Mais do que resposta, esses estudos fornecem um ponto de partida para estudos complementares e mais aprofundados sobre centralidade regional.

Referências Bibliográficas

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão do Brasil em Mesorregiões Homogêneas. *Sinopse Estatística do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1977. p. 27-43.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão do Brasil em Microrregiões Homogêneas 1968. Rio de Janeiro: IBGE, 1970. p. V-XII [5-12].
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão do Brasil em Regiões Funcionais Urbanas. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões geográficas. Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. p. 7-12.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias: 2017. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Divisão Regional do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, 1942. p. 149-156 e 221-239.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Regiões de influência das cidades: 1993. Departamento de Geografia. Rio de Janeiro, 2000.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Regiões de influência das cidades: 2007. Diretoria de Geociências | Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, 2008.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Regiões de influência das cidades: 2018. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro, 2020.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Regiões de Influência das Cidades. Fundação Instituto Brasi-

leiro de Geografia e Estatística: [Coordenação de Roberto Lobato de Azevedo Corrêa]. Rio de Janeiro, 1987.

SILVA, E. O; TORRES, E. N. Precisamos de uma nova divisão regional para o Brasil? Considerações iniciais à regionalização do IBGE (2017). **XIX Encontro Nacional de Geógrafos**, João Pessoa, 2018.

O sertão como fronteira: Reflexões sobre a territorialização do capital nas Serras Mineiras do Brasil Colônia

Thell Rodrigues

Introdução

Esta pesquisa visa contribuir para os estudos sobre o processo de formação e territorialização das relações capitalistas em Minas Gerais, com foco na porção central do estado entre os séculos XVII e XIX. Argumenta-se que a territorialização do capital em Minas Gerais se expandiu de maneira gradual e violenta, gerando distintos “padrões de territorialidades” (Toledo, 2019) ao longo do tempo. Esses “momentos territoriais” podem ser identificados, caracterizados e diferenciados pelo modo como os três fatores de produção capitalista — terra, trabalho e capital — foram configurados sob a forma social da mercadoria (Toledo, 2019; Marx, 2017b).

A análise de textos do período colonial indica que a região central de Minas Gerais era anteriormente denominada “sertão”. Contudo, com a ocupação territorial e a exploração mineral, essa área passou a ser referida por novos topônimos, como nomes de vilas, arraiais e a denominação *Districto do Ouro*. Este estudo propõe analisar essas mudanças toponímicas como reflexos da territorialização do capital.

Inicialmente, o termo “sertão” refletia a condição limítrofe da colônia, uma área pouco dominada pela metrópole e sem a plena implementação das categorias capitalistas provindas da Europa. Com o avanço da ocupação e a consolidação de uma sociabilidade mediada pela forma-mercadoria, as serras mineiras perdem o topônimo “sertão” e são renomeadas como o “Distrito do Ouro”. Esse processo também desloca as fronteiras da territorialização do capital para áreas mais ao

interior da colônia, como o médio São Francisco, hoje conhecido como o norte de Minas.

A fronteira da territorialização do capital

A partir da revisão da discussão da renda da terra nos autores da Economia Política — como David Ricardo e Adam Smith, além da discussão sobre o “salário justo” em Von Thünen —, Carlos Toledo (2019) sugere pensar a questão da fronteira para além da abordagem da geopolítica, a qual normalmente restringe a dimensão territorial enquanto categoria do Estado-nacional. Sua proposta é formular um conceito de fronteira mediante a imposição, a expansão e a reprodução das relações capitalistas, exemplificada pela constituição de fronteiras da propriedade privada da terra e das relações de trabalho (sejam elas assalariadas ou cativas). Para desenvolver essa análise, Toledo recorre às formulações de Marx (2017a; 2017b), complementando-as com as de Robert Kurz (2014), rejeitando a naturalização das categorias sociais que estruturam a sociedade produtora de mercadorias e propondo, assim, uma compreensão crítica das transformações sociais no contexto da expansão capitalista.

Em *O Capital*, Marx (2017a) propõe que o trabalho constitui a substância do valor, fundamentando, assim, a riqueza social. Contudo, por meio do conceito de fetichismo da mercadoria, ele revela um movimento prático que autonomiza as categorias essenciais das relações de produção — terra, trabalho e capital — configurando-as como formas abstratas que são reificadas sob a forma de propriedade alienável.

Embora Marx delinieie a historicidade da sociedade capitalista, há ambiguidade sobre o caráter especificamente histórico das categorias mobilizadas (cf. Kurz, 2014). Consequentemente, algumas correntes marxistas interpretaram essas categorias como trans-históricas ou ontológicas. A crítica de Robert Kurz (2014), por outro lado, desafia essa visão, argumentando que essas categorias constituem abstrações reais e historicamente limitadas, diferentemente do entendimento do marxismo tradicional.

Baseando-se nas formulações de Marx (2017b) e Kurz (2014), Carlos Toledo (2019) avança na análise sobre a territorialização do capital. Este conceito parte de constatações de estudos antropológicos, segundo os quais a mediação pela forma-mercadoria nas relações sociais, as delimitações abstratas do solo como propriedade privada e a regulamentação do esforço fisiológico como tempo de trabalho abstrato são construções historicamente específicas, inexistentes em outras sociedades e períodos históricos (cf. Jappe, 2006). Esse contexto sugere um processo pelo qual outras formas de organização da vida foram gradualmente dissolvidas, gerando uma estrutura social unificada pela mediação da forma-mercadoria.

O processo histórico-geográfico de subsunção de diversos modos de organização social em diferentes locais em uma forma específica — a organização capitalista — que, enquanto estrutura categorial, se universalizou nos últimos cinco séculos, constitui o fenômeno da territorialização do capital. Em essência, esse processo instaura terra, trabalho e capital como categorias mercantis, resultando na formação de mercados específicos: um mercado de terras, com a compra e venda de lotes ou lavras; um mercado de capital, em que se transacionam títulos de propriedade; e um mercado de trabalho, envolvendo a compra e venda de escravos ou, especialmente, a contratação da força de trabalho assalariada.

A questão da fronteira emerge nesse debate ao se observar como as categorias mercantis se particularizam e se autonomizam em contextos sociais específicos ao se expandirem por diferentes locais do mundo. Em nosso caso, o contexto colonial brasileiro, e mais especificamente as serras mineiras, oferece um campo de análise privilegiado. Caio Prado Júnior (2000) observa que o “descobrimento” do Brasil é “um capítulo da história do comércio europeu”; é nesse percurso que se insere a organização social mediada pela forma-mercadoria. O processo de ocupação das terras descobertas e a formação da colônia estão, portanto, intimamente conectados à formação, expansão e consolidação do capitalismo.

No contexto do Brasil Colônia, a fronteira da territorialização do capital é estabelecida à medida que os “modos de vida” metropolitanos se difundem pelo “novo mundo”. Isso resulta na criação de uma condição conflitiva em que a organização social dos colonizadores se confronta com a dos povos nativos. Nessa conjuntura, diferentes territorialidades coexistem, com o domínio metropolitano, orientado pelas categorias capitalistas, impondo-se violentamente sobre territorialidades locais que são alheias a qualquer noção de forma-mercadoria.

O sertão e o início da ocupação territorial

Na obra *História Antiga das Minas Geraes*, do historiador Diogo de Vasconcellos (1904), é possível observar, a partir das menções a nomes de rios e serras, que as áreas montanhosas abrangendo partes dos leitos dos rios Doce e Paraopeba eram designadas como “sertão”. Isso é ilustrado já no primeiro registro expedicionário sobre essas terras:

Descoberta por este modo a passagem da Serra pelo Embahú (hoje Cruzeiro), e franqueada aos aventureiros, começaram os Catagua a temer maiores incommodos, tendo, a mais, notícias do vigor com que Felix Jacques atacava e reduzia os índios do Parahyba. Resolveram então se concentrar nas matas a oeste do Rio Grande, e recuaram o seu domínio para os paizes do Piumhy e do Tamanduá, de onde cessaram mesmo as suas correrias, logo que Lourenço Castanho os foi debellar e pôr em debandada. Livre, conseqüentemente, a entrada do sertão, começaram os aventureiros a subir até o Rio das Velhas e cabeceiras do Rio Doce. (Vasconcellos, 1904, p. 28)¹

1. Vasconcellos (1904), amparado nos documentos que utilizou para sua obra, faz uso do termo sertão para designar toda a porção territorial a qual se apresentava como desconhecida e a ser desbravada por sertanistas e bandeirantes. Por exemplo, relata ele sobre a bandeira de Fernão Dias entre os anos de 1674 e 1677 a qual alcançou parte da bacia do Paraopeba: “a longa trajetória crivou-se de sepulturas, cortou-se de combates e de misérias. Fernão Dias achou-se abandonado e quase só. Mathias Cardoso, o seu fiel amigo o adjunto, depois do perder quase toda a sua tropa, viu-se

O termo “sertão” é comumente associado a áreas semiáridas, com paisagens características dos atuais domínios de cerrado e caatinga, sendo utilizado até hoje para designar o norte de Minas Gerais, Goiás e o interior do Nordeste.² Contudo, uma análise histórica mais aprofundada revela que o termo “sertão” carrega significados além das características paisagísticas de deserto e aridez, como sugerido em alguns estudos filológicos, refletindo também aspectos sociais e territoriais específicos.

A palavra “sertão” é utilizada duas vezes na carta de Pero Vaz de Caminha, indicando que o termo já integrava o vocabulário português antes do “descobrimento”.³ Essas menções sugerem que o termo “sertão” era utilizado para se referir ao interior do continente. No entanto, ao se observar o uso do termo em representações históricas do Brasil ao longo dos séculos, nota-se que ele não se limitava a designar apenas as regiões interiores. O termo “sertão” também se aplicava a áreas inexploradas e fora do controle português. Como aponta Maria Amé-

na contingência de retroceder do Paraopeba, o chegou a S. Paulo dous annos após, com mil soffrimentos pelo sertão;”. (p. 36)

2. Assim demonstra Moacir Silva (1950, p. 638 e 637) em publicação no *Boletim Geográfico do IBGE*: “Em Gonzalo de Reparaz ao ensejo de uma transcrição de Euclides da Cunha, depara-se esta nota: ‘Sertão’. Del português ‘deserto’, salió el aumentativo ‘desertão’, aplicado a los inensos desiertos brasileiros, y de este vocablo, por la caída de la primera sílaba resultó ‘sertão’. Adviertase que el portugues es una de las lenguas más ricas que existen y que su vocabulario geográfico, al que se han incorporado infinitas voces tupis y de otras procedencias, no creo que tenga rival en ninguna lengua europea’ - Etimologia comumente aceita. É a indicada por Maximino Maciel (Gramat. Descritiva, 44), A. Nascentes (Dic. Etimológico) e outros. Entretanto, talvez não seja a verdadeira. Deserto e desertão, parece-nos, jamais se usaram no Brasil, no sentido de há muito geralmente atribuído à palavra sertão”.
3. Na carta, o termo aparece nas passagens: “Outras aves, então, não vimos; somente algumas pombas seixas e pareceram-me maiores, em boa quantidade, que as de Portugal. Alguns diziam que viram rolas, mas eu não as vi, mas, segundo os arvoredos são mui, muitos e grandes e d’infintas maneiras, não duvido que por esse sertão haja muitas aves” e “[...] pelo sertão nos pareceu do mar muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão a terra e arvoredos, que nos parecia mui longa terra” (Caminha, 2021).

lia Alencar (2000), o uso da palavra refletia uma condição territorial que extrapolava aspectos geográficos, indicando zonas sem controle metropolitano.

Esse uso do termo “sertão” sugere uma referência ao “lugar-outro” ou ao “ainda não civilizado”, caracterizando uma área fora do controle europeu e das categorias mercantis, embora conhecida e situada no imaginário lusitano. À medida que os portugueses expandiram o domínio colonial para o interior e estabeleciam alguns acampamentos e povoados, as áreas anteriormente denominadas “sertão” (muitas vezes com qualificativos, como Sertão Leste, correspondente à atual zona da mata mineira, ou Sertão das Esmeraldas, no norte de Minas) passavam a receber nomes próprios. Nesse sentido, Fonseca (2011, p. 54) caracteriza o sertão no vocábulo colonial como “um espaço em perpétuo vir a ser: sua conversão em território se faz à medida que o povoamento avança e se intensifica”.

Dada a diversidade de povos nativos e a multiplicidade de interações entre eles e a “natureza”, não se pretende aqui descrever exaustivamente as formas de socialização não mediadas pela forma-mercadoria, mas sim apontar algumas características específicas da organização social dos povos nativos que habitavam as bordas externas do “sertão”.⁴ Primeiramente, destaca-se a não adequação das atividades de produção ao objetivo da acumulação abstrata de riqueza. Em segundo lugar, há a ausência de trocas baseadas na equivalência entre produtos, o que implica na inexistência de formas sociais equivalentes

4. Tal afirmação vai ao encontro do que enunciou Erivaldo Neves (2003) ao salientar que: “Desde os primórdios coloniais, empregavam-na para denominar interior como se vê nos textos uniformes das cartas de doação das capitanias hereditárias, de 1534, quando D. João III doou ‘dez léguas de terra ao longo da costa’, da respectiva fração territorial e administrativa colonial, a cada capitão donatário, facultando-lhes avançar ‘pelo sertão’, tanto quanto pudessem entrar. Durante a ocupação e povoamento da América portuguesa, ‘sertão’ expressou fronteira da colonização, campo de atividades bandeirantes, lugar onde se procuravam minérios e guerreavam-se contra os índios, degolando os homens e escravizando mulheres e crianças” (Neves, 2003, p. 154).

ao dinheiro. Por fim, destaca-se a ausência de uma organização social centralizada em um Estado, o que sugere a falta de limites territoriais abstratos e de um aparato militar para assegurar o poder. Essa distinção se evidencia na resistência prática em mobilizar as populações indígenas para o trabalho, seja livre ou assalariado, ou mesmo pela coerção violenta do sistema escravista.

A escravização do índio chocou-se com uma série de inconvenientes, tendo em vista os fins da colonização. Os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus. Não eram vadios ou preguiçosos. Apenas faziam o necessário para garantir sua subsistência, o que não era difícil em uma época de peixes abundantes, frutas e animais. Muito de sua energia e imaginação era empregada nos rituais, nas celebrações e nas guerras. As noções de trabalho contínuo ou do que hoje chamaríamos de produtividade eram totalmente estranhas a eles. (Fausto, 2006, p. 49).

Retomando o processo de territorialização do capital, à medida que os colonos avançavam sobre o continente e estabeleciam seus domínios, ocorria a expropriação violenta dos povos nativos.⁵ Foi por meio das Bandeiras que se iniciou o processo de ocupação colonial em Minas Gerais. Em linhas gerais, esses deslocamentos serviam a dois grandes objetivos: a obtenção de mão de obra indígena, originando as chamadas bandeiras de apresamento, e a busca por metais e pedras preciosas, o que deu início às bandeiras de prospecção.

5. Esse processo se dava, sobretudo, por meio das expedições financiadas pela Coroa Portuguesa (as Entradas) ou pelas expedições privadas paulistas (as Bandeiras). As Entradas concentraram-se na porção norte da colônia e desempenharam papel crucial na formação de grandes propriedades rurais, que se transformaram em fazendas de açúcar, mobilizadas predominantemente pelo trabalho escravo africano e de elevada importância econômica. As Bandeiras, por sua vez, originaram-se em uma região periférica aos interesses diretos da metrópole e eram conduzidas principalmente por descendentes dos primeiros colonos portugueses.

A primeira forma consistia na submissão dos indígenas à escravidão, um processo descrito por Alencastro (2000) que envolvia diversas práticas de captura e exploração, entre as quais a violência dos “descimentos” se destacava. Esses descimentos impunham o deslocamento forçado dos povos indígenas para os povoados coloniais, submetendo-os a condições de trabalho precárias. O segundo propósito, impulsionado principalmente a partir da segunda metade do século XVII, ocorreu em um contexto de crescente importação de escravos africanos para as áreas centrais da colônia. Foi nesse cenário que, ao final dos 1600, as expedições alcançaram as áreas centrais de Minas Gerais.

A dissolução do sertão com a sede de ouro

Conforme descrito por Vasconcellos (1904) e Prado Júnior (2000), a descoberta do ouro em Minas Gerais impulsionou a ocupação das terras serranas, incentivando a Coroa Portuguesa a consolidar seu domínio sobre a região. Esse processo teve início com a visita do governador da Capitania do Rio de Janeiro, Artur de Sá e Meneses, e a abertura de uma nova rota, que facilitava a circulação de mercadorias e fortalecia o controle estatal mediante a criação de postos de pedágio.

Antonil, em uma descrição coetânea a esse processo, resume o avanço da ocupação das terras, evidenciando a formação de frentes de trabalho e a subsequente instalação de instâncias estatais:

A sêde insaciavel do ouro estimulou a tantos a deixarem suas terras, e a meterem-se por caminhos tão asperos, como são os das minas, que difficulosamente se poderá dar conta do numero das pessoas, que actualmente lá estão. Comtudo os que assistirão nellas nestes ultimos annos por largo tempo, e as corrêrão todas, dizem, que mais de trinta mil almas se occupão, humas em catar, outras em mandar catar nos ribeiros do ouro; e outras em negociar, vendendo, e comprando o que se ha mister não só para a vida, mas para o regalo, mais que nos portos do mar.

Cada anno vem nas frotas quantidade de Portuguezes, e de estrangeiros, para passarem ás minas. Das cidades, villas, reconcavos, e sertões do Brazil vão brancos, pardos, e pretos, e muitos Índios de que os Paulistas se servem. A mistura he de toda a condição de pessoas: homens e mulheres; moços e velhos; pobres e ricos: nobres e plebeos, seculares, clérigos, e religiosos de diversos institutos, muitos dos quaes não tem no Brazil convento nem casa.

Sobre esta gente quanto ao temporal não houve até ao presente coacção, ou governo algum bem ordenado: e apenas se guardão algumas leis, que pertencem ás datas, e repartições dos ribeiros. No mais não ha ministros, nem justiças, que tratem, ou possão tratar do castigo dos crimes, que não são poucos, principalmente dos homicídios, e furtos.

Teve El-Rei nas minas por superintendente dellas ao Desembargador José Vaz Pinto, o qual, depois de dous outros annos, tornou a recolher-se para o Rio de Janeiro com bastante cabedal: e delle supponho ficaria plenamente informado do que por lá vai: e que apontaria desordens, e o remédio dellas, se fosse possível a execução. Assiste tambem nas minas hum procurador da corôa, e hum guarda mór com seu estipendio. Houve até agora casa de quintar em Taubalé, na villa de S. Paulo, cm Paraty, e no Rio de Janeiro: e em cada huma destas casas ha hum provedor, hum escrivão, e hum fundidor, que fundindo o ouro em barrotas, lhe põe o cunho real, signal do quinto que se pagou a El-Rei deste ouro.

Agora soubemos que Sua Magestade manda governador, ministros de justiça, e levantar hum terço de soldados nas minas, para que tudo tome melhor forma, e governo (Antonil, 1711, p. 149 e 150).

O detalhado relato ilustra o processo que aqui se busca demonstrar teoricamente: o movimento de conversão das serras em território da sociedade produtora de mercadorias. Conforme descreve Antonil, a

descoberta do ouro imprimiu ao solo novas bases abstratas, transformando a superfície terrestre e seus elementos em fonte de riqueza e se dotando de propriedade social. Com o estabelecimento dos primeiros acampamentos pelos “desbravadores”, formaram-se vilas e arraiais, áreas atrativas para uma massa de indivíduos marginalizados na metrópole. Em paralelo, houve a migração compulsória de escravizados indígenas e africanos. À medida que as relações mercantis se consolidaram, órgãos e agentes estatais se estabeleceram nas serras, impondo, ainda que de maneira incipiente, as leis e o poder estatal.

Assim, o lendário sertão foi territorializado pelo capital, deixando de ser sertão e transformando-se em território colonial. De vazio, segundo a visão da metrópole, converteu-se em uma fonte de cobiça e área de controle. Gradativamente, foram se estabelecendo relações de trabalho mercantilizadas, a reprodução social passou a ser condicionada pela mediação da forma mercadoria e a terra adquiriu um estatuto normativo, com o Estado legislando sobre a posse, tributando as riquezas e impondo seu domínio por meio de forças militares.

Após as bandeiras do último quartel do século XVII, o estabelecimento de acampamentos paulistas e a descoberta do ouro, observa-se não apenas uma reapropriação do território — progressivamente dominado por grupos articulados com a Metrópole —, mas também uma integração do controle territorial às dinâmicas mercantis do mercado mundial por meio da exploração aurífera. O vasto território montanhoso, anteriormente conhecido na primeira década do século XVIII como Sertão dos Cataguases (Vasconcellos, 1904; Fonseca, 2011), passa a ser designado como Distrito do Ouro. Como indica Diogo de Vasconcellos (1904):

[...] dado a principio ao sertão serviu ate 1710 para designar também as minas dos Cataguazes, inclusive o districto das Minas Geraes. Antonil no capitulo — Primeiro Descobridor, diz: “Ha poucos annos que se começaram a descobrires Minas Geraes dos Cataguazes” e no da — Abundancia de Ouro, diz: “Das Minas Geraes dos Cataguazes as melhores e de mais rendimento foram até agora, as do ribeiro de Ouro

Preto; as do ribeiro de N. S. do Carmo; e as do ribeiro de Bento Rodrigues. Também o Rio das Velhas é abundante”. [...] Com o povoamento, o âmbito de Ouro Preto, Marianna e Sabará chamou-se Districto do Ouro, afim de se não confundir cora os demais districtos de outros productos, como foi o dos diamantes, e o dos Couros, nome este que se dava à região pastoril (Vasconcellos, 1904, p. 85).

A denominação “Distrito do Ouro” revela que, já no início do século XVIII, com as primeiras atividades de produção e extração aurífera, delineava-se um olhar articulado entre os diversos sítios de exploração mineral. É precisamente devido ao impacto econômico da mineração nessas áreas e à importância que esta assumiu nas relações coloniais que a Coroa Portuguesa determinou, em 1709, a criação da Capitania de São Paulo e Minas de Ouro. Tal organização, no entanto, foi breve, sendo substituída em 1720 pela criação da Capitania independente de Minas Gerais. O século XVIII marca, assim, não só a constituição administrativa desta capitania, mas também uma era de prosperidade econômica guiada pela exploração do ouro — o que justifica a frequente referência a esse período como o “Ciclo do Ouro” na historiografia econômica de Minas Gerais e do Brasil.

Desde a descoberta das jazidas de ouro no final do século XVII até o esgotamento das principais minas no último quartel do século XVIII, houve uma intensa mobilização de trabalhadores — escravos e livres — e comerciantes em direção a Minas Gerais. O expressivo adensamento urbano em vilas mineradoras, como Ouro Preto e Mariana, transformou a capitania na região mais populosa da colônia (Prado Júnior, 2000). Esse crescimento impulsionou a formação de setores econômicos locais que, embora variados, orbitavam em torno da centralidade da exploração aurífera. Em outras palavras, a estrutura produtiva de Minas Gerais possuía uma interdependência setorial, com a mineração de ouro como eixo dominante.

Caio Prado Júnior (2000) destaca que o sentido principal da mineração colonial residia na exportação; o ouro extraído era destinado à

metrópole lusitana e ao restante do continente europeu, abastecendo um mercado internacional em vias de consolidação com a Primeira Revolução Industrial. Observa-se, assim, que a dinâmica interna da colônia se integrava ao processo mais amplo de constituição e consolidação das relações capitalistas, não só em Portugal, mas em toda a Europa.

Conforme relata Antonil, e excetuando-se a migração forçada de escravos, foi a “sede insaciável de ouro” que motivou a territorialização das serras mineiras. Essa “sede” traduz a expressão do que Marx definiu como o fetiche do capital, uma força irracional que guia a ação e reprodução dos agentes envolvidos na economia capitalista, em que a monetarização generalizada das atividades humanas inicia o processo em que o dinheiro se torna um fim em si mesmo. Em resumo, trata-se da expansão do fetiche do capital, originado na Metrópole, sobre as terras que gradualmente se converteram em território colonial.

A questão da terra e do trabalho na fronteira do capital

Os resultados das pesquisas sobre a transformação toponímica de “sertão” para “Distrito do Ouro” evidenciam a necessidade de discutir as particularidades coloniais e fronteiriças no processo de territorialização do capital. Essa dinâmica reflete o domínio, ainda em processo de consolidação, de grupos metropolitanos sobre vastas áreas, suscitando a questão da caracterização dessa nova organização social como capitalista. Isso é especialmente relevante quando se considera o predomínio do trabalho escravo, que aparenta contradizer a perspectiva marxista que associa o capital às relações de trabalho livre e assalariado.

A resposta a essa questão é abordada por Marx (2017a) ao final do primeiro volume de *O Capital*, em que ele destaca que a economia política clássica identificou na colônia o verdadeiro segredo da Metrópole. Diante das dificuldades para acumular capital na colônia, Edward Gibbon Wakefield argumenta que esse processo depende da expropriação do trabalhador, privando-o de suas condições de subsistência. Assim, o acesso às terras livres representa um obstáculo significativo,

pois, conforme exposto por Von Thünen, o trabalhador poderia migrar para essas áreas e aproveitar sua produtividade, recusando o trabalho assalariado (cf. Harvey, 2005).

A afirmação de Marx de que, onde a terra é livre, o capital não se acumula fundamenta-se na ideia de que a abundância de terras disponíveis impede a formação de um exército industrial de reserva. Sem esse contingente de trabalhadores livres, a regulação salarial pela oferta e demanda torna-se inviável. Em um cenário de terras livres, o trabalho assalariado só se tornaria atraente se o trabalhador recebesse um salário superior à sua capacidade de produção independente, o que eleva os salários e reduz os lucros, inibindo a acumulação. Assim, Marx argumenta que a formação e consolidação das relações capitalistas, como observadas na Metrópole, dependem da subordinação do trabalhador ao capital.

Entretanto, ao analisar esse movimento sob a perspectiva colonial, é possível reinterpretar essas reflexões para destacar as particularidades da formação e consolidação das relações capitalistas em contextos fronteiriços. Ao unir as formulações de Marx às contribuições de Caio Prado (2000), essa análise revela que as particularidades coloniais não indicam uma sociedade não capitalista, mas sim uma territorialidade específica do capital em áreas de fronteira, onde a presença de vastas terras livres dificulta a difusão dos princípios capitalistas. Essa problemática é, em grande parte, resolvida pela violência do trabalho escravo.

Os relatos de Antonil, do início do século XVIII, revelam um processo que estabelece as bases de uma relação de trabalho escravocrata, regula a terra como propriedade privada e envolve a atuação estatal por meio de diversas instituições e agentes. Nesse contexto, emergem as categorias de terra e trabalho, conforme demonstrado na teoria da territorialização do capital.

Um marco central nesse processo de territorialização das relações de trabalho e na regulação estatal das terras é a sanção do *Regimento do Superintendente Guarda-Mores e Oficiais para as Minas de Ouro*, da-

tada de 19 de abril de 1702 (Cf. Eschwege, 1944, vol. 1, p. 143-245). Essa regulação fundamenta a criação do cargo de Intendente de Minas, que respondia exclusivamente à metrópole, sem supervisão de outras autoridades coloniais. À Intendência cabia a distribuição das datas, isto é, os lotes de exploração aurífera. A legislação condicionava a distribuição de terras a quantidades de cativos, assegurando que proprietários com maior número de escravizados tivessem maior extensão de terra para exploração. Além disso, havia lotes disponibilizados pela Fazenda Real em hasta pública.

Assim, a atuação estatal regulava as relações sociais, estabelecendo que a atividade produtiva pressupunha o trabalho, a mercadoria e a terra sob estatuto social, delimitada pela propriedade privada e mediada por contratos de compra e venda. Essas transformações nas relações interpessoais, mediadas por bens, converteram as serras mineiras em território do capital.

As bases da territorialização do capital, em uma fronteira aberta e vasta — representada pelas áreas ainda denominadas sertões, que se estendem sobre o atual “Norte de Minas” — sustentam a organização das relações de produção através do escravismo colonial. A existência dessa fronteira, juntamente com a disponibilidade de terras livres, obriga a adoção do trabalho cativo. As extensas áreas não colonizadas além das serras mineiras, onde a autoridade metropolitana não se impunha, dificultam o surgimento de uma classe trabalhadora assalariada regulada pela oferta e demanda. As “terras virgens”, conforme Marx, ou os sertões, como referenciados pelos portugueses, inviabilizam a coerção do trabalhador em se submeter “voluntariamente” ao capital. No entanto, a “sede de ouro” descrita por Antonil (1711) e a necessidade de expansão territorial das relações capitalistas exigem a implementação de uma relação de produção, mesmo que esta se manifeste de maneira abertamente violenta, como é o caso do escravismo.

Considerações finais

Em linhas gerais, este texto contribui para a discussão sobre o processo de ocupação e dominação territorial pelos grupos ligados à Metrópole nas regiões serranas que, posteriormente, se tornariam conhecidas como “Distrito do Ouro” e, mais recentemente, como Quadrilátero Ferrífero. Observou-se uma mudança na designação nominal de “sertão” para “Distrito do Ouro” que, de acordo com a hipótese aqui defendida, reflete um momento específico da territorialização do capital em uma determinada porção do território. A análise teórica e a revisão bibliográfica sobre a história do Brasil e de Minas Gerais indicam que os topônimos foram expressões do processo de formação das categorias de terra, trabalho e capital, cada uma vinculada a diferentes momentos e padrões de territorialidade.

Dessa forma, fica proposto articular o debate geográfico do “sertão” como uma fronteira na territorialização do capital. Essa fronteira exprime a tensão entre o modelo de organização social capitalista e outros modos de organização. A consolidação desse processo ocorre com a imposição do domínio metropolitano, que transforma o sertão em um espaço de trabalho regulado juridicamente. Indígenas e negros foram forçados ao trabalho escravo, ao lado de migrantes metropolitanos que buscavam “a sorte” como homens livres no então “Distrito do Ouro”.

A mudança de referência toponímica de “sertão” para “Distrito do Ouro” acompanha a transformação nas bases de organização social das relações de produção locais, onde se estabelece uma territorialidade particular mediada pela generalização da mercadoria. Sobre as serras, apesar das especificidades coloniais, as relações entre indivíduos e entre eles e o mundo material passaram a ser mediadas pela mercadoria. Essa transformação permitiu a autonomização posterior das categorias de terra, capital e trabalho, que poderiam ser convertidas em mercadorias, constituindo um mercado específico para cada uma delas.

Em síntese, a chegada do Estado regulando as relações sociais implicou em um novo pressuposto para a atividade produtiva: o trabalho

mediado pela forma social da mercadoria e a terra com um estatuto social, passível de ser delimitada pela propriedade privada e negociada como mercadoria, mediante contratos de compra, venda e concessão. Todas essas transformações, que moldam as relações entre pessoas intermediadas por objetos, converteram as serras mineiras em território do capital, estabelecendo o que na Metrópole já se consolidava — a lógica tautológica do dinheiro como fim em si mesmo, ou seja, a produção orientada para a acumulação de riqueza abstrata.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, M. A. G. A (Re)Descoberta do Sertão. **Estudos**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 241-270, 2000.
- ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil, por suas drogas e minas**. Lisboa: Na Officina Real Deslandesiana, 1711.
- CAMINHA, P. V. **Carta de achamento do Brasil**. Campinas: SciELO-Editora da Unicamp, 2021.
- ESCHWEGE, W. L. von. **Pluto brasiliensis**. 2 v. Brasília: Senado Federal, 2011.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.
- FONSECA, C. D. **Arraiais e vilas d'el rei: espaço e poder nas Minas setecentistas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- HARVEY, D. O ajuste espacial: Hegel, von Thünen e Marx. In: **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.
- JAPPE, A. **As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor**. Lisboa: Antígona, 2006.
- KURZ, R. **Dinheiro sem valor**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017a.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro 3. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017b.

NEVES, E. F. Sertão como recorte espacial e como imaginário cultural.

Politéia, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 153-162, 2003.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Publifolha, 2000.

SILVA, M. M. F. A propósito da palavra “sertão”. **Boletim Geográfico**, v. VIII, n. 90, p. 637-644, 1950.

TOLEDO, C. A. A fronteira da territorialização do capital. In: CRUZ, R. C. A; CARLOS, A. F. A. (Orgs.). **A necessidade da geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 79-92.

VASCONCELLOS, D. **História Antiga das Minas Geraes**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1904.

A questão ambiental contemporânea e a resistência dos povos no Brasil

Priscila Viana Alves

Introdução

Este capítulo tem como objetivo tomar a resistência dos povos como referência para a análise da questão ambiental contemporânea. Essa questão precisa ser compreendida a partir de experiências territoriais que rompem com a dicotomia entre sociedade e natureza, articulando teoria e prática por meio de perspectivas cosmológicas tradicionais e originárias. Essas abordagens não apenas analisam, mas vivenciam a realidade em um contexto de relações de poder contemporâneas, pautadas pela luta por justiça socioambiental e climática.

As lutas antipatriarcais e antirracistas enfrentam desigualdades estruturais, a exploração do tempo de trabalho e a violência sobre corpos-territórios. Iniciativas feministas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas resistem ao racismo ambiental e ao capitalismo que mercantiliza desastres e sofrimento, combatendo a privatização da água e de outros bens naturais.

Diante desse cenário, torna-se cada vez mais urgente trilhar caminhos que apontem para alternativas à globalização hegemônica e predatória do capital. Para isso, é essencial globalizar as lutas, tomando os territórios como referência e ampliando suas vozes no debate global. qapor meio de

Em meio à crise socioambiental sistêmica é possível reconhecer os caminhos sendo (re)construídos de regeneração da Terra a partir de experiências de resistência dos povos no campo e na cidade. O que precisa ser alcançado a partir de bases sociais e técnicas mais solidárias, por uma análise adotada sobre a questão ambiental contemporânea

crítica e não uma análise fatalista que paralisa e aponta para o pior cenário. O que deve nortear mentes e corações nesse momento de encruzilhada histórica são as experiências exitosas dos povos que sustentam a vida nos territórios, que defendem o solo, água, ar e toda diversidade da existência, experiências exitosas essas de convivência de um modo comum que questionam o desenvolvimento capitalista e seus projetos de destruição. É preciso ter uma mudança no sistema alimentar e energético global contemporâneo urgentemente.

O grupo dos 1% mais rico, donos de corporações, capitalistas, supremacistas brancos, sexistas, especistas, poluidores entre outros, comandam o mundo ao seu bel-prazer, pois estes vivem em cima da carstia de grande parte da população mundial e destroem a vida da Terra em sua plenitude, vegetal e animal. Portanto, é uma farsa a transição energética para a “energia limpa” e o “desenvolvimento sustentável”. No capitalismo isso não é possível. A situação socioambiental só piora, pois está sendo capitaneada pelos ricos e pelo capital, pela indústria petroleira e do gás, da mineração e do agronegócio. O ano de 2024 foi terrível para a história ambiental do planeta. Toda a vida da Terra está ameaçada de existência, principalmente o impacto negativo crescente na vida de pessoas mais pobres, comunidades vulneráveis, aumento de desigualdades de gênero, geracionais e raciais. É um absurdo. Segundo a OXFAM, o 1% mais rico do mundo emite a mesma quantidade de poluição que 5 bilhões de pessoas.

É um absurdo que as opções políticas da sociedade atual favoreçam esse tipo de gente mesquinha que leva a vida no planeta ao colapso. Todos os anos as emissões do 1% mais rico anulam a economia de carbono proveniente de quase um milhão de turbinas eólicas, as mesmas usinas eólicas que destroem comunidades rurais e a vida de agricultores e pescadores que perdem seu Bem Viver (*Sumak Kawsay*)¹ e identidade para serem transformados em “fornecedores de energia” e ainda por cima pessoas adoecidas. Os mais ricos poluem mais, ficam

1. *Sumak Kawsay* vem da língua indígena quéchua dos povos andinos e amazônidas, e significa “viver em plenitude”.

com os proveitos e destinam a periferia global os rejeitos, como já alertava Carlos Walter Porto Gonçalves.² É realmente uma Terra para 1% da população humana.

Foi uma invasão colonial, não descobrimento. Aqui já havia sociedade e território estabelecidos. Aqui era Pindorama³ antes de Brasil, aqui era Abya Ayala antes de Latinoamerica.⁴ Muito importante afirmar que os princípios do Bem Viver defendidos neste trabalho fazem parte de uma longa trajetória de resistência de povos indígenas, quilombolas, camponeses, periféricos, ribeirinhos, trajetória essa que vem desde a imposição da colonização até a contemporaneidade. Nosso território é plurinacional, temos vários povos, etnias, línguas, que se encontram e manifestam em experiências atuais de retomadas, as ocupações, os assentamentos de reforma agrária, os quilombos, as aldeias, as diversas experiências de agroecologia que existem nas favelas e comunidades periféricas. Dessa forma, é urgente a necessidade de um conjunto de transformações sociais, políticas, jurídicas, econômicas e territoriais em nosso país, que incorpore os princípios essenciais para sustentar as bases do projeto de Bem Viver que almejamos. Buscamos a felicidade explorando outras formas de existência e resistência,

2. O professor Carlos Walter partiu em setembro de 2023, sua contribuição teórica, política e amorosa permanecerá. Ele construiu sua vida acadêmica completamente em geografia e em escola e universidade pública Carlos literalmente até seus últimos dias contribuiu com a Comissão Pastoral da Terra e diversas outras organizações e movimentos sociais do campo e da cidade. Carlos participou das últimas reuniões em 2023, na ocasião de discussão sobre o fechamento do relatório de conflitos no Campo com a equipe do Centro de documentação Dom Tomás Balduino que registra os conflitos e o panorama agrário brasileiro. No dia 6 setembro de 2023, perdemos Carlos Walter Porto-Gonçalves, um grande geógrafo e intelectual, um pensador da Geografia ou, como ele preferia, das geo-grafias.

3. Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul. Colonização afropindorâmica.

4. Abya Ayala vem dos Kuna no Panamá referente ao que reconhecemos hoje de Latinoamérica, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento.

pois não reconhecemos o capitalismo como nosso horizonte político e teórico.,

Desenvolvimento

A noção de *Corpo-território*⁵, advinda da relação de conflitos e resistências da diversidade dos povos e comunidades tradicionais, mulheres feministas comunitárias e camponesas na América Latina, contribui para a superação de dicotomias existentes entre sociedade e natureza. Os territórios em disputa e experiências do Bem Viver no Maranhão, Brasil, nosso continente, fazem luz a compreensão política e teórica de Carlos Walter Porto Gonçalves e Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nego Bispo, liderança quilombola do Piauí, filósofo, poeta, escritor e professor. Contribuiu na reflexão intelectual e comunitária sobre o Brasil a partir de suas experiências territoriais, nos deixou no ano de 2023. Condição que refloresta reflexões sobre a questão ambiental contemporânea a partir de uma origem, uma condição de saber lugarizado, tópico, com lugar. Não se propõe um conhecimento total e universal de lógica colonial e sim pensamos para viver melhor, estamos pensando e vivendo em todas as escalas, assim precisamos falar do que fazemos de bom para não sermos despetalados pela lógica da globalização perversa, devemos construir a outra globalização da qual afirmou Milton Santos ser possível em nossos dias.

Enfrentar a guerra das narrativas como diz Nego Bispo é ter uma prática intelectual, política, ética e artística coerentes. Avanço na integral formação humana. A cosmofobia⁶ é morte, pois nos afasta da

5. Conceito que ajuda a compreender a interseccionalidade das lutas territoriais e defesa da integridade humana e coletiva.

6. Cosmofobia, foi criado por Antônio Bispo dos Santos para denominar uma certa perspectiva acerca dessas relações entre o conhecido e o desconhecido, a harmonia e o caos, o natural e o sobrenatural, perspectiva pautada pela fobia ou terror ao Cosmos que caracterizaria o mundo chamado “moderno”. Com este termo, busca-se, a um só tempo, apontar para o terror como um motor interno de funcionamento de um certo modo de vida — por medo de uma força superior se age de determinada

vida, nos afasta do curamento, das relações orgânicas com a natureza. Os modos próximos à natureza não deveriam nos causar pânico. Os saberes e práticas coloniais querem nos fazer crer que a saída é tecnicista, aposta no lucro. Mas o nosso saber e fazer não são mercadorias. Quando a vida é cuidada e as monoculturas são desfeitas a água volta, a alegria volta, o alimento volta. A tecnologia do Bem Viver é, assim, ancestral. O Brasil possui sete biomas e com eles culturas que interligam práticas na imensa teia da vida, desenhando um rico mosaico marcado pela diversidade e complementaridade do ser. O que Nego Bispo chamou de biointeração. O Bem Viver se configura como um desafio a ser enfrentado e construído cotidianamente, em uma mudança radical das relações de poder e modos de vida. São muitas as experiências que motivam essas reflexões, como a luta pelo território a partir dos povos de Abya Ayala e Pindorama. São diversas as experiências que nos colocam frente ao desafio da afirmação das identidades e da autonomia dos povos contemporâneos, e que nos contemplam com uma riqueza ancestral, onde podemos beber da sua sabedoria e resistência para construir o projeto político que precisamos agora.

Como afirma Ailton Krenak, hoje é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo, o que é um absurdo. Esperamos animar a esperança e fortalecer a alegria pela vida e nas lutas dos povos, neste momento tão desafiante e obscuro da nossa história, mas é por isso que continuamos a proclamar em todos os lugares do mundo o Bem Viver. A cultura ecológica não pode ser reduzida a um estilo de vida, de consumo ou soluções técnicas, merece respostas urgentes por meio de uma perspectiva de transformação epistemológica e política, uma formação humana integral. Assim, a vida pode melhorar a partir da valorização dos saberes “afro-pindorâmicos”.⁷ Por meio da leitura

fora —, assim como seu terror em relação a outras perspectivas e modos de vida diferentes do que ela sustenta. O que Antônio Bispo dos Santos destaca é o fato de que tal terror, interno e externo, impulsiona a ação de dominação e extermínio de modos de vida heterogêneos, ação que ele denomina colonização e em relação à qual propõe uma firme postura contracolônial.

7. Nego Bispo.

do feminismo comunitário latino-americano, Lélia Gonzalez e Julieta Paredes, feminismo negro de Bell Hooks e Audre Lorde, e interseccional de Judith Butler, temos apontamentos sobre as diversidades e as contracolônialidades. Logo, é preciso aproximar vida, arte e ciência como processo de aceitação de si, em parcimônia com a feitura de relações sociedade-natureza.

A governança mundial está a serviço do sistema capitalista e faz uso predatório dos bens naturais, destrói todos os ecossistemas e avança no genocídio dos povos. A transição energética é uma farsa, pois o uso de tecnologias não está diminuindo os impactos socioambientais. O aumento da presença de renováveis na matriz energética não tem levado a redução de fontes emissoras de gases de efeito estufa (GEEs). Ao contrário, é outro negócio capitalista que destrói territórios e povos. Não estamos passando por transição energética e, sim, expandindo novas formas de extração de energia, com crescimento exponencial, uma soma energética, um estupro de base fossilista. Não é possível a continuidade de transformação de bens naturais imprescindíveis em bugigangas fetichizadas.

A própria extração leva aos vazamentos de combustíveis fósseis, seja por emissões fugitivas (de escape) ou criminosas (negligência das empresas ou Estado). Deste modo, a demanda e consumo de energia primária precisa descer, só assim poderemos falar em uma transição energética justa e popular. É preciso ter emissão nula causada pela queima de combustíveis fósseis, como petróleo, gás, carvão. A indústria do carbono em teoria e prática promove uma equivalência que não existe entre carbono fóssil e carbono vegetal, ou melhor, é uma falsa equivalência. Crédito de carbono só é mais uma forma em que países centrais do sistema capitalista encontraram de explorar os bens naturais dos países periféricos. O balanço global de carbono na biosfera está desequilibrado; assistimos ao embranquecimento dos corais, causado pela desoxigenação das águas profundas e pelas ondas de calor marinho, e permanecemos um tanto silenciosos. desequilibradoO agronegócio é irracional, não produz alimentos saudáveis, ao contrário,

aposta em uma agricultura que produz monocultura de exportação de commodities. A agropecuária, além de produzir desmatamento, eleva o aquecimento global com emissões de metano e óxido nitroso (entre outros problemas). O Brasil possui o maior rebanho bovino do mundo, aqui tem mais rebanho do que população de pessoas. O Brasil consome 20% de todos os agrotóxicos do mundo, aqui há um profundo adoecimento populacional e do solo.

Enquanto isso, as conclusões do relatório “O Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo”, conhecido como Relatório SOFI, produzido por cinco agências vinculadas às Nações Unidas⁸, diz que em 2023 o número de brasileiros com algum grau de insegurança alimentar (que pode ser moderada ou grave) foi de 39,7 milhões. As mulheres negras responsáveis por seus lares são as que têm suas famílias mais atingidas pela insegurança alimentar, fome e violência. Assim, é preciso uma mudança no sistema alimentar e energético respeitando os limites físicos do planeta. É preciso compreender a complexidade da comunidade da vida na Terra e ampliar a luta anticapitalista pela superação do modelo de governança mundial capitalista.

É necessário avançar no internacionalismo dos povos em solidariedade de luta pela soberania popular, é necessário visibilizar experiências de economias autogestionadas pelas comunidades, povos, mulheres, quilombolas, indígenas, em defesa da agroecologia como referência de agricultura que pode garantir a soberania alimentar global. O campo não só tem papel produtivo, produz vida, cultura e modos de vida que precisam ser valorizados. O espaço urbano também precisa quebrar seus asfaltos, e enraizar hortas urbanas comunitárias, elas precisam tomar a cidade. É necessário avançar em prática e teoria em lutas territoriais.

É preciso converter o *Sumak Kawsay* em força material a partir de caminhos de regeneração da Terra: por uma outra globalização.

8. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/fome-r-ecua-mas-ainda-afeta-uma-em-cada-15-pessoas-no-brasil-diz-onu>. Acesso em: 10 fev. 2025.

É necessário viabilizar caminhos de luta por justiça socioambiental, climática e por uma transição energética inclusiva e popular. Estender os elos que sustentam a vida e constroem uma civilização plural e Afro-Pindorâmica pagã e politeísta.⁹ Serão apresentadas experiências exitosas situadas no Maranhão-Brasil, experiências de organização e articulação política de comunidades e redes de movimentos, como: 1) Teia dos Povos e comunidades tradicionais do Maranhão; 2) MOQUIBOM — Movimento Quilombola do Maranhão; 3) Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (Maranhão, Piauí, Pará, Tocantins); 4) Conselho Pastoral dos Pescadores e Pescadoras e 5) Comissão Pastoral da Terra.

Os caminhos de regeneração da Terra são possíveis de serem trilhados a partir de uma compreensão crítica da questão ambiental contemporânea. Assim, a Geografia é um conhecimento imprescindível para restaurar o vigor da Terra e dos povos em contraposição aos grandes projetos de desenvolvimento do capital. A agroecologia se pauta a partir de outros entendimentos sobre a convivência humana. A modernidade ameaça a reprodução da vida em todas as suas formas, pois impõe um único ritmo para uma infinita possibilidade de formas de (con)viver.

O Bem Viver sugere outro viés para as relações sociais e ecológicas ao valorizar os saberes ancestrais dos povos e preservar os bens naturais, base da sustentação e respeito de comunidades. Esta elaboração faz parte da cosmovisão dos povos indígenas e tradicionais, que configuram práticas socioespaciais de promoção da vida na Terra a partir de uma racionalidade diferente daquela imposta pela lógica de produção capitalista. A agroecologia possui horizonte integrador entre relações sociais e técnicas, pois possui como perspectiva a produção de alimentos saudáveis e contribuição no combate à fome, a pobreza, como também pelo respeito à diversidade dos ritmos e modos de vida. A noção de Bem Viver se coloca como aquela que propõe uma relação

9. A contracolônização para Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nego Bispo, liderança quilombola do Piauí, filósofo, poeta, escritor e professor.

sociedade e natureza amplamente solidária, com centralidade na vida, em defesa de direitos fundamentais humanos e da Terra, como saúde, equidade social e equilíbrio ecológico.

A Teia dos Povos surgiu em 2012, como articulação de povos e comunidades, organizações do campo e da cidade. É uma rede que possui como objetivo propor caminhos de emancipação coletiva, uma construção possível apontada por quilombolas, indígenas, periféricos. Propõe um projeto de Terra e território pela via da autonomia, em defesa da agroecologia, mutirões populares, com princípios fundamentais como o alimento saudável, o trabalho digno, estudo e respeito às diversidades de cada vida, promovem núcleos de base e elos da teia.

A experiência da Teia do Maranhão é uma referência de resistência dos povos e pode ampliar os nexos de uma outra globalização. Povos e comunidades tradicionais do Maranhão, há mais de dez anos, mantêm organizada a luta coletiva em defesa de direitos sociais e dos territórios na preservação das diversas formas de vida. A sinergia entre palavra, corpo, voz, imagem dos povos indígenas, quilombolas, pescadores e camponeses, na defesa dos biomas que contempla o estado do Maranhão, inspira a luta dos povos pelo país.

A Teia dos Povos e das Comunidades Tradicionais, surgida no estado do Maranhão, é um entrelaçado de ancestralidade, lutas, terra, água, floresta, homens, mulheres, jovens e crianças, tecendo uma trama de saberes, conhecimento, transformação e esperança. Seu fio condutor entretece por vires epistemológicos, reunindo as linguagens da existência em reciprocidade, com a força da educação popular, a segurança alimentar e a Terra livre. O MOQUIBOM — Movimento Quilombola do Maranhão, surge a partir de 2011 nos grandes atos públicos contra a violência no campo no Maranhão. O movimento teve o apoio da Comissão Pastoral da Terra, mais especificamente na Baixada Maranhense. As trocas e encontros foram muito importantes para as comunidades no processo de autoidentificação e reconhecimento dos seus direitos de povo tradicional.

O Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins emerge como uma organização que visa garantir os direitos das mulheres quebradeiras, bem como os direitos também de toda a floresta. Por meio da valorização do trabalho, da floresta, das crianças, as mulheres são respeitadas no corpo-território; onde tem floresta em pé, tem mulheres organizadas.

O trabalho pastoral do Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP) teve início em 1968, em Pernambuco, enquanto o da Comissão Pastoral da Terra (CPT) começou em 1975, em defesa dos povos da Amazônia, no contexto da ditadura militar. Em 1976, com o apoio de Dom Helder Câmara, a Pastoral dos Pescadores foi reconhecida nacionalmente pela CNBB, tendo como coordenador e animador o Frei Alfredo. A CPT, por sua vez, contou com a presença de bispos como Dom Tomás Balduino e Dom Pedro Casaldáliga. Ambas as iniciativas têm como propósito colaborar com os sujeitos do campo, respeitando sua cultura, estimulando suas organizações e fortalecendo a luta por direitos sociais e ambientais.

Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em seu relatório anual publicado desde 1985 sobre Conflitos no Campo Brasil, em 2023 houve um recorde com um número crescente de 2.203 casos de conflitos, o Maranhão nos anos de 2014 a 2023, foi o estado com maior registro de conflitos na região Nordeste, com 1.926 ocorrências. Já na região Norte, o Pará, seu vizinho, é o estado mais conflituoso, com 1.999 ocorrências.

Desta maneira, vemos a Amazônia como cenário de violência extrema no campo e na cidade. Os agrotóxicos são usados como armas de extermínio contra comunidades no interior do Maranhão e da Bahia, estados que estão na região de desenvolvimento do projeto Matopiba.¹⁰ No total de 172 registros na Bahia, 36 ocorreram nesta zona de desenvolvimento e 118 dos 170 registros do Maranhão também estão nesta área de avanço dos projetos do agronegócio e projetos de desenvolvimento do capital.

10. Regionalização de expansão do agronegócio entre os estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia.

As ditas regiões de desenvolvimento, estimuladas pelo Estado para a expansão das fronteiras agrícolas, continuam a ser as áreas de maior concentração de violência contra as comunidades do campo. Na região do Matopiba é promovido o desmatamento da vegetação primária, causando uma conversão de mata nativa em agropecuária (principalmente a monocultura da soja) e gerando profundas tragédias socioambientais.

Segundo a Comissão Pastoral da Terra, o Maranhão bate recordes de conflitos, estes crescem desde a pandemia. Os conflitos apresentados são as ações de violência contra os povos dos campos, da água e das florestas, trabalho escravo rural, além das ações de resistência dos camponeses e povos e comunidades tradicionais que resistem ao avanço do capital e ao agronegócio ao longo do ano de 2023 no Maranhão. No Maranhão, os principais conflitos são por terra (71,80%), seguido por conflitos de água (11,40%). Em relação aos assassinatos, os números apontam o valor de 31 mortes em 2023, sendo os indígenas, a categoria que sofre mais assassinatos (14 vítimas). Não há condições de naturalizar a violência contra as populações que estão defendendo suas vidas e seus territórios. O governo do estado do Maranhão constrói uma política de morte, pois o poder público estadual apoia o agronegócio e os grandes projetos de desenvolvimento e deixa de lado as comunidades tradicionais e rurais.

Dessa forma, para reverter esse cenário, é fundamental traçar caminhos para uma outra globalização, pautada na regeneração social e técnica da terra, bem como em experiências exitosas de comunidades que possam inspirar a compreensão do conceito de corpo-território. Essa concepção supera a dicotomia entre sociedade e natureza, pois reflete as relações dos povos e comunidades tradicionais, cujos corpos estão em luta, intrinsecamente vinculados à defesa dos bens naturais.

Este capítulo analisou a questão ambiental contemporânea a partir das experiências exitosas com a finalidade de apontar caminhos para o enfrentamento da crise macroclimática vigente causada por um modo de vida capitalista extremamente destrutivo. Precisamos

apontar responsáveis pelas promíscuas relações entre o poder público e privado que com seu dito desenvolvimento saqueiam dos lugares a vida, desrespeita a cultura das comunidades, envenena solo, rios, traz doenças físicas e mentais para pessoas impactadas por grandes projetos de desenvolvimento capitalista de produção de energia, da indústria do petróleo e gás, mineração, agronegócio-hidrogócio.

Precisamos apontar culpados e denunciar empresas e grandes corporações internacionais, como também o poder público como agente direto de promoção de violência. Precisamos avançar no fortalecimento de instrumentos de lutas conquistados historicamente com muito enfrentamento, como os protocolos de consulta, que deve ser de ciência de toda a sociedade, deve ser livre e sempre de boa-fé, com consulta prévia. O enfrentamento ao racismo ambiental é que permitirá a defesa dos territórios, mesmo num cenário de tempos difíceis. É preciso superar o modo de produção capitalista a partir de iniciativas produtivas contínuas que garantam a segurança alimentar, a proteção da água e a sustentação da Terra e dos povos que nela vivem. É necessário trazer as experiências dos povos às discussões políticas e acadêmicas para vislumbrarmos as alternativas. As lutas das juventudes, das mulheres e dos povos contra o modelo econômico neodesenvolvimentista colocam em xeque as grandes corporações e seus empreendimentos nos territórios.

Considerações finais

O que Milton Santos chama meio técnico-científico-informacional (2012) está hoje, tal como nunca antes, interligado e alinhado com a racionalidade corporativa da mercadoria que intensifica a visão dualista entre sociedade e natureza, inundando-nos com uma ideologia fundada sobre um antropocentrismo colonial extremamente fanático, que une ciência e informação a serviço do lucro. Essas estruturas se apresentam interseccionalmente, ocorrendo paralelamente em todas as relações sociais de gênero, sexuais, classe, étnico-racial e na relação sociedade-natureza.

Acreditamos que o paradigma civilizacional baseado na modernidade e no crescimento econômico ameaça a reprodução da vida humana em suas variadas formas. As epistemologias dos povos tradicionais e originários se colocam como um entrave à realização deste paradigma, já que estão estruturados em uma relação de coexistência, comunidade e coletividade. O estudo e sistematização de experiências a partir de uma perspectiva comunitária é necessário já que o capitalismo provoca o apagamento das formas de produção do espaço destes povos que resistem para garantir o *buen vivir*.

O pensamento dos povos originários e tradicionais e suas formas de compreensão da vida e da relação sociedade-natureza são opostas às noções desenvolvimentistas. Pois a concepção de desenvolvimento e progresso não existe na língua Aymara, sendo o que mais se aproxima a noção de *sarnaquaña*: viver, desenvolver-se, ou caminhar pela vida e poderia ser pensada como uma aproximação ou equivalente metafórico (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 205, tradução nossa).

Dessa maneira, o Bem Viver é um paradigma de existência baseado em práticas autônomas e territoriais dos povos indígenas na América Latina. Essas práticas são formas de organização da vida que promovem outras formas de participação de todas e todos nos processos de convivência coletiva. O Bem Viver está baseado na dimensão cotidiana e territorial e por isso nos ensina sobre uma maior integração social e ecológica em tempos de globalização e pandemia. Palestina livre do rio ao mar.

Referências Bibliográficas

- ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

- HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LORDE, A. **La hermana, la extranjera: artículos y conferencias**. Madrid: Horas y Horas, 2003.
- MARTINEZ-ALIER, J. **O ecologismo dos pobres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- OLIVEIRA, A. U; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela/Editora Paz e Terra, 2004.
- PAREDES, J. **Hilando fino: desde el feminismo comunitario**. La Paz: Melanie Cervantes; Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3mAy6un>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- PAREDES, J. O feminismo comunitário é uma provocação, queremos revolucionar tudo. Entrevista cedida a Patricia Dopazo Gallego. **Instituto Humanitas Unisinos**, 23 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3fShX27>. Acesso em: 5 abr. 2021.
- PAREDES, J.; GUZMÁN, A. A. **El tejido de la rebeldía: ¿qué es el feminismo comunitario?** La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad; Moreno Artes Gráficas, 2014.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- RIVERA CUSICANQUI, S. Pensando desde el nayrapacha: una reflexión sobre los lenguajes simbólicos como práctica teórica. In: **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015. [2010]
- SAHTOURIS, E. **Gaia: do caos ao cosmos**. São Paulo: Interação, 1991.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PI-SEAGRAMA, 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Trad. Angélica Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

A paralisação dos direitos indígenas durante o governo Bolsonaro: Análise das instituições envolvidas na gestão do Parque Nacional do Pico da Neblina¹

Denis Helena Rivas

Introdução

O Parque Nacional do Pico da Neblina é uma área natural protegida criada pelo governo federal em 1979, com área de 2.252.616,84 hectares, que abrange ecossistemas de Campinarana, Floresta Ombrófila Densa e Aberta, e ecótonos nas nascentes do Rio Negro, nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro. O parque tem 70% de sobreposição a quatro Terras Indígenas, reconhecidas décadas após a criação do parque: Yanomami (1992), Médio Rio Negro II (1998), Balaio (2009) e Cué-cué Marabitanas (2013).

A região do Alto Rio Negro, onde está localizado o Parque Nacional do Pico da Neblina, é considerada uma ampla área cultural ocupada há cerca de 2.000 anos, caracterizada por intensos intercâmbios entre os 23 povos que atualmente compartilham similaridades na vida social e cultural (FOIRN – ISA, 1998, p. 5). Pesquisas arqueológicas e análises dos mitos levaram a formular diversas hipóteses a respeito da ocupação pré-colonial da região, que destacam a antiguidade da presença de grupos Maku, Tukano, Arawak e Yanomami (Meira, 2006).

O resultado da ocupação indígena da Bacia do Rio Negro, passados mais de dez séculos de exploração e manejo tradicional, é a conservação das florestas, segundo as pesquisas e a observação, resultando

1. O presente trabalho é parte de dissertação desenvolvida junto ao DG – USP, sob orientação do professor doutor Marcos Bernardino de Oliveira, a quem agradeço pelas conversas, referências e apoio.

em uma verdadeira economia baseada em tecnologia estreitamente ligada às condições ecológicas regionais (Oliveira; Daly, 2001)

A conservação de ambientes naturais habitados por populações indígenas, de modo geral, e especificamente do interior do Parque Nacional do Pico da Neblina, demonstrada ainda no estudo *Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil*: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, da Sociedade Brasileira do Progresso da Ciência (SBPC, 2021), busca responder: os territórios indígenas e tradicionais protegem a biodiversidade? O capítulo destaca as ameaças impostas aos 26 mil indígenas do povo Yanomami e seus territórios, pelo avanço do modo de produção capitalista, representado pela invasão de garimpeiros, que utilizam bombas hidráulicas e mercúrio, destruidores dos rios e contaminantes dos peixes utilizados como base da alimentação indígena.

Entretanto, os projetos desenvolvidos pela sociedade civil organizada em torno do fortalecimento comunitário indígena na região, como é o caso do projeto de turismo de base comunitária Yaripo, proposto pelos Yanomami, com o apoio do Instituto Socioambiental da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), bem como os demais projetos desenvolvidos pela sociedade civil organizada que atuam no parque, dependem de instituições que cumpram com seu papel constitucional, independentemente do governo que esteja no poder.

Porém, a história recente do Brasil, de ataques partindo do governo Bolsonaro contra as pautas indígenas e ambientais (ASCEMA, 2020; APIB, 2021), revela a fragilidade das instituições, bem como diferentes perspectivas para o uso do território, ameaçando tanto os direitos dos povos indígenas quanto a integridade dos ecossistemas, especialmente pela invasão de garimpeiros em busca de ouro, no caso da Terra Indígena Yanomami e do Parque Nacional do Pico da Neblina.

Nesse contexto, apresentaremos neste capítulo uma análise crítica da atuação dos principais atores sociais e órgãos governamentais,

selecionados a partir dos trabalhos de campo, para a elaboração do Plano de Manejo do Parque Nacional do Pico da Neblina (PM-PNPN), ou relacionados ao uso daquele território, durante o período de 2018 a 2022 (eleição e governo de Jair Bolsonaro), propondo uma classificação das instituições em diferentes perspectivas civilizatórias.

Metodologia

Nosso caminho metodológico partiu dos trabalhos de levantamento bibliográfico para a caracterização do Parque Nacional do Pico da Neblina e o trabalho de campo preparatório à Oficina Participativa (OP) para a elaboração do Plano de Manejo daquela UC, etapas realizadas entre julho e setembro de 2018, que contou com o conselho do parque, composto pelos atores sociais fundamentais na elaboração do documento, publicado após a aprovação do Conselho de Defesa Nacional, em dezembro de 2022.

Dentre os membros do conselho do parque que participaram da oficina, identificamos instituições inspiradas na *policy analysis* e no neo-institucionalismo (Frey, 2000), que consideramos emblemáticas para revelar contradições que refletem diferentes perspectivas capitalistas para o uso daquele território sobreposto às Terras Indígenas (TI) Yanomami, Balaio, Cué-cué Marabitanas e Médio Rio Negro II, afetando diretamente a garantia dos direitos territoriais de povos indígenas e a integridade daqueles ambientes especialmente protegidos.

Neste resumo, a ciência política da *policy analysis* diferencia três dimensões da política:

1. *Polity* para as instituições políticas (*Quem?*). Refere-se à ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo;
2. *Politics* para processos políticos (*O quê?*). Nessa dimensão, tem-se em vista o processo político, frequentemente de caráter conflituoso; diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição;

3. *Policy* refere-se aos conteúdos concretos. Ou, *como* se configuram os programas políticos, os problemas técnicos e o conteúdo material das decisões políticas.

A partir desta análise das instituições, propomos uma classificação das diferentes perspectivas de modo de produção capitalista para uso do território, em relação à temática ambiental e indígena, com base em referências marxistas e também na filosofia indígena do Bem Viver.

Nossa *policy analysis* da atuação das Forças Armadas (FA), do Banco Central do Brasil e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) se dará a partir de relatórios produzidos pelas organizações indígenas, pelas atividades desenvolvidas pelas instituições de Estado, por notícias obtidas pelos meios jornalísticos e por informações coletadas durante o trabalho de campo preparatório para a OP, que deu origem ao Plano de Manejo.

Resultados e discussão

O Plano de Manejo do parque, apesar de aprovado pelo Comitê Gestor do ICMBio em 2019, foi mantido sob análise do Conselho de Defesa Nacional (CDN) em todo o período do governo Bolsonaro, obtendo sua aprovação 24 meses depois, em dezembro de 2022.

O período de “engavetamento” do plano de manejo do Parque Nacional do Pico da Neblina pelo CDN, ocorreu simultaneamente à invasão de 20 mil garimpeiros à TI Yanomami, dentre outros retrocessos em relação à pauta ambiental e indígena, enquanto o comando do ICMBio, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) eram ocupados por militares, que impuseram o retorno de uma visão da ditadura sobre a Amazônia, durante o governo de Jair Bolsonaro, conforme expresso no livro *A Farsa Ianomâmi*, publicado pela Biblioteca do Exército Brasileiro (Anjos, 2023).

O cenário de ataques é complementado pela paralisação do Fundo Amazônia, com R\$ 3,2 bilhões, recursos que deveriam ser utilizados

para projetos de conservação e uso sustentável da natureza, como o plano de visitação Yaripo, de Ecoturismo Yanomami, que compõe o projeto Gestão de Áreas Indígenas das Bacias do Rio Negro e Xingu, sob responsabilidade do Instituto Socioambiental, incorporado ao Plano de Manejo do Parque Nacional do Pico da Neblina (ICMBio, 2022).

Esse pequeno apanhado histórico de desrespeitos aos povos originários e à temática ambiental, que paralisou planos, recursos e projetos, permeado pela violência do discurso de Jair Bolsonaro, comandando o governo federal entre 2019 e 2022, permitiu que identificássemos a existência de três modalidades de capitalismo em vigência naquele território, com desdobramentos em todo o Brasil: o capitalismo primitivo, o capitalismo neoliberal e o pós-capitalismo.

O que chamamos aqui de capitalismo primitivo são os processos de acumulação primitiva de capital, baseados na expropriação de recursos naturais, como o garimpo de ouro praticado na Terra Indígena Yanomami, caracterizado especialmente pela opressão daquela população, submetida a invasão de seu território, destruição do leito de seus rios, contaminação de peixes pelo mercúrio, a principal fonte de alimentação das populações indígenas e não indígenas do Alto Rio Negro, dentre outras violências e crimes.

Sobre a atualidade do processo de acumulação primitiva, conforme o entendimento formulado por Karl Marx, nos remetemos ao pensamento da professora Sandra Lencioni (2012, p. 8):

Com a discussão sobre acumulação primitiva quisemos enfatizar que o roubo, a fraude e a violência se apresentam na acumulação por desapossamento (acumulação por espoliação), não só no passado, mas no presente [...]. Reinventam-se mecanismos que permitem a espoliação, os quais em nada diferem das práticas do roubo, da fraude e da violência, tão bem descritas por Marx no capítulo do O Capital, intitulado “A chamada acumulação primitiva”.

Para o conceito de capitalismo neoliberal, nos inspiramos nas palavras do geógrafo David Harvey (2008, p. 4):

É em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados.

Em nosso estudo das instituições, esse tipo de pensamento de liberdade total aos mercados e iniciativas empreendedoras que caracterizam o capitalismo neoliberal, justificaria que 129 toneladas de ouro extraídos em inúmeros garimpos instalados criminosamente em Terras Indígenas, incluindo a Yanomami, fossem adquiridos sob sigilo pelo Banco Central do Brasil², presidido por Roberto Campos Neto, injetando cerca de R\$ 39 bilhões na atividade criminosa, evidenciando a associação entre o capitalismo neoliberal e o capitalismo primitivo.

A luta pela superação das contradições do capitalismo, que amplia a concentração de renda e a pobreza, expropriando camponeses, populações tradicionais e indígenas de seus territórios, colocando em risco o próprio clima do planeta, motivou teorias revolucionárias e revoluções propriamente ditas, desde o século XIX.

Nesse sentido, o pós-capitalismo que Carvalho (2018) relaciona com a tese do “decrescimento”, identificado por alguns autores do

2. A compra recorde de ouro pelo Banco Central do Brasil, mantida sob sigilo, não foi noticiada por grandes meios de comunicação, ficando restrita a pequenos portais de notícias. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/banco-central-escondeu-compra-de-129-toneladas-de-ouro>. Acesso em: 14 nov. 2024.

decolonialismo como o “Bem Viver”, presente nas Constituições de países como a Bolívia e o Equador, tem como horizonte

[...] a resistência ao padrão de vida e organização social que o capitalismo europeu impôs aos povos da América [...], sugerindo que, pelo menos nos textos que estruturam as instituições conformadoras desses Estados, a construção de eco-economias, bioeconomias, biocivilizações e outras variações vinculadas às propostas decrescentistas, podem se viabilizar (Carvalho, 2018, p. 16).

As instituições escolhidas como exemplo neste texto, com fundamento na *policy analysis* (Frey, 2000) são o Exército Brasileiro, o Banco Central (BC) e o ICMBio. As ações e decisões políticas que destacaremos, combinadas com a conceituação dos modelos capitalistas destacados, fundamentam a chave de interpretação que as classifica.

Exemplarmente, destacamos a importância da denúncia e da resistência dos povos indígenas e dos servidores públicos, pela manutenção da *policy*, ou seja, das políticas públicas voltadas aos indígenas e ao meio ambiente, em contraposição aos processos políticos ou *politics*, impostos pelo governo Bolsonaro, que operava por meio de normas infralegais e da ocupação de cargos-chave, buscando desmontar por dentro as instituições públicas, ou *polity*.

As instituições, os eventos e o modo como atuam ou influenciam no território correspondente ao PN do Pico da Neblina e TIs sobrepostas, são recortes de uma realidade bem mais complexa, relacionando-se ainda a muitas outras instituições. Mas refletem essencialmente a atuação em perspectivas colonialistas ou decoloniais sobre o território, e foram manipuladas a partir das indicações militares no comando dessas instituições. Concomitantemente, o orçamento destinado a essas instituições parecem determinantes para os resultados obtidos no período, resgatados a seguir.

Como podemos observar, o pagamento de juros e a amortização da dívida pública brasileira, regulados pela taxa SELIC, definida pelo BC “independente”, praticamente dobraram durante o governo Bolsonaro,

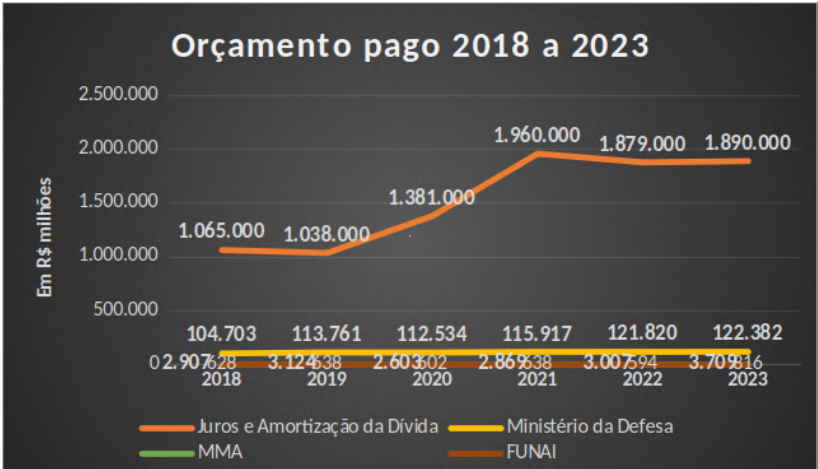
Quadro 1: Classificação das instituições por modelo de capitalismo

InstituiçãoAções selecionadas		Modelo	Orçamento 2022 (R\$)
Exército	Publicação de livro “A farsa Ianomami”, utilizado até o presente na formação das FA. Associação com garimpeiros, contratação de empresa de garimpeiro e omissão na invasão da TI Yanomami. Intervenção na fiscalização do IBAMA. Paralisação do Plano de Manejo do PN do Pico da Neblina por 25 meses.	Capitalismo Primitivo	116 Bilhões ou 2,63 % dos gastos públicos (Ministério da Defesa)
BC	Compra de 129 toneladas de ouro em 2021, sem qualquer restrição quanto a sua origem, injetando R\$ 39 bilhões no garimpo, num período em que a atividade aumentou 3.350% na TI Yanomami.	Capitalismo Neoliberal	3,95 Bilhões de orçamento + 1,879 trilhões para pagamento de juros
ICMBio	Responsável por formular e implementar políticas públicas ambientais, visando proteger o meio ambiente e promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável por meio da gestão de unidades de conservação federais. Integrou a elaboração participativa do Plano de Ecoturismo Yariipo, protagonizado pelos Yanomami.	Pós capitalismo	726,98 Milhões ou 0,02% dos gastos públicos

Fonte: Portal da Transparência, Biblioteca do Exército, portal do ICMBio, APIB, Auditoria Cidadã da Dívida e informações obtidas em trabalho de campo. Elaborado pelo autor.

ultrapassando a marca de R\$1,9 trilhões. No gráfico, a magnitude da discrepância entre valores é tamanha que o próprio orçamento do MD se aproxima dos orçamentos do MMA, apesar dos valores

Figura 1: Orçamento pago para Juros e Amortização da Dívida, em comparação com o MD, MMA e FUNAI, no período de 2018 a 2023



Fonte: Portal da Transparência e Auditoria Cidadã da Dívida Pública.
Elaborada pelo autor.

entre o primeiro e o segundo ministério serem 36 vezes superior. O orçamento do MMA e da FUNAI ocupa o equivalente ao eixo Zero, nessa representação gráfica.

Considerações finais

O resultado evidenciado pela correlação de forças entre os modelos capitalistas a partir das instituições de Estado selecionadas, refletido pelo orçamento destinado a essas instituições, é o desrespeito aos direitos dos povos indígenas e à vulnerabilidade das unidades de conservação da natureza, de modo geral. No caso dos Yanomami, acumulam-se evidências do envolvimento direto do ex-presidente e de autoridades de alto escalão do governo Bolsonaro, em um projeto de genocídio,

com investigação tramitando em sigilo no Supremo Tribunal Federal (STF).³

Essa atuação violenta em relação às populações indígenas e destruidora da natureza, em busca de ouro, simboliza o que chamamos de capitalismo primitivo, modo de produção que ganhou nova escala de atuação com o apoio do governo militarizado de Jair Bolsonaro.

Na ordem do discurso que propomos, mais relevante do que destacar contradições entre as instituições do Estado é evidenciar a perspectiva de um pós-capitalismo representado pela resistência ancestral do Bem Viver indígena. Essa abordagem ressalta a contemporaneidade epistemológica dessa proposta, que articula as visões de mundo indígenas, o pensamento utópico latino-americano e o socioambientalismo, resultando na criação de instituições e políticas públicas decoloniais.

A chave de interpretação sugerida para a análise das instituições frente aos modelos de capitalismo identificados pode ser aplicada em planejamentos futuros e evidencia disputas em curso na sociedade, as quais se refletem no Estado e vice-versa. A pesquisa demonstra que os representantes do capitalismo primitivo que governaram o Brasil de 2019 a 2022 parecem perceber iniciativas pós-capitalistas como inimigas a serem combatidas tanto no campo simbólico quanto no material.

Referências Bibliográficas

ANJOS Anna Beatriz. **Visão da ditadura sobre Amazônia operou “totalmente” na gestão Bolsonaro, diz pesquisadora**. 30 mar. 2023. Entrevista com a professora Adriana Aparecida Marques

3. O ex-presidente Jair Bolsonaro e a cúpula militar de seu governo estão sendo investigados pela Polícia Federal e julgados no Supremo Tribunal Federal (STF) e no Tribunal Penal Internacional de Haia pelos crimes de genocídio e omissão de socorro ao povo Yanomami. As acusações decorrem do estímulo ao garimpo ilegal, que cresceu 3.350% entre 2016 e 2020, segundo estudo do MapBiomass, e do desmonte das instituições indígenas e socioambientais, conforme denúncia da Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Disponível em: <https://www.bb.com/portuguese/geral-64458119>. Acesso em: 14 nov. 2024.

- (UFRJ). Disponível em: <https://apublica.org/2023/03/visao-da-ditadura-sobre-amazonia-operou-totalmente-na-gestao-bolsonaro-diz-pesquisadora/>. Acesso em: 16 out. 2023.
- APIB. Povos Indígenas e a luta pela vida. **Retrospectiva 2021**. Disponível em: <https://apiboficial.org/retrospectiva-2021/>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- ASCEMA NACIONAL. **Cronologia de um desastre anunciado: ações do governo Bolsonaro para desmontar as políticas de meio ambiente no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://ascemanacional.org.br/2020/09/04/servidores-da-carreira-de-especialista-em-meio-ambiente-divulgam-dossi-e-com-denuncias/agora>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- CARVALHO, M. B. Decrescimento: Bioeconomia e Pós-Capitalismo. XV Colóquio Internacional de Geocrítica – Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista Barcelona, 7-12 de mayo de 2018, **Comunicaciones...**, p. 1-18. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/XV-Coloquio/MarcosBCarvalho.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.
- FOIRN – ISA. **Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 1998.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista de Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, junho de 2000.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ICMBio 2022. **Plano de Manejo do Parque Nacional do Pico da Neblina**. Disponível em: <https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/amazonia/lista-de-ucs/parna-do-pico-da-neblina>. Acesso em: 14 nov. 2024.

- LENCIONI, S. Acumulação primitiva: um processo atuante na sociedade contemporânea. **Confin: Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, n. 14, 2012.
- OLIVEIRA, A. A.; DALY, D. C. **Florestas do Rio Negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PEIXOTO, R. Fundo Amazônia: entenda o que é a iniciativa abandonada por Bolsonaro e que tem R\$ 3,2 bilhões paralisados. **G1**. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/11/03/fundo-amazonia-entenda-o-que-e-a-iniciativa-abandonada-por-bolsonaro-e-que-tem-r-32-bilhoes-paralisados.ghtml>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- REDAÇÃO BP MONEY (Brasil). BC do Brasil optou por esconder compra de toneladas de ouro. **BP Money**. 2022. Disponível em: https://bpmoney.com.br/economia/banco-central-do-brasil-nao-revelou-compra-de-toneladas-de-ouro/?utm_source=Metropoles. Acesso em: 30 set. 2023.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo – razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.
- SBPC. **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil – Contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças**. 2021. Disponível em: <https://portal.sbpnet.org.br/publicacoes/povos-tradicionais-e-biodiversidade-no-brasil/>. Acesso em: 05 nov. 2024.
- SIQUEIRA, G. C.; GONÇALVES, B. S.; SANTOS, A. O. Entre utopias desejáveis e realidades possíveis: noções de bem viver na atualidade. **Estudos Avançados**, v. 37, p. 125-144, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CNxdWQpkJZCFs4QDHtcZStn/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Capitalismo, campesinato e financiamento ambiental: Reflexões sobre o projeto “Amazônia Agroecológica”

Pedro Campos Francisco

Introdução

Novos mecanismos de financiamento ambiental têm sido criados para dar resposta aos grandes desafios gerados pela convergência das crises ambientais contemporâneas com as crises cíclicas do capitalismo. Por um lado, tais mecanismos configuram uma estratégia do capital de gerir essas crises que são engendradas pelo próprio processo de desenvolvimento capitalista. Por outro lado, estes mesmos mecanismos vêm sendo utilizados, de forma contraditória, por comunidades camponesas para o fortalecimento de práticas de conservação e restauração florestal e para a promoção de atividades econômicas sustentáveis e agroecológicas.

As reflexões que aqui serão apresentadas são fruto da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH), da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Assim, não se pretende realizar uma análise conclusiva do tema, mas apresentar a problemática que mobiliza a pesquisa, expor a bibliografia com a qual estamos trabalhando para interpretar essa realidade e elaborar algumas reflexões preliminares. O recorte desta pesquisa é o projeto “Amazônia Agroecológica”, do Fundo Amazônia, e alguns de seus impactos especificamente no Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) da Gleba Lago Grande, localizado no município de Santarém (PA), considerando-se as distintas territorialidades em conflito nesse contexto.

Contextualizando o projeto “Amazônia Agroecológica”

Com o advento das crises ambientais¹ e das crises cíclicas do capitalismo², diversos caminhos têm sido apontados no sentido da construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada e socialmente justa. Tendo-se em vista que ambos os processos – as crises ambientais e sociais contemporâneas –, são fruto do processo de acumulação do modo de produção capitalista, faz-se necessário pensar em formas de superar as contradições inerentes a este modo de produção, considerando-se a iminência de um colapso ambiental (Marques, 2018).

A partir da década de 1960, emergiu um movimento ecológico com diversas pautas e com críticas não apenas ao modo de produção vigente, mas, fundamentalmente, ao modo de vida (Porto-Gonçalves, 2016). Paralelamente a isso, após a década de 1970, vimos a estruturação de um regime ambiental internacional e o surgimento de diversos mecanismos financeiros, com o intuito de viabilizar um mercado verde que torna a proteção da natureza

[...] cada vez mais dependente da transformação desta última em mercadoria, ativo financeiro e capital fictício por meio de sua internalização ao movimento de valorização do valor via compensações financeiras e emissão de títulos rotulados como verdes (Marques, 2022, p. 166).

O Fundo Amazônia (FA) constitui atualmente o mais importante mecanismo de financiamento de ações para redução de emissões provenientes do desmatamento e da degradação florestal (REDD+) e o maior fundo de REDD+ global, sendo, portanto, representativo nesse

1. Acerca da convergência de crises ambientais em curso, ver: Marques (2018).

2. Para Harvey (2011, p. 18), “as crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo”.

tema.³ Foi concebido no âmbito da COP 13⁴, em 2007, e criado em 2008 para a “realização de aplicações não reembolsáveis em ações de prevenção, monitoramento e combate ao desmatamento e de promoção da conservação e do uso sustentável da Amazônia Legal”.⁵ Desde sua criação, o FA captou 1,86 bilhão de reais, com a Noruega como principal doadora, responsável por 89,9% desse montante, seguida pela Alemanha (8,4%), Suíça (0,8%), Petrobras (0,5%) e EUA (0,4%).

Os recursos são aplicados em conta específica do BNDES, órgão responsável pela gestão do Fundo, que, por sua vez, possui uma estrutura de governança baseada em dois comitês: o Comitê Orientador do Fundo Amazônia (COFA) e o Comitê Técnico do Fundo Amazônia (CTFA). Enquanto o primeiro estabelece as diretrizes e acompanha os resultados do fundo, sendo composto por representantes do Governo Federal, dos governos estaduais e da sociedade civil, o segundo é formado por especialistas de notório saber técnico-científico, designados pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (MMA), com a atribuição de atestar as Emissões de Carbono Oriundas de Desmatamento (ED),.

Tal estrutura de governança foi alterada via decreto na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro⁶, o qual buscou ter mais influência sobre os mecanismos de decisão no alocamento de recursos do FA. Essa postura, aliada ao aumento dos índices de desmatamento naquele ano, levaram ao bloqueio dos aportes financeiros pelos países doadores,

3. Relatório Anual de Atividades do Fundo Amazônia, 2023. Disponível em: https://www.fundoamazonia.gov.br/export/sites/default/pt/.galleries/documentos/rafa/RAFA_2023_port.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

4. As Conferências das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (mais conhecidas como Conferência das Partes, em sua sigla COP) são eventos anuais realizados no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (UNFCCC) com o objetivo principal de reduzir a emissão de gases de efeito estufa (GEE).

5. Decreto n.º 6.527, de 1º de agosto de 2008.

6. Decreto n.º 10.144, de 28 de novembro de 2019.

dada a perda de confiança na política ambiental adotada pelo governo brasileiro.

Em 2023, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a retomada da credibilidade do país na área ambiental (inclusive com o retorno do antigo sistema de governança do FA), além do retorno dos antigos doadores – Noruega, Alemanha e Petrobras –, assinaram novas doações Reino Unido, Estados Unidos e Suíça, enquanto União Europeia e Dinamarca também anunciaram intenção em fazer parte dos doadores e no início de 2024 o Japão manifestou apoio à iniciativa.

As instituições apoiadas pelo FA podem ser governos (União ou estados e municípios da Amazônia Legal), universidades ou terceiro setor (ONGs, cooperativas, institutos etc.). O projeto “Amazônia Agroecológica” situa-se neste último caso. Proposto pela ONG Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)⁷, o projeto tem como objetivo o “Fortalecimento de atividades econômicas sustentáveis por meio de chamada pública para a seleção de pequenos projetos e ações”, e seus beneficiários são “Povos e comunidades tradicionais, indígenas e agricultores familiares”.⁸

Executado entre 17 de setembro de 2018 e 17 de março de 2024, o projeto desembolsou R\$16.611.508,35, apoiando 450 famílias agricultoras e agroextrativistas no Pará (distribuídas em 41 municípios do estado) e outras 300 em Mato Grosso (localizadas em seis municípios deste estado).⁹ A abrangência territorial do projeto é justificada pela FASE tendo-se em vista os impactos da construção da rodovia BR-163, também conhecida como Cuiabá-Santarém, área que compreende alto

7. “A Fase, entidade fundada em 1961 por religiosos norte-americanos ligados à Igreja Católica, muda completamente sua ação, de início mais filantrópica, a partir dos anos 1970, quando passa a ter um papel destacadíssimo na Amazônia, no Pará sobretudo, na criação de sindicatos de trabalhadores rurais e na mediação política dos interesses dos ‘de baixo’.” (Porto-Gonçalves, 2001, p. 165)

8. Disponível em: <https://www.fundoamazonia.gov.br/pt/projeto/amazonia-a-groecologica/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

9. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/nossas-acoes/amazonia-agroecologica/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

índice de desmatamento e expressiva concentração populacional para os padrões amazônicos.

Dentre as beneficiárias do “Amazônia Agroecológica”, destacam-se algumas comunidades do Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) da Gleba Lago Grande, localizado no município de Santarém (PA). Dentre as 154 comunidades presentes nesse assentamento, foram selecionadas aquelas mais suscetíveis a conflitos pelo território, dentre os quais têm sido expressivos aqueles advindos do avanço da mineração e da extração ilegal de madeiras. A mineradora Alcoa, multinacional estadunidense que opera no município vizinho (Juruti [PA]), tem avançado no PAE Lago Grande solicitando à Agência Nacional de Mineração (ANM) autorização para pesquisas minerais e requerendo autorização de lavra onde a pesquisa já foi aprovada.¹⁰ Os madeireiros, por sua vez, instalaram um porto de balsas no Alto Arapiuns, ao sul do assentamento, onde chegam grandes toras de madeiras que vêm do município de Itaituba (PA) e que são escoadas diretamente para Belém, capital do Pará.

Poderia ainda ser citada a recente ação da Polícia Federal junto ao Ibama contra uma olaria que operava irregularmente no interior do assentamento¹¹, sem qualquer licenciamento ambiental, trazendo danos às comunidades do entorno e, inclusive, à Terra Indígena Cobra Grande, recém-demarcada pelo governo Lula¹² e que se localiza dentro do PAE Lago Grande. A seca histórica do ano de 2024 na Amazônia, fruto da crise climática, é outro agravante que vem complexificar ainda mais e trazer mais desafios às comunidades camponesas que resistem em seus territórios e que lutam por sua defesa. Isso tudo sem contar o contexto de aquecimento do mercado de terras em Santarém em

10. Acerca dos impactos da mineração nos municípios de Juriti e Santarém, ver: Folhes et al. (2022).

11. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2024/09/12/operacao-do-ibama-e-pf-fecha-olaria-irregular-na-regiao-do-lago-grande-em-santarem.ghtml>. Acesso em: 05 nov. 2024.

12. Declarada pela Portaria do Ministério de Justiça e Segurança Pública n.º 769, de 05 de setembro de 2024.

decorrência do processo de monopolização do território engendrado pela Cargill no município, processo que tem promovido “a mobilidade dos trabalhadores familiares rurais e situações de conflitos agrários com a luta dos camponeses pela terra e as disputas dos indígenas e dos quilombolas pelo território” (Guedes, 2021, p. 299).

É nesse complexo contexto que o “Amazônia Agroecológica” buscou fortalecer as comunidades por meio de projetos voltados ao fomento a coletivos de mulheres e de juventudes, projetos de hortas comunitárias, criação de galinhas e construção de casas de farinha. A FASE, junto às lideranças locais, busca agora a renovação deste projeto, visando ampliar sua atuação e abarcar mais comunidades.

Territorialidades amazônicas em conflito

Diante do exposto, podemos mobilizar a elaboração teórica acerca do conceito de território no âmbito da ciência geográfica para a compreensão deste fenômeno. Haesbaert (2007) aponta para o problema da polissemia deste conceito ou ainda para o não explicitamento de sua definição, como é comum em diversas áreas das Ciências Sociais.

Aqui, concordamos com Marques (2000, p. 28-29), segundo a qual o conceito de território deve ser entendido como

[...] o espaço de reprodução da existência de uma sociedade ou grupo social, formado com base em um contrato social firmado entre os seus membros e *definido a partir de relações de apropriação e domínio*. O contrato social corresponde a um conjunto de princípios, explícitos ou não, que regem e orientam as relações sociais numa dada forma social, inclusive as relações que definem as formas de apropriação da terra e o regime de propriedade (grifo da autora).

Para a autora, pensar o território nesses termos “significa optar por um recorte analítico que põe em primeiro plano as dimensões jurídico-política e socioantropológica” (Marques, 2000, p. 29).

Já o conceito de territorialidade, para Raffestin (1993, p. 158-159), expressa a “multidimensionalidade do vivido territorial” e a indissocia-

bilidade das relações de poder nele implicadas, “visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se automodificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente”.

Quando olhamos para o campo brasileiro, entendemos que os territórios camponeses e o território capitalista vivem em conflito permanente, pois concordamos com Oliveira (2007) que defende que o modo de produção capitalista se desenvolve de forma contraditória e desigual, de modo que o campesinato e o latifúndio devem ser entendidos enquanto elementos internos ao capitalismo. Foi com a promulgação da Lei de Terras de 1850, quando se transforma a terra em mercadoria, que foi inaugurado o conflito entre “duas formas contraditórias de apropriação, a familiar camponesa e a capitalista, que correspondem a territorialidades distintas” (Marques, 2000, p. 12). Oliveira (2020) demonstrou como os conflitos no campo têm aumentado significativamente nos últimos anos, o que nos leva à necessidade de tratar desse assunto com a urgência e importância que ele merece.

A territorialidade produzida pela agricultura camponesa é distinta daquela produzida pela agricultura capitalista. Enquanto nesta a terra tem um sentido estritamente mercadológico, ou seja, como suporte de mercadorias e de acumulação de capital, naquela há também a produção para o sustento familiar, ainda que haja também a produção de mercadoria. Marx (2017, p. 118) faz essa diferenciação dizendo: “Quem, por meio de seu produto, satisfaz sua própria necessidade, cria certamente valor de uso, mas não mercadoria.” E acrescenta que “Para se tornar mercadoria, é preciso que, por meio da troca, o produto seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso”. Esta especificidade da produção camponesa conduz igualmente a um modo específico de apropriação da natureza, constituído historicamente, e é nesta relação que se identificam as práticas sustentáveis e ecológicas.

Há que se considerar, por outro lado, a heterogeneidade existente no interior dos modos de vida camponeses e, por consequência, o que

seria a sua apropriação da natureza. Acrescenta-se a isso a complexa formação social brasileira, a qual possui uma grande diversidade ecológica e étnico-cultural, fazendo com que o campesinato se apresente de formas muito distintas e com relações com seu meio físico igualmente diversas. No entanto, os camponeses tendem a implementar sistemas ecologicamente corretos de apropriação da natureza, visto que na produção camponesa há uma racionalidade ecológica.¹³ A agricultura capitalista, por outro lado, se impõe em benefício da reprodução ampliada do capital, expandindo suas fronteiras, incorporando diversos modos de vida à sua reprodução e reduzindo as dinâmicas da natureza às lógicas de mercado. Porto-Gonçalves (2004) expõe a insustentabilidade desse modelo agrário/agrícola, tanto do ponto de vista social como ambiental, posto que se baseia numa racionalidade econômico mercantil. Desse modo, o espaço geográfico manifesta o conflito resultante do encontro entre essas diferentes formas de apropriação da natureza.

O antropólogo Victor M. Toledo afirma que o conceito de apropriação é quase equivalente ao conceito de produção proposto por Marx. Segundo este autor, a apropriação conforma a dimensão propriamente ecológica do processo geral de produção – um aspecto que foi largamente esquecido pela grande maioria dos analistas. Afirma, também, que este termo diz respeito à ação pela qual os seres humanos extraem um fragmento da natureza para torná-lo social, momento no qual a apropriação se transforma em produção (Toledo, 1994).

Assim, o conceito de apropriação apresenta uma estreita relação com o conceito de territorialidade. O geógrafo Carlos E. M. Silva sustenta que “Podemos, então, estabelecer uma clara relação entre diferentes tipos de territorialidades e respectivos modos de apropriação da natureza (a dimensão material da territorialidade)” (Silva, 2007, p. 53), valendo-se da abordagem histórica e etnoecológica de Toledo.

13. Toledo (1994) faz um estudo acerca da racionalidade ecológica da produção camponesa a partir de uma análise da práxis camponesa desde uma perspectiva ecológico-econômica.

Isto porque este antropólogo privilegia a dimensão espacial em sua tese, pois expõe que para entender e explicar o processo produtivo das sociedades rurais é preciso descrever as formas em que os fluxos de matéria, energia, trabalho, mercadorias e informação existem e se integram dentro da realidade concreta, o que implica a espacialização do fenômeno, ou seja, sua representação concreta no espaço (Toledo, 1994).

Para além da dimensão estritamente local, a análise da(s) territorialidade(s) exige também a compreensão das demais escalas de ação. No âmbito geopolítico, a Amazônia tem sido historicamente objeto de múltiplos interesses e disputas internacionais. Diversos projetos foram implementados na região no sentido de internacionalizar seus recursos naturais, com destaque para as atividades de mineração, pecuária e madeireira (Oliveira, 1987), em um processo imposto por meio da brutalidade e violência dos governos militares, cujo projeto de integração viabilizou a entrega das riquezas amazônicas ao capital estrangeiro (Oliveira, 1991).

Porto-Gonçalves (2001) demonstra como esse processo de desenvolvimento contraditório e desigual se deu historicamente na Amazônia, exemplificando com vários projetos realizados na região. Em todo caso, a riqueza é exportada enquanto as consequências negativas do ponto de vista socioambiental atingem as populações locais. O histórico interesse geopolítico na região amazônica é reeditado atualmente com a emergência da questão climática, que ganha cada vez mais relevância nos espaços de decisão globais. Dado o papel da floresta amazônica para o equilíbrio climático do planeta, “para o Primeiro Mundo a Amazônia interessa pelas suas implicações ecológicas”, muitas vezes desconsiderando-se os processos sociais e os interesses daqueles que vivem na própria região (Porto-Gonçalves, 2001, p. 61).

O conceito de ordem ambiental internacional, elaborado por Ribeiro (2001), trata do atual momento histórico, em que a gestão do meio ambiente vem se dando numa escala planetária por meio da realização de tratados e reuniões internacionais coordenados pela Organização

das Nações Unidas. A COP configura-se atualmente como um importante espaço de decisão das políticas internacionais voltadas à questão ambiental e articula diversos agentes sociais, com a participação de chefes de Estado, movimentos sociais, representantes de empresas, instituições governamentais, ONGs, jornalistas e pesquisadores de todo o mundo.

Destacamos aqui a COP 3, realizada em 1997 no Japão, onde foi assinado o Protocolo de Kyoto, em que as partes acataram a proposta brasileira de que os países desenvolvidos pagassem pelos danos ambientais causados e que houvesse uma redução de 5,2% na emissão de GEE. A COP 13, em 2007 na Indonésia, em que foi proposta a criação do Fundo Amazônia, o que foi de fato realizado no ano seguinte. A COP 21, realizada em 2015 na França, onde foi assinado o Acordo de Paris, que estabeleceu metas de redução de emissão de GEE, metas de redução da média da temperatura global, além de reconhecer a necessidade de financiamento aos países em desenvolvimento para que estes possam enfrentar os desafios das mudanças climáticas e adotar práticas sustentáveis. Por fim, a COP 27, realizada no Egito em 2022, quando Luiz Inácio Lula da Silva, que acabara de ser eleito para a presidência do Brasil (2023-2026), anunciou sua intenção de sediar a COP 30 em um estado amazônico brasileiro, o que foi confirmado pela ONU alguns meses depois.

Este espaço, no entanto, tem sido cada vez mais desacreditado, tanto pela timidez das propostas dos países quanto pela dificuldade em alcançar as metas estipuladas. Ainda assim, mantém sua relevância como um ambiente onde diversos movimentos sociais, incluindo ambientalistas e povos e comunidades tradicionais, disputam suas narrativas.

A escala nacional de ação tem um papel igualmente decisivo nesse processo, visto que os países apresentam as chamadas Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs, na sigla em inglês), que são as metas e os compromissos de redução de emissões de gases do efeito estufa assumidos por cada país. Há ainda a articulação entre diversos

movimentos sociais (de mulheres, indígenas, quilombolas, camponeses, de juventudes, dentre outros) para pautar os seus interesses de forma mais autônoma em relação ao governo, como é o caso da constituição da Cúpula dos Povos da COP 30.¹⁴

Considerações finais

Como já foi colocado no início, este texto não pretendeu exatamente apresentar argumentos conclusivos ou análises fechadas, mas sobretudo expor uma problemática, bem como o arcabouço teórico e metodológico que vem sendo mobilizado para compreendê-la. Em síntese, a pesquisa que está em andamento busca analisar a forma e o sentido em que se dá a apropriação da natureza dentro da relação contraditória entre o campesinato e o financiamento ambiental internacional, considerando-se o conflito entre distintas territorialidades no âmbito do projeto “Amazônia Agroecológica”, especificamente no território do PAE Lago Grande.

Preliminarmente, podemos salientar, por um lado, a contribuição do projeto às comunidades beneficiárias, visto que as estruturas financiadas contribuem para a segurança e soberania alimentar dessas famílias e incentivam os processos de luta e resistência contra a pressão de interesses políticos e econômicos externos. Por outro, não se pode deixar de notar a pequena abrangência do projeto, dada a gravidade, extensão e complexidade dos desafios que estão postos e a fragilidade desse tipo de mecanismo de financiamento. A ausência de uma política de reforma agrária ou mesmo a insuficiência de mecanismos de fortalecimento e viabilização da agricultura familiar acabam por aumentar a dependência de projetos dessa natureza.

Os dados aqui apresentados basearam-se em canais oficiais de comunicação das instituições envolvidas e em trabalho de campo realizado para aferir os principais dados levantados em trabalho de gabinete,

14. Ver a Carta Política da Plenária Nacional da Cúpula dos Povos Rumo à COP 30. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Cupula-dos-Povos-Rumo-a-COP30.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

além do levantamento bibliográfico da produção acadêmica relevante sobre o tema. Ainda serão realizados mais trabalhos de campo com o intuito de aprimorar e aprofundar a análise aqui apresentada de forma preliminar.

Referências Bibliográficas

- FOLHES, R. T.; LOPES, O. C.; SOMBRA, D.; LOBATO, M. G. A configuração da mineração e o ordenamento territorial nos municípios de Juruti e Santarém na Amazônia brasileira. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 11, n. 04, p. 1113-1136, 2022.
- GUEDES, E. B. **Territorialidades em tensão: processos e disputas por territorialização na Amazônia**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- MARQUES, M. I. M. **De sem-terra a “posseiro”, a luta pela terra e a construção do território camponês no espaço da reforma agrária: o caso dos assentados nas fazendas Retiro e Velha - GO**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MARQUES, M. I. M. Financiamento ambiental, mudanças climáticas e o agronegócio no Brasil. In: MIOLA, I. Z. et al. (Orgs.). **Finanças verdes no Brasil: perspectivas multidisciplinares sobre o financiamento da transição verde**. São Paulo: Editora Blucher, 2022. p. 143-170.

- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – Livro I: O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- OLIVEIRA, A. U. **Amazônia**: monopólio, expropriação e conflitos. Campinas: Papirus, 1987.
- OLIVEIRA, A. U. Camponeses, quilombolas, indígenas e grileiros em conflitos no campo brasileiro. In: CRUZ, Rita de Cássia; ALESSANDRI, Ana Fani (orgs.). **Brasil, presente!** São Paulo: FFLCH/USP, 2020. p. 215-235.
- OLIVEIRA, A. U. **Integrar para não entregar**: políticas públicas e Amazônia. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.
- OLIVEIRA, A. U. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente. In: MARQUES, Marta Inez M.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo, 2004.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 15. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. 29. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- RIBEIRO, W. C. **A ordem ambiental internacional**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- SILVA, C. E. M. Modo de apropriação da natureza e territorialidade camponesa: revisitando o conceito de campesinato. **Geografias**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 46-63, jan./jun. 2007.
- TOLEDO, V. M. **La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico**. Tese (Doutorado) — Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma de México, Ciudad de México, 1994.

Megaeventos esportivos e projeção de poder no cenário internacional

Jaqueline Flória Baumgaertner

Introdução

O que é poder? Quais são os meios para alcançá-lo? Como medimos o poder de uma nação? Estas são questões que certamente permeiam grande parte das pesquisas em Ciências Humanas e nas relações internacionais. Diversos autores buscam dar nome ao que vem ocorrendo no mundo desde os primórdios da vida social. Mas, o poder é imóvel? Seguramente não. Como qualquer conceito, o “poder” existe em movimento, de modo que “na medida em que o conceito é um reflexo do real e esse real está em permanente mudança, é lógico que ele também se modifique” (Lencioni, 2008, p. 111). Dessa forma, a discussão proposta aqui não tem por objetivo recapitular a história do pensamento sobre o poder, mas dar luz ao exercício de poder no mundo contemporâneo por meio dos megaeventos esportivos.

Diversos são os autores que discutem as dimensões ligadas ao poder. Michel Foucault, por exemplo, deriva do estudo do sujeito para explicar a lógica de dominação entre pessoas; Norbert Elias busca explicar a sociedade a partir dos processos históricos e da observação das interrelações entre pessoas e grupos e; Pierre Bourdieu se debruça sobre relações de macro dominação, de forma que não ignora o papel do sujeito, mas o vê inserido nessa lógica que o antecede (Braghin, 2017). Atualmente, talvez a definição mais difundida do conceito de poder se relaciona com a visão weberiana. Para Max Weber (1864-1920), o poder se traduz na possibilidade de alguém impor sua vontade sobre o comportamento de outras pessoas. Assim, quanto maior a

capacidade de impor tal vontade e atingir o objetivo proposto, maior o poder (Galbraith, 1989 [1986]).

No campo da Geografia, a discussão sobre o poder esteve historicamente atrelada ao território. Para Raffestin (1993 [1980]), a noção de poder possui uma ambiguidade: enquanto o nome próprio “Poder” diz respeito a um conjunto de aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos a determinado Estado, refletindo sempre a soberania estatal; o nome comum “poder” está presente em todas as relações humanas, fazendo-se presente em todos os lugares. Raffestin coloca ainda que a formação de limites das atividades humanas, assinalados no território, dando origem as partições, são essenciais para o exercício do poder, o qual implica a manipulação constante da oposição entre continuidades *versus* descontinuidades no território.

Apesar de origens de análise distintas, as concepções de poder convergem para a noção de que o exercício de poder é a realização de uma vontade própria em detrimento das vontades do outro. Entretanto, o estudo sobre o poder deve considerar seus instrumentos e as fontes pelas quais ele é exercido, sendo que são estes os parâmetros que se alteram com a evolução das sociedades (Silveira, 2000). Com a ascensão do modo de produção capitalista, a reprodução ampliada [e desigual] do capital se coloca como elemento central da sociedade, de modo que a manutenção do poder se relaciona diretamente com a manutenção da produção econômica. Na sociedade moderna, a crença nos valores democráticos e na soberania estatal levam a uma simbiose quase inevitável entre Estado e poder (Silveira, 2000). Desse modo, as diferentes formas de exercício de poder pelos diversos agentes sociais constituem um debate que não se esgota.

O exercício de poder por parte das nações está atrelado aos recursos que possuem [poder potencial], podendo ser população, território, recursos naturais, tamanho econômico, forças militares, estabilidade política, entre outros, e sua transformação em influência efetiva [poder realizado] está intrinsecamente ligada aos objetivos que se pretende alcançar (Nye, 1990). Considerando que o mundo e a sociedade estão

em constante movimento, é necessário levar em conta que as fontes de poder são mutantes e associam-se ao momento histórico vivido e aos valores políticos, econômicos e sociais compartilhados no sistema internacional (Lopes de Sousa, 2000).

Diante das mudanças vividas na sociedade, diversos autores vêm apontando mudanças nas formas de poder na geopolítica mundial e destacam a crescente do poder, não mais diretamente associado a forças militares e econômicas, mas ligado à cooptação e à diplomacia (Galbraith, 1989 [1986]; Nye, 1990; 2002). Ora, não se trata de que a força militar já não mais importa no mundo contemporâneo, mas o que se observa é que as fontes de poder estão se afastando dos recursos mais agressivos, como grandes guerras e embargos econômicos e se aproximando de recursos mais brandos, como definição de agendas e atração. O termo *soft power* ganhou expressiva atenção nas últimas décadas como conceito que tenta explicar parte da totalidade do que é o exercício de poder no mundo contemporâneo. O termo foi cunhado pelo cientista político Joseph Nye e vem sendo amplamente discutido entre os pesquisadores do tema, a fim de estabelecer um caminho teórico-metodológico coerente para compreender a geopolítica mundial.

Em suma, o conceito de *soft power* diz respeito a forma pela qual os Estados e agentes não estatais podem alcançar os resultados desejados através do consentimento de outros, sem a necessidade de acionar seus poderios militares. Assim, o poder bélico de uma nação, bem como a ameaça, a punição, a dissuasão e a vertente econômica são formas de *hard power*. Em contrapartida, o *soft power* se caracteriza por uma esfera ideológica, social e cultural; apoia-se em conceitos ideais e culturais, em geral ocidentais, universalizados, como democracia, paz, liberdade, entre outros. Portanto, o *soft power* é a cooptação, por atração e sedução, de pessoas a quererem ser iguais ao invés de obrigá-las a tal (Nye, 2002). Não se trata de uma visão polarizada do poder, mas da compreensão de que o poder existe dentro de um espectro, que pode variar de formas mais duras até formas mais brandas.

Dois aspectos são importantes ao refletirmos sobre as formas de poder. A primeira é que em um mundo desigual como o que vivemos, a disputa de poder é constante. A formação espacial desigual, que afeta todos os espaços, reflete em uma distribuição desigual de poder. Dessa forma, é necessário compreender que os Estados estão e estarão sempre em disputa, ainda que possam conviver de forma diplomática. Isso nos ajuda a compreender também o porquê, ainda que o *soft power* desempenhe um papel importante na história contemporânea, o *hard power* não perde sua importância. O segundo aspecto diz respeito a algo que Hannah Arendt (1985) nos alertava há tempos: o poder carece de legitimidade. Assim, na medida em que uma nação tem a legitimidade de suas ações questionadas, seu poder está em risco.

Do ponto de vista do *soft power*, suas fontes podem ser divididas em três categorias principais: cultura, valores políticos e política internacional (Grix; Lee, 2013). Um dos meios pelos quais os países buscam projetar e expandir seu poder atualmente é o esporte, visto como um símbolo da cultura nacional. Por meio, especialmente, de grandes eventos esportivos, os países difundem seus valores no cenário internacional, criando oportunidades para a atração de turistas, o fortalecimento de negócios e a conquista de um lugar em mesas de decisão na geopolítica global. Os Jogos Olímpicos de Verão são exemplos disso, bem como a Copa do Mundo FIFA Masculina. Não apenas a realização desses megaeventos, mas também a quantidade de medalhas que um país leva para casa são fundamentais para projetar uma imagem positiva sobre si.

A Copa do Mundo FIFA Masculina, objeto de análise deste capítulo, vem se mostrando substancial para compreender a geopolítica contemporânea. Atualmente, a FIFA exerce um papel no cenário internacional que requer uma atenção especial: a instituição possui 208 países e/ou territórios associados, mais que a própria ONU, com 193 países-membros. Além disso, reconhece nações independentes como Hong Kong, Ilhas Cayman, Ilhas Virgens Americanas, Macau,

Palestina, Porto Rico, entre outras, que demonstram uma dimensão geopolítica distinta dentro da própria instituição.

Diante da relevância da FIFA e do campeonato mundial de futebol por ela organizado, sediar a Copa do Mundo FIFA Masculina demonstra a capacidade de investimento financeiro, social e institucional. Significa que, durante 30 dias, o país será visto pelo mundo todo e ganhará maior visibilidade de todos os setores. Enquanto vitrine do mercado internacional, sinaliza o grau de maturidade econômica e política de uma nação e se mostra importante revelador estratégico do desenvolvimento político-econômico de seus protagonistas (Mascarenhas, 2014). Do ponto de vista econômico, a realização de megaeventos esportivos se mostra uma estratégia neoliberal de expansão de investimentos internacionais e parcerias público-privadas. A Copa do Mundo FIFA é utilizada como instrumento para além da produção de ganhos econômicos, mas ganhos em imagem, passíveis de serem capitalizados a longo prazo (Paula; Bartelt, 2014).

Feito este preâmbulo, o que se pretende a seguir é compreender como os países têm operado estratégias de poder, mais especificamente de *soft power*, através da hospedagem de megaeventos esportivos. Para isso, serão analisados os casos da hospedagem inédita da Copa do Mundo FIFA na África do Sul (2010) e na Rússia (2018). Os dois países aqui apresentados compartilharam de interesses similares ao candidatar-se para sediar o megaevento, como inserção em tomadas de decisões na política mundial, expansão de investimentos e melhoria de sua imagem no sistema internacional. O que há de se atentar é como a realização destes megaeventos se deu, quais suas nuances e como podemos, a partir da interpretação das estratégias adotadas, traçar um entendimento melhor para como o poder se expressa globalmente.

A Copa do Mundo FIFA Masculina: o caso da África do Sul e da Rússia

Em 2004, após quase dez anos da queda do regime de *apartheid*, a FIFA concedeu à África do Sul o direito de sediar a Copa do Mundo 2010.

Os objetivos da África do Sul ao candidatar-se como sede da Copa do Mundo alinhavam-se às estratégias da política externa do país naquele momento. Segundo Reis e Teixeira (2018), a partir da segunda metade da década de 1990, a política externa sul-africana passou a lidar tanto com as consequências do isolamento internacional causado pelo regime segregacionista, quanto com a nova configuração mundial dada pelo fim da Guerra Fria. Dessa forma, o país passou a promover discursos no que concerne à defesa dos direitos humanos, colocando-se como exemplo da África e do mundo, a fim de se aproximar de Estados mais desenvolvidos, de modo que “a busca pelo desenvolvimento econômico cooperativo regional e a promoção da democracia [...] foram estratégias de reinserção regional do país como líder cooperativo no continente” (Reis; Teixeira, 2018, p. 112).

Embora quisesse demonstrar seu desenvolvimento e disposição para aprofundar as relações com a Europa Ocidental, a África do Sul ainda sofria com os efeitos de uma democracia frágil e com os legados de desigualdade do antigo regime (Dowse, 2011). Logo, em sua candidatura, a África do Sul se colocou como porta voz dos interesses do continente africano, construindo uma proposta apelativa sob *slogans* como “É a vez da África” ou “Sim, a África pode”. A partir disso, a campanha destacou a obrigação da comunidade internacional de contribuir para uma maior igualdade e justiça dentro do esporte, deixando em segundo plano a capacidade política e econômica do país em realizar o megaevento (Cornelissen, 2008).

Ao sediar a Copa do Mundo, a África do Sul buscou construir uma imagem, em nível internacional, de avanço e estabilidade política no pós-apartheid, com o objetivo de aumentar seu poder de influência, ampliar sua participação em decisões políticas globais e se posicionar como representante regional no cenário internacional (Dowse, 2011; Grix; Lee, 2013; Reis; Teixeira, 2018). Outros objetivos anunciados no momento da candidatura merecem destaque, como a inserção das cidades, sobretudo Joanesburgo, em uma hierarquia global de áreas metropolitanas competitivas (Pillay; Bass, 2008), alcançar um relativo

reequilíbrio das relações com o ocidente para maior acesso e influência sobre os canais de capitais e definição de agendas (Dowse, 2011), promoção do desenvolvimento econômico e apoio ao reequilíbrio social, na busca por mitigar as desigualdades impostas desde o antigo regime (Pillay; Salo, 2010).

[...] para a África do Sul o que estava em jogo em nível simbólico era desfazer a imagem negativa do passado e mostrar que as desigualdades sociais e econômicas poderiam ser superadas. [...] Como propaganda o governo ressaltou a oportunidade única de mostrar ao mundo os avanços do processo de transição do país para uma democracia e também de se legitimar enquanto governo e não ser visto apenas como um movimento de libertação nacional (Paula; Bartelt, 2014, p. 152-153).

Entretanto, não se tratando de um país capitalista avançado e com problemas na infraestrutura de transportes, telecomunicações e hospedagem, além da construção dos estádios que cada vez mais tinham seus “padrões FIFA de qualidade” aumentados, os investimentos e o saldo social final anunciavam, desde o princípio, serem exorbitantes (Dowse, 2011). Embora os organizadores afirmem que o evento foi bem-sucedido e tenha ocorrido sem imprevistos, inúmeros foram os danos sociais e econômicos deixados pela Copa do Mundo que, em maior ou menor grau, influenciam a projeção internacional do país. A fase de preparação da Copa de 2010 foi marcada por elevados gastos públicos na implementação das exigências da instituição reguladora, greve de trabalhadores, atrasos nas obras e escolhas políticas que desfavoreciam a população mais pobre do país, refletindo as contradições resultantes dos processos históricos que moldaram a formação daquela nação.

No que tange aos benefícios alcançados, pode-se dizer que a África do Sul alcançou determinado prestígio internacional a partir da hospedagem do megaevento e conquistou reconhecimento internacional por realizar um evento de alto padrão. Internamente, considera-se que o Mundial de 2010 foi um dos fatores que convergiram para o

desenvolvimento de uma identidade sul-africana (Dowse, 2011) e permitiram ao país uma projeção internacional importante como potência média (Grix; Lee, 2013). Esse resultado positivo se deu em grande medida pela capacidade do país em superar as expectativas europeias na realização do evento, que descredibilizaram a nação africana e, apoiados em estereótipos racistas, colocaram-na como potencialmente insegura (Almeida *et al.*, 2015; Paulino, 2013).

Apesar de ser concebido como um catalisador para a melhoria das condições socioeconômicas do país, a realização da Copa do Mundo na África do Sul se mostra incapaz de promover um desenvolvimento urbano acelerado e mais justo socialmente. As greves dos trabalhadores após o evento e o descontentamento coletivo da população sul-africana contrastam com os discursos dos organizadores da Copa que proclamam o sucesso de sua realização (Almeida *et al.*, 2015). Como afirmam Paula e Bartelt (2014, p. 96),

[...] para criar essa “grife África do Sul”, este país com uma história tão brutal de remoções forçadas expulsou os pobres dos limites urbanos e fez desaparecer de vista os sem-teto. Despejados nas chamadas “áreas de realocação temporária” e “campos de trânsito”, esses renegados sul-africanos parecem encenar uma paródia da luta contra o apartheid.

Diante desses fatores, considera-se que a hospedagem da África do Sul abriu um novo leque de interpretações para a Copa do Mundo como estratégia de *soft power*, uma vez que os processos históricos de construção da nação já não são mais característicos de uma potência capitalista, mas de um país explorado por décadas, com uma democracia recente e frágil que, ao tentar se adequar ao mercado competitivo global, colocou de lado a agenda social nacional.

Ainda em 2010, a FIFA anunciou a sede da edição da Copa do Mundo de 2018. Os russos venceram a licitação do evento de 2018, para a qual também eram candidatos a Inglaterra e, em uma candidatura conjunta, Espanha e Portugal. O favoritismo da Rússia para a

organização da Copa de 2018 se deu em função dos altos investimentos prometidos na candidatura, bem como no argumento utilizado de que, por nunca ter sediado o Mundial, abriria novos mercados para o torneio (Wolfe, 2020). A Rússia já vinha sediando eventos esportivos de segunda ordem a fim de promover internamente um consentimento sobre os benefícios obtidos através da hospedagem e mostrar ao mundo, em especial ao mundo ocidental, sua abertura e capacidade de lidar com eventos de grande complexidade. O mais notório destes eventos foi a realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de Inverno em 2014, que aconteceu na cidade de Sochi.

A candidatura da Rússia para sediar a Copa de 2018 demonstrou o interesse de melhorar sua imagem internacional, incrementar sua influência econômica e demonstrar seu poder ao ocidente e reafirmar o nacionalismo interno (Barreto, 2022). A candidatura foi construída baseada em uma estratégia dupla de *soft power*: uma estratégia doméstica e outra internacional (Wolfe, 2020; Grix, 2018). Apesar de a maioria dos estudos considerarem apenas as estratégias de *soft power* voltadas ao público internacional, Wolfe argumenta que o *soft power* pode ser dirigido à população nacional, uma vez que “estes projetos são fabricados pelo Estado e transmitidos a um público escolhido para um objetivo político específico, e muitas vezes envolvem atração, persuasão e cooptação, em vez de coerção ou força” (Wolfe, 2020, p. 04, tradução nossa).¹ Dessa forma, ao analisar as estratégias russas adotadas ao sediar o megaevento, podemos considerar que elas se dividem a um público-alvo nacional e internacional e que o processo é dinâmico, sendo que uma estratégia voltada a um público pode surtir efeito noutro.

As narrativas de *soft power* construídas na candidatura russa podem ser categorizadas em sete grupos: 1) mercados; 2) melhoria do futebol; 3) desenvolvimento social; 4) desenvolvimento de infraestrutura.

1. No original, lê-se: “these projects are manufactured by the state and transmitted to a chosen audience for a particular political purpose, and they often involve attraction, persuasion, and co-optation rather than coercion or force”.

turas; 5) apoio governamental; 6) diversidade e importância global; 7) abertura e prontidão (Wolfe, 2020). Merece destaque a categoria de mercados, que se baseava no comprometimento do governo russo com a promoção e a expansão dos mercados da FIFA e do futebol, bem como de outros investidores, à Rússia, ao Oriente Médio e à Ásia Ocidental. Como pontuado em sua candidatura, “a Rússia representa uma população jovem e dinâmica e um novo mercado de torcedores para a FIFA... A proximidade da Rússia com a Ásia Ocidental e Central, bem como com o Médio Oriente, proporcionará à FIFA um maior acesso a este grande e crescente mercado-alvo” (Comitê de Candidatura à Copa do Mundo Rússia 2018 2010, v. 2, p. 149 *apud* Wolfe, 2020, p. 07, tradução nossa).²

O caso russo é emblemático ao evidenciar como o discurso de desenvolvimento social e econômico é utilizado para justificar a hospedagem de megaeventos esportivos por países emergentes. Essas nações buscam esses eventos tanto para melhorar antigas infraestruturas quanto para reivindicar uma visão ocidental particular da modernidade (Militz, 2016).

À luz do que foi dito, pode-se concluir que a Rússia tinha como objetivo principal da política externa uma maior integração política e econômica com o Ocidente e suas estratégias se voltavam principalmente à abertura de mercado, aos altos investimentos e à construção de uma imagem de prestígio internacional. A construção da candidatura baseada em objetivos de internacionalização do país e de uma agenda de modernização generalizada garantiu que a Rússia obtivesse o direito de sediar a Copa de 2018. É fato que entre a escrita da proposta e a realização do evento decorre um longo período (neste caso, a proposta foi escrita em 2009, quase dez anos antes do torneio) e os objetivos traçados podem sofrer instabilidade em decorrência dos acontecimentos

2. No original, lê-se: “Russia represents a young and dynamic population and a new market of fans for FIFA... Russia’s proximity to Western and Central Asia, as well as the Middle East, will provide FIFA with greater access to this large, growing target market” (Russia 2018 World Cup Bid Committee 2010, v. 2, p. 149).

geopolíticos. Acontece também que alguns discursos são construídos para uma fase específica da licitação, a fim de promover sua candidatura. Assim, novas narrativas de *soft power* podem ser construídas e as antigas reformuladas ou abandonadas.

No geral, a realização da Copa do Mundo de 2018 na Rússia foi um evento controverso por diversas razões. Do ponto de vista das relações geopolíticas internacionais, a anexação da Crimeia em 2014 e a escalada dos conflitos armados no leste da Ucrânia tiveram impacto direto na comunidade internacional. A utilização de um poder *hard* reforçou visões ocidentais negativas e estereotipadas, remetendo à imagem de um país inimigo no período da Guerra Fria (Meier *et al.*, 2019). Somado ao conflito ucraniano, a Rússia iniciou uma intervenção militar na Síria em 2015 que acirrou as tensões com o Ocidente. Esses eventos geopolíticos geraram grande repercussão internacional e levaram a pedidos de boicotes à Copa de 2018. Ainda que nenhuma nação tenha de fato boicotado o evento, as exigências de boicote atraíram a atenção do público geral para questões internas ou externas contestáveis (Meier *et al.*, 2019).

Para além destes aspectos, Lee Ludvigsen (2018) destaca a crescente securitização dos megaeventos esportivos, sobretudo a partir dos ataques de 11 de setembro, que marcam estratégias terroristas a nível internacional. No caso russo, os crescentes casos de corrupção no processo de candidatura, a violação dos direitos humanos e o descontentamento internacional com a política externa russa fizeram com que o evento se tornasse potencialmente violento. Desse modo, o evento é considerado o mais securitizado, com altos investimentos por parte do governo russo, em função da diversidade de ameaças terroristas de diferentes grupos no período que antecede o evento (Lee Ludvigsen, 2018).

Portanto, as estratégias russas de incremento de *soft power* se confundiram com o *hard power*, uma vez que as narrativas de abertura e cooperação contrastam (e coexistem) com a militarização dos conflitos (Wolfe, 2020). Assim, o governo russo se centrou em combater

as críticas do ocidente por meio de estratégias amplas de *soft power* de âmbito nacional. Dessa forma, a lógica das autoridades oficiais voltou-se para a construção de consenso, garantia da ordem pública e renovação das áreas urbanas, a fim de construir uma narrativa interna que se defendesse das acusações internacionais. Nesse sentido, pode-se observar que os discursos oficiais acerca do evento são imersos em tons otimistas e comemorativos (Makarychev; Yatsyk, 2014).

Dentre as narrativas criadas após os conflitos com a Ucrânia, destaca-se a construção de um imaginário nacional em que a Rússia estaria sob ataque do Ocidente, que buscaria boicotar sua primeira oportunidade de sediar um evento de grande magnitude. Wolfe (2020, p. 11, tradução nossa)³ procura destacar como o caso russo é um exemplo da sobreposição, conflituosa e contraditória, de diferentes tipos de poder:

Estimulado pelo conflito de *hard power*, este tom militar contrastou fortemente com as narrativas de abertura e cooperação internacional da Copa do Mundo. Em discursos, comunicados de imprensa e artigos noticiosos, os meios de comunicação nacionais e regionais começaram a distribuir narrativas sobre a Rússia — independente e indomável — sob a ameaça de forças estrangeiras malévolas que procuravam atacar o Campeonato do Mundo. No entanto, simultaneamente, estes mesmos meios de comunicação e indivíduos influentes continuaram a propagar narrativas de abertura e hospitalidade aos estrangeiros no contexto do acolhimento.

3. No original, lê-se: “Sparked by hard power conflict, this belligerent tone contrasted starkly with the World Cup narratives of openness and international cooperation. In speeches, press releases, and news articles, national and regional media began distributing the narratives of Russia — independent and indomitable — under threat from malevolent foreign forces- that sought to attack the World Cup. Yet simultaneously, these same media outlets and influential individuals continued propagating narratives of openness and hospitality to foreigners within the context of hosting. In this way, hard power tensions exploded from the geopolitical realm, generating new narratives that coexisted uneasily with some of the old narratives”.

A fim de combater não apenas as críticas à política externa, mas também a fatores socioculturais internos que ameaçavam a segurança do evento, como altos níveis de criminalidade, potencial violência nos espaços de *Fan Fests* e racismo e homofobia (Lee Ludvigsen, 2018), a Rússia adotou em seus discursos nacionais uma classificação dos estrangeiros que os dividia em bons (aqueles que visitavam o país para contemplar a prática esportiva) e ruins (aqueles que eram politicamente ativos e visitavam o país para produzir críticas sobre sua política) (Wolfe, 2020).

Por fim, considera-se que, do ponto de vista do incremento do *soft power*, as estratégias da Rússia antecedem a Copa do Mundo de 2018, uma vez que os Jogos de Sochi em 2014 representaram o primeiro esforço do país em projetar uma imagem positiva sobre si. Embora esse projeto tenha falhado em decorrência dos conflitos geopolíticos desencadeados, a nível nacional as estratégias de *soft power* adotadas foram bem-sucedidas (Wolfe, 2020). Destarte, do ponto de vista da diplomacia pública e considerando a crescente politização dos eventos, Meier *et al.* (2019) argumentam que durante o evento não predominou o debate político nas redes sociais online, de modo que as críticas aos russos se concentraram no período pré-evento. Os comentários emitidos pelo público internacional durante o evento estiveram direcionados a aspectos esportivos, de forma que nem uma imagem positiva nem negativa da Rússia foi alimentada. Ainda, apontam, através de sua análise, que a Copa do Mundo foi capaz de criar um “estado de bem-estar”, uma vez que as manifestações sobre o evento passaram a ser mais positivas conforme o desenrolar do torneio.

A candidatura da Rússia para sediar a Copa de 2018 demonstra o interesse de melhorar sua imagem internacional, incrementar sua influência econômica e demonstrar seu poder ao Ocidente e reafirmar o nacionalismo interno (Barreto, 2022). Entretanto, a violação dos direitos humanos durante o evento e a anexação da Crimeia frustraram os esforços russos para melhorar sua imagem no cenário global e levou

a uma diminuição significativa de atitudes positivas em relação à Rússia ao redor do mundo (Müller, 2017; Lee Ludvigsen, 2018).

Considerações Finais

Como qualquer conceito, “poder” e “*soft power*” são generalizações. Em um cenário político e econômico internacional tão desigual, dificilmente estes conceitos seriam capazes de dar conta de todas as nuances presentes nos casos apresentados. Entretanto, entende-se que estes conceitos possuem potencial explicativo para a compreensão de como operam os países ao sediar megaeventos esportivos e em que se fundamentam suas motivações.

A realização dos megaeventos nos países periféricos nos dá uma oportunidade de revisitar as bases teóricas e metodológicas do conceito de *soft power*, aplicando-o a países que não detêm dos meios militares e econômicos, ou um *hard power* consolidado. Em contrapartida, ao analisar países que não estão alinhados com as bases do liberalismo ocidental, a construção teórica se faz ainda mais desafiadora, uma vez que os países ocidentais detêm o poder de definição de códigos de conduta internacionais e, por consequências, definem o que é ser atraente na política mundial (Meier *et al.*, 2019).

Ao refletir sobre a relação entre megaeventos esportivos e *soft power*, Dowse (2011) relembra que a diplomacia esportiva somente é eficaz como ferramenta de *soft power* quando demonstra capacidade de comercializar um produto atraente. Dessa forma, embora tenha sido palco de aproximações diplomáticas, por exemplo, quando consideramos a realização de encontros entre os países emergentes a fim de discutir a entrada da África do Sul no bloco dos emergentes (Reis; Teixeira, 2018), podemos considerar que os desdobramentos percebidos no cenário pós-evento colocam em xeque a sustentabilidade do *soft power* alcançado pela África do Sul.

Além do mais, mensurar resultados obtidos por meio de estratégias de *soft power* é uma tarefa bastante complexa, ainda mais considerando-se que as narrativas de *soft power* sofrem mudanças, são

abandonadas ou novas são elaboradas, como tentou-se demonstrar com o caso russo. Ainda, ao se tratar de um país em que a noção de modernidade é inconsistente com o liberalismo ocidental, o sucesso do incremento do poder brando é dificilmente identificado. Diante de sua política nacional e externa, a realização do torneio mundial na Rússia encontra diversas reações contrárias no Ocidente, colocando a Copa do Mundo como um espaço de disputa, no qual interpretações opostas lutam pelo prestígio.

A reflexão acerca dos megaeventos esportivos e *soft power* não se esgota aqui. São diversos os caminhos de pesquisa para se pensar como diferentes países se utilizam destes grandes eventos, que também se atualizam no tempo e no espaço. O que se espera é que este capítulo tenha contribuído para instigar novas frentes investigativas acerca do tema e do próprio conceito de poder.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, B. S. et al. Rationales, rhetoric and realities: FIFA's World Cup in South Africa 2010 and Brazil 2014. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, n. 3, p. 265-282, 2015.
- BAR-RETO, M. T. **A reprodução dos megaeventos esportivos nos BRCS: espetáculo e exceção**. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/49303>.
- BRAGHIN, S. O poder em relação: revisitando o conceito de poder em Michel Foucault, Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais**, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2017.
- CORNELISSEN, S. Scripting the nation: sport, mega-events, foreign policy and state-building in post-apartheid South Africa. **Sport in Society**, v. 11, n. 4, p. 481-493, 2008.
- DOWSE, S. Power play: international politics, Germany, South Africa and the FIFA World Cup. Johannesburg: South Africa Institute

of International Affairs, maio de 2011. Disponível em: <https://saiaa.org.za/wp-content/uploads/2011/05/Occasional-Paper-82.pdf>.

GALBRAITH, J. K. **Anatomia do poder**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989. [1986]

GRIX, J. (Ed.). **Leveraging mega-event legacies**. London: Routledge, 2018.

GRIX, J.; LEE, D. Soft power, sports mega-events and emerging states: the lure of the politics of attraction. **Global Society**, v. 27, n. 4, p. 521-536, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13600826.2013.827632>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LEE LUDVIGSEN, J. A. Sport mega-events and security: the 2018 World Cup as an extraordinarily securitized event. **Soccer & Society**, v. 19, n. 7, p. 1058-1071, 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14660970.2018.1487841?casa_token=plaTcOvqPL4AAAAA:4dYXUK1LmatSnVg9NacbzWMMV1LIqfzp6PmHmtlsibZpCbeg06bjv_kOV7QKWzNv2zWQLHyIL7KMFZb. Acesso em: 10 fev. 20245.

LENCIONI, S.. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GE-
O USP Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, Brasil, v. 12, n. 1, p. 109-123, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74098>. Acesso em: 6 jun. 2024.

LOPES DE SOUSA, M. J. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Eds.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Bertrand, 2000, p. 77-116.

MAKARYCHEV, A.; YATSYK, A. Brands, cities and (post-) politics: a comparative analysis of urban strategies for the Universiade 2013 and the World Football Cup 2018 in Russia. **European Urban and Regional Studies**, v. 22, n. 2, p. 143-160, 2015.

- MASCARENHAS, G. Cidade mercadoria, cidade-vitrine, cidade turística: a espetacularização do urbano nos megaeventos esportivos. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 14, n. 1, p. 52-65, 2014.
- MEIER, H. E. et al. Politicization of a contested mega event: The 2018 FIFA World Cup on Twitter. **Communication & Sport**, v. 1, n. 1, p. 23-32, 2019.
- MILITZ, E. Public events and nation-building in Azerbaijan. In: ISA-ACS, R.; POLESE, A. (Eds.). **Nation-building and identity in the post-Soviet space: new tools and approaches**. Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2016, p. 176-194.
- MÜLLER, M. How mega-events capture their hosts: event seizure and the World Cup 2018 in Russia. **Urban Geography**, v. 38, n. 8, p. 1113-1132, 2017.
- NYE, J. S. **O paradoxo do poder americano: porque a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada**. Trad. Luiz O. de Araújo. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- NYE, J. S. The changing nature of world power. **Political Science Quarterly**, v. 105, n. 2, p. 92-117, 1990. DOI: 10.2307/2151022.
- PAULA, M.; BARTELT, D. D. (Org.). **Copa para quem e para quê? Um olhar sobre os legados dos mundiais de futebol no Brasil, África do Sul e Alemanha**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2014. 168 p.
- PAULINO, L. A. Mega eventos esportivos e diplomacia pública. **Princípios**, n. 127, p. 24-29, 2013.
- PILLAY, U., BASS, O. Mega-events as a Response to Poverty Reduction: The 2010 FIFA World Cup and its Urban Development Implications. **Urban Forum**, v. 19, p. 329-346, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12132-008-9034-9>.
- PILLAY, V.; SALO, E. 2010 FIFA World Cup: gender, politics and sport. **Agenda: Empowering Women for Gender Equity**, v. 24, n. 85, p. 4-10, 2010.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

- REIS, F. F. S.; TEIXEIRA, R. C. A Copa do Mundo FIFA de 2010 como parte da política externa da África do Sul pós-apartheid. **Conjuntura Internacional**, v. 14, n. 2, 2017.
- SILVEIRA, H. F. R. Um estudo do poder na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29, p. 79-90, 2000.
- WOLFE, S. D. “For the benefit of our nation”: unstable soft power in the 2018 Men’s World Cup in Russia. **International Journal of Sport Policy and Politics**, v. 12, n. 4, p. 545-561, 2020. DOI: 10.1080/19406940.2020.1839532.

Parte IV

TERRITÓRIO E CULTURA

Território, circulação, cultura e as relações de poder: Uma abordagem geográfica

Mariana Romanzini Freire

Introdução

Nota-se, no âmbito geográfico, uma série de mudanças no que diz respeito ao pensar a geografia e os conceitos presentes nela. Como exemplo, observa-se como as relações e definições de território e circulação, seus estudos e significados ganham novas abordagens à medida que os anos e as ideias se modificam e avançam, acompanhando a progressão da vivência dos homens com o meio, os interesses que desenvolvem e são levados a ter, bem como as novas perspectivas e acontecimentos que passam a fazer parte do cotidiano geral. Inicialmente, tinha-se o estudo e a definição desses tópicos vistos de maneira menos aprofundada, mas a participação destes na realidade social passa a exigir uma nova visão para os fatos que os englobam.

Dito isso, percebe-se a relevância de associar novas questões, como as culturais, aos estudos do território e da circulação. Torna-se, portanto, válido pesquisar essas abordagens e como são inseridas de forma inovadora nos estudos geográficos, uma vez que se relacionam direta e indiretamente com o cotidiano da população e a distribuição do espaço, influenciando a dinâmica de ambos.

Vale ressaltar que os conceitos geográficos apresentados também se modificam de acordo com os avanços ocorridos na sociedade e em como as divisões territoriais que permeiam esta, passam a levar em consideração novos aspectos. Isso está diretamente relacionado com as questões culturais e de poder presentes no âmbito social. A circulação de produtos aumentou de maneira significativa com a inserção de novas rodovias, desenvolvimentos de transportes aéreos e maríti-

mos, entre outros, o que valoriza ainda mais territórios que possuam proximidade com os meios de distribuição. A mão de obra barata e o potencial extrativista permanecem como fatores dominantes na valorização territorial, aumentando cada vez mais a relação de poder, relacionando-se a culturas novas e antigas. Dito isso, tem-se o objetivo de observar as modificações em relação aos conceitos geográficos, como essas ocorreram e as interferências que podem vir a acarretar na sociedade e nas relações presentes nela.

Para isso, será utilizada uma metodologia qualitativa, com um levantamento bibliográfico de autores que abordam o tema. Inicialmente, busca-se observar como os conceitos de território e circulação eram tratados e, posteriormente, como passaram a incorporar um viés voltado às características culturais. Além disso, será analisado o impacto dessas características nas distribuições que ocorrem na sociedade, bem como as relações de poder que historicamente moldaram e continuam a influenciar essa dinâmica.

Apontamentos iniciais sobre território e circulação

Friedrich Ratzel foi um dos primeiros estudiosos a abordar território em geografia, trazendo como conceito importante. Com a teoria do espaço vital, indica que o recurso de uma área se conecta à sociedade que a habita. Após o referido autor, há diversos estudos sobre que vão abordando de maneira cada vez mais ampla, associando o conceito a novos temas, como estratégias geopolíticas, práticas expansionistas, conceitos de poder, entre outros. Esse avanço se relaciona às próprias mudanças na história do pensamento geográfico, bem como ao desenvolvimento e à ampliação das temáticas por ela retratadas. Considerando a pesquisa geográfica como um todo, pode-se dizer que esta possui um amplo caminho até passar a trabalhar com temáticas que envolvam uma parte mais social. De princípio, os geógrafos costumavam estudar somente a relação do homem com o espaço, sem a interação deste pelos meios sociais. Ou seja, a Geografia possui fortes

bases no holismo, influência de Humboldt e Ritter, por exemplo, uma vez que, assim como indicado,

[...] ambos são parte do holismo prevalecente no Iluminismo e no Romantismo, dos quais suas respectivas ideias provêm. O tema é o mundo (natural-humano) do homem e não se pensa homem e natureza em dissociado, porque para ambos a referência da geografia é a superfície terrestre e o homem o ser que vive na superfície terrestre (Moreira, 2004, p. 24).

Relacionado a isso, pode-se dizer que, apesar do contexto de início da Geografia, com o tempo foi-se vendo necessidade de se iniciar novos tipos de pesquisa, que englobassem os acontecimentos da sociedade e o que estava acontecendo nesta, isso se deu, principalmente, pós-Segunda Grande Guerra:

O que aconteceu é que logo após o término da Segunda Guerra Mundial, a sociedade viu-se amplamente transformada. [...] A partir dessas mudanças, alguns geógrafos começaram a perceber que a Geografia Tradicional, empírica e descritiva, não mais atendia aos anseios de um verdadeiro conhecimento científico, necessitando de urgentes reformulações (notadamente, no sentido de seguir os moldes da ciência neopositivista). Surgiu então uma nova corrente de pensamento no seio da Geografia e que passou a ser denominada de “Geografia Quantitativa e Teorética” (Camargo; Júnior, 2004, p. 356).

Porém, logo se viu também que essa Geografia quantitativa, que trouxe o espaço como conceito-chave, não se demonstrou suficiente para tratar dos problemas atuais, pois a concepção do espaço dos geógrafos teóricos quantitativistas é limitada. Para Santos (1988a), a intitulada Geografia Quantitativa marca o ponto máximo da desespacialização do espaço, reduzido a uma teia de coordenadas sem relação com o real, na qual a história – ou seja, o homem – era sistematicamente afastada. Ainda para o autor

O espaço que a Geografia matemática pretende reproduzir não é o espaço das sociedades em movimento e sim a fotografia de alguns de seus momentos. Ora, as fotografias permitem apenas uma descrição e a simples descrição não pode jamais ser confundida com a explicação. Somente esta pode pretender ser elevada ao nível do trabalho científico (Santos, 1988a, p. 75).

Dito isso, foi-se realizando diversas críticas a essa, até que passou a ser considerada uma vertente geográfica. Neste contexto, surge então a Geografia Crítica. Nessa, o espaço permanece como conceito-chave, mas se associa às possibilidades analíticas do materialismo histórico-dialético, desenvolvendo a questão do espaço geográfico (Bessa, 2004). Na fase da “geografia radical/crítica” um esforço de unificação é feito por meio dos conceitos de espaço pelo lado da ação do homem e do meio ambiente pelo lado da ação da natureza, espaço e meio ambiente unificando-se no limiar do plano concreto dos territórios (Moreira, 2004).

Vale ressaltar que, segundo André (1990), conflitos e questões de ordem social, que marcaram o início dos anos 1960, também impuseram novas preocupações à Geografia, o que pode ter sido responsável por uma vertente de análise que passa a considerar uma parte cultural, abrangendo as temáticas já antes estudadas, como território e circulação, e como estes se envolvem de maneira a se sobrepor os comportamentos individuais. Mas, somente nos anos 1970 e 1980 a geografia aumentou seu campo de intervenção, aumentando os referenciais teóricos e suas análises, reformulando-as, justamente por esse movimento de renovação geográfica. Nesta Geografia, há uma preocupação com a relação do homem e do espaço, estudando-se também as potencialidades que esses acarretam.

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz

as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (Santos, 1988b, p. 171).

Dessa forma, se percebe a ampla trajetória geográfica para modificar a forma como se dá o tratamento de conceitos fundamentais a Geografia, tratando-os de maneira que englobem mais profundamente a influência e relação do homem nos processos formativos. A noção de território passa a abranger, em sua complexidade, dimensões políticas e culturais, as quais articulam pares como dominação e apropriação de poder e identidade, função e símbolo, permeado de relações sociais e de poder. O tema, abordado dessa forma, passou a ser tratado de maneira mais abrangente após a Geografia Crítica. No entanto, Paul Vidal de La Blache já indicava que o ambiente local influenciava tanto a vida das pessoas quanto o meio em si, destacando que, conforme as necessidades da população, os deslocamentos e a forma de uso do espaço evoluíam à medida que o ser humano buscava melhores condições de vida, muitas vezes em outras terras. GC“Os homens ‘vivem’, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de suas atividades diárias” (Eduardo, 2006, p. 183).

E, apesar dos novos usos e avanços, ainda é possível identificar a presença do passado, ou seja, da cultura, nos territórios, e a permanente mudança e o deslocamento (a circulação de pessoas e mercadorias) podem possibilitar que mais de uma cultura se ligue. Essa ligação e conhecimento de determinadas culturas se dá de maneira mais abrangente com o passar do tempo, considerando que, a cada dia, aumenta-se a circulação e compartilhamento de informações.

[...] ainda encontramos certos vestígios do passado, aqui e ali, por exemplo, nessa atitude difícil de definir que assinala a desconfiança arraigada marcada na fisionomia dos habitantes. [...] Em quase todo lugar podia ser visto, ao seu alcance, um gênero de vida que não era de modo algum seu. Obtinha-se da vizinhança uma lição e um proveito. Encontrava-se próximo o que os outros eram obrigados a buscar bem longe, sem a mesma certeza e com maiores

riscos. Temos hoje sobre nossos ancestrais a vantagem de conhecer cientificamente o que eles só podiam perceber de um modo incompleto e empírico (La Blache, 2012, p. 128-129).

Ainda que a questão tenha sido abordada pelo referido autor, nota-se que não constitui o foco da pesquisa realizada, e que o aspecto cultural tem pouca participação em sua obra. Isso se deve ao fato de que, na época em que foi escrita, a Geografia não buscava o social como um de seus principais elementos explicativos para o território e a circulação. A relação entre esses conceitos é mencionada porque não se pode desvincular o território do ser humano, uma vez que ele é um participante ativo desse espaço, definindo suas relações e sendo responsável por grande parte da circulação que nele ocorre. La Blache traz a relevância do conhecimento anterior e da curiosidade pelos hábitos de quem viveu épocas anteriores, sem incorporar isto a uma noção clara de território. Indica os caminhos e a necessidade de conhecê-los para se entender um povo, mas sem trazer o conceito de circulação e território, o espaço independente da vontade humana. Há a presença do possibilismo geográfico, em que o homem também interfere no meio; entretanto, isso vem de maneira, ainda que avançada para a época, superficial em comparação aos estudos posteriores, de um momento diferente da geografia.

As novas abordagens dos conceitos na prática

Buscando compreender as discrepâncias ao se tratar tais termos, passa-se, assim, para autores que já permeiam sua pesquisa em época em que já se existia uma Geografia Crítica, tornando possível observar a diferença ao se abordar determinados temas. Analisa-se, para observar essa abordagem, autores como Gottmann (1975), Harvey (1975) e Raffestin (1980), que pesquisaram em um período pós-Revolução Industrial, no qual a circulação foi facilitada pelos diversos meios de transporte e comunicação em uso. Nesse contexto, o território ocupado passou a incorporar mais fortemente questões voltadas para o

capitalismo, visando a acumulação de capital, que adquiriu um valor político, social e econômico, englobando de forma mais intensa as relações de poder associadas à distribuição territorial.

A formação territorial revela diferentes usos do território, que por sua vez guardam especificidades inerentes aos locais de sua realização. No período atual (globalizado), o território é, segundo Santos e Silveira (2006), um meio geográfico cada vez mais técnico-científico-informacional. Nele a técnica, a ciência e a informação estão a serviço do capital. Neste sentido, a análise da formação territorial e as sucessivas modernizações que ocorrem em cada período histórico são criadoras de um meio geográfico diferente [...] (Barbosa, 2016, p. 35).

Nota-se que, em Harvey (2020), há uma crítica mais abrangente no que diz respeito à Geografia, considerando fatores sociais e críticos, abordando o território como algo que pode vir a ser utilizado pelas classes, organizando-se em prol de formações de alianças econômicas, por exemplo. Traz-se a questão da geopolítica de maneira mais completa, abarcando as dimensões amplas presentes nesta. A burguesia, para o autor, se estabelece em toda parte, renovando indústrias e produtos, aumentando as necessidades já estabelecidas, o que faz com que mercadorias sejam buscadas e implementadas de outros locais, gerando novas necessidades e aumentando a circulação (de capital e de mercadorias).

O capitalismo molda a organização espacial, produz e revoluciona a paisagem de produção, circulação e consumo. O comércio de um local a outro é um ato social normal que circula dinheiro, mercadoria e informações de um lugar a outro, que passa a produzir valor. Todos esses fatores envolvem a necessidade de um aumento e maior rapidez na circulação, causando uma anulação do espaço pelo tempo.

As condições de circulação são tão importantes quanto as condições de produção. Daí as pressões das empresas para

a existência e a eficácia de uma rede de transportes e comunicações quando decidem estabelecer-se num lugar. As vias rápidas lhes garantem uma circulação rápida, isto é, uma transformação do produto em consumo, em mercadoria, em capital realizado. Todo produto se distribui, se armazena, se comercializa e se consome (Arroyo, 2018, p. 135).

Assim, a comercialização de informações e mercadorias de um território para outro se torna mais fluida. Com essa fluidez eminente, ocorre com maior facilidade a decadência de antigos centros de produção e a ascensão de novos locais, demonstrando o quanto o território pode ou não exercer influência em um período relativamente curto. O desenvolvimento se torna pré-condição para um futuro desenvolvimento, o que abrange as questões culturais e as dinâmicas da população que vive em determinados locais. Concomitantemente, Gottmann (2012) afirma que se pode considerar o território como uma conexão ideal entre espaço e política, servindo como uma expressão dos relacionamentos entre tempo e política, sendo, seus componentes, definidos por ações humanas. Essa definição, como visto em La Blache, se modificou até chegar a esta explicação do autor, sendo que “o papel do conceito de território alterou-se ao longo dos anos” (Gottmann, 2012, p. 523).

O conceito de território foi adquirindo mais significado, se alternando no espaço e no tempo de acordo com as novas tecnologias obtidas pela sociedade. De certa forma, aqui já se percebe que os fatores advindos das transformações culturais alteram as questões territoriais, sendo este um conceito mutável. Assim, pode-se afirmar que território é também relação social, a expressão concreta e abstrata do espaço apropriado, produzido, sendo formado pelos atores sociais que o (re)definem constantemente em suas cotidianidades, por poderes de variadas intensidades e ritmos (Eduardo, 2006).

A distribuição territorial também se dá, cada vez mais, em decorrência da valorização de certos locais e das relações de poder, sendo distribuídos para conceder benefícios a determinados grupos. Gott-

mann também aborda a proximidade entre território e circulação, uma vez que estabelece o vínculo no qual cada local pode vir a produzir um tipo de produto, e aqui ressalta-se que isto pode se adaptar ao turismo, por exemplo, que faz com que a circulação de pessoas e matérias ocorram de maneira mais ampla. Essas questões passam a abordar parte dos costumes, e, em convergência, da cultura de um povo. Em continuidade, tem-se o conceito tratado por Raffestin (1993, p. 143-144):

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder.

Nota-se que a relação de poder que envolve o território já está presente, e este se separa, de maneira definitiva, do conceito de espaço, sendo formado a partir dele, mas por ações antrópicas definidas de acordo com os interesses da sociedade. As delimitações territoriais ocorrem visando vantagens e conveniências, distribuindo e demarcando o território conforme as interações políticas, econômicas, sociais e culturais, resultantes de jogos de oferta e procura provenientes dos indivíduos e/ou dos grupos.

Um sistema-mundo é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantém unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito. Tem as características dum organismo, na medida em que tem um tempo de vida durante

o qual as suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros. Podem definir-se as suas estruturas, em momentos diferentes, como fortes ou fracas, em termos da lógica interna do seu funcionamento (Wallerstein, 1974, p. 337).

Logo, a divisão territorial está diretamente relacionada ao poder e os benefícios de grupos que são dominantes. A circulação passa a ser incorporada também, inferindo uma melhor distribuição de produtos e de informações a uma classe dominante, o que se relaciona, de maneira abrangente, com determinadas culturas, que podem ou não ser beneficiadas com as distribuições territoriais. O poder é o elemento determinante de todos os processos que envolvem o território, sendo este sujeito aos fatores sociais e políticos, as condições físicas e ambientais, as oscilações do exercício do poder e a evolução do quadro de valores para se concretizar (Fadigas, 2017). Aborda-se Foucault para afirmar que “é preciso, portanto, considerar a ‘rede de poder’ como um conjunto de dispositivos, práticas e mecanismos em constante transformação, construídos a partir de uma trajetória histórica dos atores” (Porto, 2013, p. 134). Assim, as relações históricas/culturais influenciam de maneira abrangente na formação e transformação de territórios, e são dadas a partir de interesses de um grupo dominante.

Os territórios são construídos socialmente, pelo exercício do poder por determinado grupo ou classe social. Podem ter um caráter mais econômico, como os dinamizados por empresários, por exemplo; mais político, como o de partidos políticos; e/ou, mais culturais, como o território de domínio da Igreja Católica, para mencionarmos, pois, apenas alguns exemplos. Reflete, em última instância, toda a produção que deriva das relações entre os homens e destes com a natureza (que também consideramos uma dimensão do social por ser frequentemente apropriada econômica e/ou politicamente, ou simplesmente por estar envolta pelas intencionalidades). (Eduardo, 2006)

Confirma-se então que, a cada remodelação do território, partindo desde a sua formação inicial, é visado os interesses de grupos dominantes, que exercem poder, em princípio, no espaço, e posteriormente, formam as bases territoriais que satisfaçam sua ânsia por poder e capital. Da mesma forma é dada a circulação, que se molda e se cria a critério de maiores benefícios a está determinada classe, tirando proveito de todos os outros fatores presentes neste território formado, inclusive da cultura de diversas sociedades, seja usufruindo desta por maiores vantagens, ou buscando modificá-las.

Considerações finais

Considerando todos os fatores apresentados, nota-se que a forma como o território e a circulação são tratados na ciência geográfica se modifica com o tempo e com as diferentes escolas que passam a ser inseridas em necessidade as demandas de diferentes épocas. De princípio, os termos eram retratados de maneira superficial, englobando poucos atributos, o que passa a ser incrementado, ligando-se às relações de poder presentes na sociedade. Tudo isso, se relaciona e, de certa forma, molda as questões culturais existentes, pois, à medida que certa porção conta com vantagens territoriais e de circulação, certas culturas são beneficiadas em detrimento de outras.

A relação entre ambos os fatores se torna complexa, pois a existência de determinados costumes se origina da porção territorial a qual está presente, mas o território e a circulação também são definidos pela cultura do local em que é operado. Apesar disso, há estudos que possibilitam o entendimento desta dinâmica, como os apresentados no decorrer do escrito em questão. As relações de poder permeiam, como um todos os territórios e as circulações presentes em diferentes sociedades, beneficiando certos grupos em detrimento de outros.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, I. M. O gênero em geografia: introdução a um novo tema. **Finisterra**, Lisboa, v. 25, n. 550, p. 331-348, 1990.

- ARROYO, M. A circulação de mercadoria na redefinição dos usos do território. **Revista Casa da Geografia de Sobral**, v. 20, n. 11, p. 133-143, 2018.
- BARBOSA, J. R. A. Formação territorial e oligarquias estaduais: notas sobre o uso desigual do território norte-rio-grandense. **Revista Interface**, n. 112, p. 34-54, dez. 2016.
- BESSA K. C. A diferenciação espacial e as interpretações da geografia teórico-quantitativa e da geografia crítica. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 16, n. 331, p. 101-124, dez. 2004.
- BLACHE, P. V. Estradas e caminhos da Antiga França. In: HAESBAERT, R. et al. (Orgs.). **Vidal, vidais: textos de geografia humana, regional e política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012 [1902], p. 120-129.
- CAMARGO, J. C. G.; JUNIOR, D. F. C. R. Considerações a respeito da geografia neopositivista no Brasil. **Geografia**, Rio Claro, v. 29, n. 33, p. 355-382, set./dez. 2004.
- EDUARDO, M. F. Território, trabalho e poder: por uma geografia relacional. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 1, n. 22, p. 173-195, ago. 2006.
- FADIGAS, L. **Território e poder: o uso, as políticas e o ordenamento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2017.
- GOTTMANN, J. A evolução do conceito de território. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, n. 33, p. 523-545, 2012. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/86>. Acesso em: 10 fev. 2025 [1975].
- HARVEY, D. A geografia da acumulação capitalista: uma reconstrução da teoria marxiana. In: **Os sentidos do mundo: textos essenciais**. São Paulo: Boitempo, 2020 [1975], p. 49-72.
- MOREIRA, R. Marxismo e geografia (a geograficidade e o diálogo das ontologias). **GEOgraphia**, v. 6, n. 111, 2004.
- PORTO, J. R. S. Relações de poder e organização social no território: o que incide no curso de uma iniciativa de desenvolvimento

territorial? **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 12, p. 127-144, jan./jun.v. 2013.

RAFFESTIN, C. O que é o território. In: **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993 [1980], p. 143-199.

SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, São Paulo, n. 55, p. 9-20, 1988a.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1988b.

WALLERSTEIN, I. **O sistema mundial moderno**. Vol. 1: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Editora Afrontamento, 1974.

Lógicas espaciais de sítios Guarani e Kaingang no baixo curso do Rio Paranapanema

Larissa Figueiredo Daves

Introdução

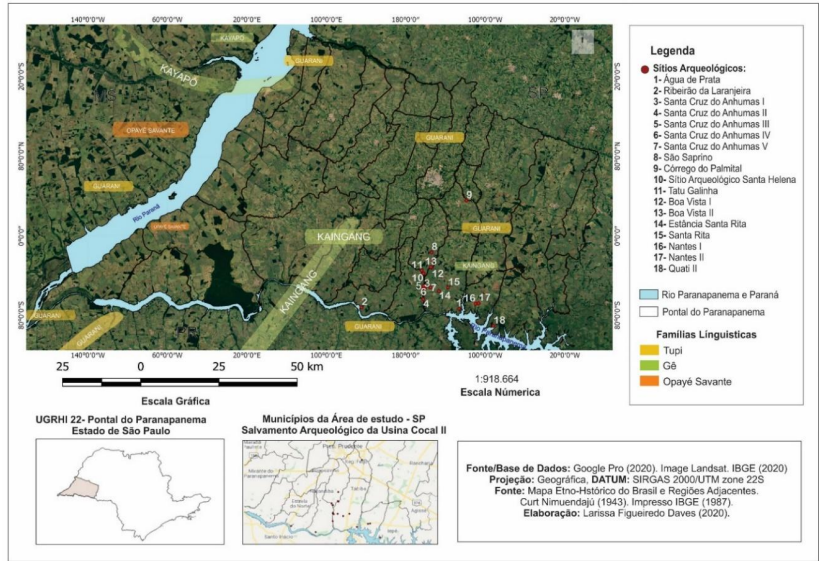
A Cartografia permite analisar o ambiente, a fim de abordar a representação e espacialização cartográfica da área do sítio, que se constitui em análise da paisagem. Permite-se, assim, entender a distribuição espacial dos fenômenos estudados, para indicar as dinâmicas desses grupos indígenas que viveram no passado que podem ser depreendidas na paisagem do presente e na lógica da localização dos resquícios e materiais coletados do passado.

O levantamento etno-histórico e a análise espacial de sítios arqueológicos localizados próximos às margens do Ribeirão Anhumas, Córrego Mandacaru, Córrego Boa Vista, Ribeirão das Laranjeiras e Rio Laranja Doce, afluentes do Rio Paranapanema, são realizados a partir da descrição de seus componentes geoambientais. Esses sítios arqueológicos indígenas Guarani e Kaingang incluem: Água de Prata, Ribeirão da Laranjeira, Santa Cruz do Anhumas I, Santa Cruz do Anhumas II, Santa Cruz do Anhumas III, Santa Cruz do Anhumas IV, Santa Cruz do Anhumas V, São Saprino, Córrego do Palmital, Santa Helena, Tatu Galinha, Boa Vista I, Boa Vista II, Estância Santa Rita, Santa Rita, Nantes I, Nantes II, Quati I e Quati II, todos situados na região do Baixo Rio Paranapanema, no Estado de São Paulo.¹

1. A pesquisa de Arqueologia Preventiva realizada na área de plantio de cana-de-açúcar COCAL, Unidade de Narandiba, sob coordenação da arqueóloga e Profa. Livre Docente Neide Barrocá Faccio, coordenadora do Laboratório de Arqueologia Guarani e Estudos da Paisagem (LAG) e do Museu de Arqueologia Regional José Luiz de Moraes (MAR) – FCT/ UNESP, Campus de Presidente Prudente.

A cartografia das paisagens pretéritas contribui para a espacialização dos sítios arqueológicos e a compreensão de sua ocupação no relevo. Partindo desse contexto, busca-se compreender a cultura material dos sítios arqueológicos identificados durante o salvamento arqueológico da Usina Cocal, também localizados na região do Baixo Rio Paranapanema, Estado de São Paulo, Brasil (Figura 1), próximo às

Figura 1: Mapa Etno-histórico de Nimuendajú (1943) e a localização dos sítios arqueológicos no Pontal do Paranapanema-SP. Famílias Linguísticas do Estado de São Paulo.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nessa perspectiva, de paisagens e suas transformações, ressaltamos a perspectiva de Ab'Saber (1977) "A paisagem é sempre uma herança" – no sentido de processos fisiográficos e biológicos, bem como o patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades. Tratamos, nesse caso,

o contexto da ocupação no relevo dos grupos indígenas pelos tipos de padrão de assentamento, bem como a modificação da paisagem (contexto atual) e suas transformações ao longo do tempo. Assim, tem-se a preocupação de contribuir para uma abordagem histórica da paisagem, para representar por meio da Cartografia, principalmente dos grupos ceramistas, além de analisar a transformação da paisagem e abordar a ocupação da paisagem pelo povo Guarani e Kaingang.

Mapas históricos e dados etno-históricos no Pontal do Paranapanema

De acordo com Harley (1995, p. 24) o mapa, como uma forma de linguagem, define o conceito de uma linguagem cartográfica originado da semiótica, vista assim como prática histórica. O autor ressalta que nos ajuda a ver nos mapas as imagens, mas também “nos leva a procurar dados empíricos sobre aspectos tais como os códigos e o contexto da cartografia, assim como sobre seu conteúdo”. Fonseca e Oliva (2012, p. 28), ao explanarem sobre espaço e tempo, afirmam que estes parecem “[...] ‘virtudes e características’ universais da ‘categoria’ espaço, quando o são na verdade parte de uma percepção (uma construção) histórica e limitada de um espaço não generalizável”. Assim, podemos observar a relevância dos mapas na análise espacial e histórica, principalmente a respeito da localização, condições topográficas para esclarecer a história cultural ou os valores sociais de algum período, ou lugar específico (Fonseca; Oliva, 2012).

A análise do processo de ocupação na área de estudo teve base em mapas históricos da Comissão Geográfica e Geológica da Província de São Paulo (1889; 1910) e o Mapa Etno-histórico de Curt Nimuendaju “famílias linguísticas do Estado de São Paulo”, publicado em (1943). O Pontal do Paranapanema foi ocupado por grupos de migrantes de Minas Gerais e da Região Nordeste do país, no final do século XIX e início do século XX, quando o cultivo do café e a cultura agrícola expandiu-se para essa área. Em outras regiões do estado de São Paulo o plantio do café e de outras culturas agrícolas já estava consolidado, o que resultou

na extraordinária procura de “terra” no Pontal do Paranapanema, por parte dos fazendeiros (Abreu, 1972, Melatti, 1976).

Desse processo de ocupação, conforme Abreu (1972), Monbeig (1984) e Leite (1999), decorreu um intenso processo de degradação ambiental (desmatamento e degradação do solo), seguido do extermínio das populações tradicionais indígenas e caboclas. Abreu (1972) relata que o processo de colonização do Planalto Ocidental Paulista foi realizado por três frentes de expansão: 1) frente dos criadores mineiros; 2) frente do café; 3) frente caracterizada por agricultura diversificada. O relevo, o tipo de solo, a formação geológica (arenito caiuá), os afluentes dos rios: Paranapanema, Peixe e Feio facilitava a procura de terras para o cultivo de agricultura e café. A frente de expansão mineira no decorrer da colonização do oeste do Estado de São Paulo, intensificou a procura de pastagens naturais pelos mineiros para dar continuidade à atividade tradicional, nesse caso a pecuária.

“oeste de São Paulo fora, desde o século XVI e principalmente no decorrer do XVIII, vasculhado pelas bandeiras”. Ribeiro (1970) complementa a formação, dizendo que as matas do vale do Tietê ao vale do Rio Paranapanema e daí ao Paraná foram atravessadas por bandeirantes que se dirigiam para Mato Grosso e Goiás, na preá de escravos ou em busca de minas, ou que serviam à comunicação entre o Paraguai e São Paulo. Neste vales viviam índios conhecidos como Coroados que, segundo parece, não despertaram o interesse dos bandeirantes como mão-de-obra escrava; talvez por serem mais aguerridos e pouco numerosos em relação ao grande número de indivíduos pacíficos que existiam mais a oeste ou talvez porque tratando-se de falantes de línguas não incluídas no tronco Tupi e que só conheciam uma agricultura muito primitiva, não dessem escravos adequados ao tipo de trabalho que lhes seria imposto (Melatti, 1976, p. 9).

Neste período, os mineiros adentraram no território por duas rotas: ao norte, pelo espigão que separa os rios Turvo e São José dos

Dourados, e ao sul, pelo espigão que divide as águas do rio Paranapanema e do Rio Peixe. Nesse intenso processo de ocupação, inicia-se a integração por meio da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, incluindo a Companhia Paulista de Estradas de Ferro (1868), a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e a Estrada de Ferro Sorocabana (1872), e a Estrada de Ferro Araraquarense (1912) (Melatti, 1976). A frente do café se expandia na região do Oeste Paulista, principalmente nas pequenas cidades que ali surgiram durante a construção das estradas de ferro e cultivo cafeeiro. Na década de 1889, na vila de Botucatu, os trilhos começaram a avançar; atingindo Manduri, em 1906; Salto Grande, em 1910; Presidente Prudente, em 1917, e Presidente Epitácio, em 1922. A construção da ferrovia, entre a cidade de Botucatu e a margem do rio Paraná, durou 33 anos para sua efetivação, logo em seguida iniciou a ligação até o porto Epitácio, por meio da ativação do movimento de barcas, balsas e pequenos vapores (Ferrari Leite, 1998).

No caso do sudoeste do estado, a ocupação do território somente se efetivou com a abertura da Estrada de Ferro Sorocabana. Fortemente incentivada pelo governo federal, por razões militares e políticas, a estrada de ferro, antecedendo ao café, cortou os sertões em busca do rio Paraná (Ferrari Leite, 1998, p. 32).

A emancipação das cidades ocorreu com a chegada da estrada de ferro, impulsionada pela motivação de povoar o sudoeste do estado de São Paulo. Ao norte, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, na região de Araçatuba, teve papel fundamental nesse processo desde 1908 (Ferrari Leite, 1998). A “Estrada Boiadeira” desempenhou um papel fundamental no processo histórico, sendo considerada uma frente de expansão para áreas até então desconhecidas. De acordo com Abreu (1972), outra forma de frente de expansão se caracteriza pela agricultura diversificada. Nesse contexto, diversas cidades foram fundadas na década de 1910, como Presidente Prudente, anteriormente denominada Conceição de Monte Alegre; Regente Feijó, antes chamada Memória (1922); Nantes, conhecida como Coroados (1925); Iepê, então Sertão

dos Patos (1917); Taciba (1922) e Narandiba, originalmente Corruta (1905). Após a crise de 1929/30, a região do Planalto Ocidental Paulista assumiu um papel relevante na produção de café, na criação de gado e no cultivo predominante de algodão.

No Mapa “Oeste Indígena”, aquele território era habitado pelos indígenas Kaingang, Oti e Guarani. Foi cortado pela Estrada de Ferro e reduzido pelo avanço da conquista. Apareceram muitos conflitos com colonos. A região próxima a Bauru já havia sido há duas décadas “liberada” dos Kaingang pelos bugreiros. Portanto, a zona de conflito não seguia os 300km mencionados. Conflitos ou evidências da presença de Kaingang eram comuns na região da Serra dos Agudos, Lençóis Paulista, Bauru, Promissão e Lins, “repleta de índios”. Entretanto, nos trechos percorridos pela Estrada de Ferro onde foram encontrados Kaingang, ou sinais deles, o que era bem mais comum, era entre as estações de Albuquerque Lins, Km 151, e muitos quilômetros antes de Araçatuba, Km 270. A estação Araçatuba era no Km 437. Portanto, na época da pacificação, estavam sujeitos à presença Kaingang, cortando o território onde eles haviam se refugiados, 119 km da Estrada de Ferro (Pinheiro, 1999, p. 132).

O contato entre os primeiros pioneiros com os indígenas foi de extremo massacre. A área, hoje denominada Pontal do Paranapanema, “é parte integrante de uma antiga posse de terras denominada Fazenda Pirapó-Santo Anastácio.² Contudo sua história se liga a outra posse, irmã contígua ao norte, a Fazenda Boa Esperança do Água Pehy” (Ferrari Leite, 1998, p. 34).

Recorda-se que havia ainda alguns obstáculos às aberturas de picadões pelos ermos sertões do Paranapanema. Além das febres, o perigo maior se encontrava no índio. Compridos entre as frentes pioneiras procedentes do leste e o rio

2. Grilos na Pirapó-Santo Anastácio.

Paraná, a oeste, não restara outra opção aos “caingangues” senão atacar, vez por outra, ao pôr-do-sol, ou ao amanhecer, as palhoças instaladas fortuitamente no seio da floresta. Matavam os homens, as mulheres, as crianças, as mulas, os bois e outra criação que houvesse. Depois roubavam ferramentas, destruíam plantações e, finalmente, ateavam fogo às casas (Ferrari Leite, 1998, p. 43).

A questão fundiária, recorrente no século XIX, foi marcada por disputas entre grileiros e posseiros de terra. Um dos principais fatores dessas contendas foi a falta de conhecimento sobre o traçado dos rios, o que resultou em inúmeras disputas territoriais levadas aos fóruns da região, conforme destacado por Ferrari Leite (1998, p. 34) em um dos relatos de Teodoro Sampaio sobre o Rio do Peixe.³

Pinheiros (1999) discorre sobre a representação cartográfica da época, mencionando o mapa “Oeste Indígena”, o “Oeste Paulista” e a designação de determinadas áreas como “terrenos desconhecidos”, além da planta da Aldeia Vanuíre e a localização da atual cidade de Promissão, então denominada “Vila Kaingang”. Os indígenas, em um esforço para proteger seus territórios, enfrentavam as investidas dos colonizadores, mas o revide dos invasores era brutal. Para expulsá-los, contratavam-se bandos armados de jagunços, cuja missão era “limpar” o território, promovendo o extermínio dos povos indígenas, referidos de forma pejorativa como “bugres ateus”. Expedições organizadas, conhecidas na época como “dadas”, eram realizadas com o único objetivo de eliminar os indígenas (Ferrari Leite, 1998, p. 41).

Sistema regional de ocupação indígena Guarani e Kaingang

A investigação do padrão de assentamento, possibilita relacionar características geográficas, tais como utilização topográfica e aprovei-

3. Exploração dos Rios Itapetininga e Paranapanema. Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, 1889. Sampaio, Theodoro. 1890. Considerações geographicas e economicas sobre o Valle do Rio Paranapanema. **Boletim da Comissão Geographica e Geologica do Estado de S. Paulo**, 4. São Paulo: Typographia King.

tamento dos tipos de vegetação; a estrutura social, inferindo sobre sua organização no território. Os assentamentos indígenas refletem o ambiente natural, o nível de tecnologia, a forma de organização social que a cultura se mantinha (Willey, 1953). O Sistema Regional de Ocupação Indígena⁴ no Pontal do Paranapanema, bem como produtos cartográficos sobre a espacialização dos sítios arqueológicos, evidencia razões que levavam esses povos a estabelecerem assentamento nesta determinada área.

No recorte territorial, os geoindicadores dos sítios arqueológicos estão situados em área de planícies fluviais, do Planalto Ocidental Paulista, com depósitos aluvionais quaternários compostos por areia, areia quartzosa, cascalheira, silte e argila. Tais acumulações de sedimentos estão situadas nas unidades morfoesculturais e de morfoestruturas (Cinturão Orogênico do Atlântico e Bacia Sedimentar do Paraná). De acordo com Ross e Moroz (1997) dentre os tipos de planícies fluviais destacam-se do rio Paraná, caracterizadas como áreas descontínuas da morfoescultura do Planalto Ocidental Paulista (Morfoestrutura Bacia Sedimentar do Paraná), áreas de planícies fluviais diversas que correspondem às áreas descontínuas localizadas na morfoescultura do Planalto Atlântico (Morfoestrutura do Cinturão Orogênico do Atlântico) e morfoescultura da Depressão Periférica Paulista (Morfoestrutura da Bacia Sedimentar do Paraná).

O Planalto Ocidental Paulista apresenta feições geomorfológicas com planícies fluviais e depósitos sedimentares com “formações geológicas do período quartenário, rochas do Grupo Bauru, Grupo Caiuá, bem como afloramentos das Formações Caiuá, Santo Anastácio e Adamantina” (Ross; Moroz, p. 54), facilitava a obtenção de matéria-prima para confecção de líticos lascados de grupos caçadores-coletores, rochas do tipo arenito silicificado, siltito, basalto, dentre outros. As

4. Sistema Regional de Ocupação Indígena: É feito o uso de estudos comparativos para identificar o padrão de assentamento, principalmente de sítios arqueológicos do entorno, por meio de análises da cultura material e análise intrassítio e interssítios (Morais, 2001).

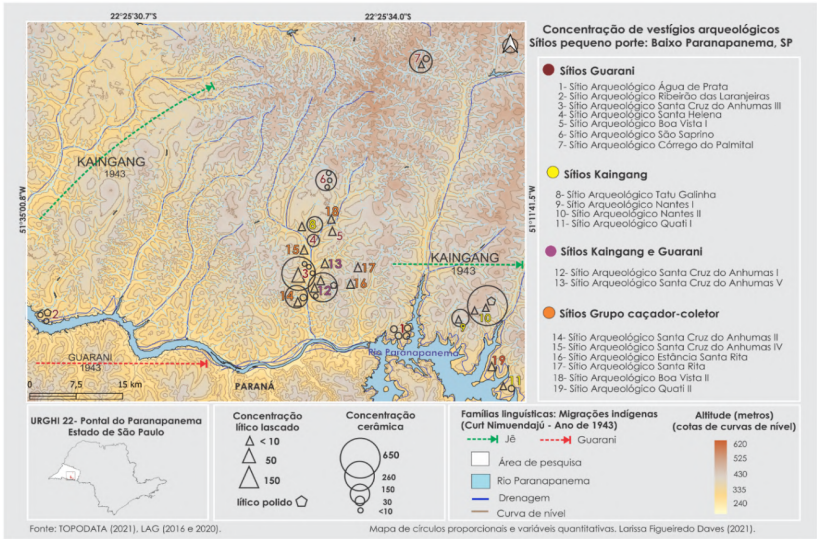
rochas do Grupo Bauru⁵ são constituídas, predominantemente, por sedimentos siliciclásticos continentais com ocorrência de magmatismo alcalino em pontos dispersos da bacia do Paraná, caracterizada por arenitos, arenitos argilosos, carbonatados ou não, siltitos, lamitos e argilitos, apresentando localmente conglomerados e camadas calcárias (DAEE, 1976).

Na região do Baixo Curso do Rio Paranapanema, observa-se que a implantação dos sítios ocorre predominantemente em áreas de planícies de inundação, especialmente próximas aos terraços do Ribeirão Anhumas, Córrego Boa Vista, Córrego Mandacaru, Ribeirão Rebojo, Ribeirão das Laranjeiras, Córrego Palmital e Rio Laranja Doce (Figura 2). O padrão de drenagem desses cursos d'água é do tipo dendrítico, e o controle estrutural da região pode resultar na movimentação de blocos, levando à formação de barramentos com acúmulo de sedimentos, além da criação de setores de corredeiras e quedas d'água (Nunes; Boin, 2020, p. 52). A implantação de sítios guarani, no Alto do Paraná, apresenta o mesmo contexto locacional, formação geológica com afloramentos das Formações Caiuá, Santo Anastácio e Adamantina, na área da vertente ocidental do Alto Paraná, apresenta divisores dos rios Ivinhema/Pardo/Verde. A maioria das superfícies do “Alto Paraná caracteriza-se pelas amplas coberturas colúviais cenozoicas, diretamente relacionadas com a pedogênese desses substratos, areníticos ou basálticos, bem como coberturas colúvio-aluviais ou aluviais depositadas nas médias vertentes, ou fundos de vale.” (Kashimoto; Martins, 2005, p. 29).

Os sítios ceramistas do grupo Kaingang e Guarani situados no Baixo Curso do Rio Paranapanema, estão situados em relevo suave ondulado e/ou ondulado em áreas de colinas amplas, enquanto sítios líticos ocupam o relevo plano, próximo às áreas de terraços fluviais,

5. Fernandes (1998) apresentou concepção de modelo de fácies cronocorrelatas, constituindo um trato de sistemas deposicionais em “dois grupos: Caiuá (formações rio Paraná, Goio Erê e Santo Anastácio) e Bauru (formações Vale do Rio do Peixe, Araçatuba, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Marília e Uberaba, com extinção da Formação Adamantina)” (CPRM, 2012, p. 19).

Figura 2: Concentração de vestígios arqueológicos no perímetro dos sítios localizados próximos às margens do Baixo Curso do Rio Paranapanema. Estado de São Paulo, Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

locais de possíveis afloramentos rochosos com presença de seixos de arenito silicificado e silexito, em áreas de deposição de areia com diques marginais apresenta locais para possíveis fontes de argila, tempos pré-teritos, pelo fato do canal fluvial ser do tipo meandrante. No Ribeirão Anhumas, observa-se uma concentração de sítios cerâmicos ao longo de seu curso, localizados em áreas de média a baixa vertente, com altitudes variando entre 340 e 430 metros. Entre os sítios arqueológicos identificados, destacam-se os que contêm cerâmica Kaingang⁶, como Nantes I e II, datados em 380 ± 70 e 480 ± 70 AP, respectivamente. Além

6. Os dados dos sítios arqueológicos foram analisados de acordo com o Processo IPHAN N° 01506.004657/2014-21: Relatório de Resgate Arqueológico e Programa de Educação Patrimonial.

disso, a presença de cerâmica Guarani nesses sítios foi evidenciada com datação de 595 ± 65 AP (Faccio, 2020). O Sítio Córrego da Boa Vista I, Santa Cruz do Anhumas I e Santa Cruz do Anhumas III foram datados de 515 ± 55 AP, 680 ± 50 AP e 370 ± 35 , com presença de cerâmica Guarani. O Sítio Arqueológico Tatu Galinha e Santa Cruz do Anhumas I e III, mostra a forma de ocupação no relevo, sua preferência por áreas de topo de colina, embora apresente a existência de sítios localizados em baixa vertente, próximos a fundos de vale, enquanto os sítios Guarani apresentam localização em áreas de média/baixa vertente próxima de rios navegais de grande porte (Araújo, 2001; Faccio, 2011).

A representação cartográfica da área permitiu evidenciar as lógicas espaciais e dinâmicas desses grupos indígenas, que viveram entre 370 e 570 AP. Esses padrões podem ser identificados tanto na paisagem atual quanto na distribuição dos vestígios e materiais coletados do passado (Figura 3). as lógicas

O Sítio Arqueológico Santa Rita e a Estância Santa Rita, classificados como sítios líticos, encontram-se em baixa vertente, em direção a leste, 8 km de distância do Ribeirão Anhumas. No Sítio Arqueológico Quati II, distante 3 km do curso d'água do Rio Paranapanema, a cadeia operatória dos líticos lascados apresentaram peças arqueológicas confeccionados sobre seixo de arenito silicificado e/ou silexito com núcleo, fragmentos de seixos, estilhas e instrumentos (Faccio, et al. 2016). No caso do Sítio Arqueológico Ribeirão das Laranjeiras, nota-se a proximidade com o leito fluvial do Rio Paranapanema, ao lado direito, distante 15 km do Sítio Arqueológico Alvim, situado no município de Iepê. Nesse sítio arqueológico foi evidenciado cerâmica de tradição Tupiguarani, com material lítico polido em plaqueta de arenito com cerâmica de decoração pintada.

Na foz do Ribeirão Rebojo, está situado o Sítio Arqueológico Alvim, estudado por Faccio (1998; 2011). A datação dos vestígios arqueológicos desse sítio guarani de grande porte, foi constituído por três ocupações humanas: caçadores-coletores; ceramistas guarani, datada de 906/978 AP (Kunzli, 1987); aldeamento Araraá do período

O complexo fitogeográfico apresenta espécies em estado de regeneração na Mata Ciliar do Rio Paranapanema, situada nas margens deste rio, composta pela Floresta Semidecídua Estacionária com espécies nativas de gramíneas, arbórea e arbustiva. O tipo de formação vegetal é caracterizado como bioma Mata Atlântica, nota-se que o estado de regeneração de vegetação secundária (estágio médio) principalmente em áreas de preservação permanente, em locais de baixa concavidade do relevo (baixa vertente), bem como áreas de cabeceiras de drenagem.

Considerações finais

A representação cartográfica dos sítios arqueológicos, em conformidade com as dinâmicas desses grupos indígenas que viveram entre 370 e 570 AP (Faccio *et al.*, 2021), possibilitou a identificação das transformações na paisagem e a lógica da distribuição dos resquícios e materiais coletados. Essa análise permitiu discutir o padrão de assentamento dos sítios Guarani e Kaingang no Baixo Curso do Rio Paranapanema.

Os Sítios Arqueológico Tatu Galinha, Santa Helena, São Saprino, Boa Vista I e Boa Vista II, Santa Cruz do Anhumas I, Santa Cruz do Anhumas II, Santa Cruz do Anhumas III, Santa Cruz do Anhumas IV e Santa Cruz do Anhumas V estão localizados no município de Nanduba, situados na área de média/baixa vertente, próximos à confluência do Córrego do Mandacaru com o Ribeirão Anhumas, afluente do Rio Paranapanema. A paisagem do Sítio Ribeirão das Laranjeiras, mostra que está localizado em baixa vertente, aproximadamente 30 metros de distância do Rio Paranapanema, com mesma característica do Sítio Água de Prata (município de Taciba) e do Sítio Quati II (município de Iepê). Esses sítios apresentaram presença de cerâmica Guarani, além de alguns casos com a presença de cerâmica Kaingang. Já os Sítios Nantes I e II estão situados em área de média e baixa vertente de uma colina ampla, aproximadamente 50 metros de distância do Córrego do Coroadó, também afluente do Rio Paranapanema, localizados

no município de Nantes. Apresentam cerâmica preta enegrecida em consequência da presença de brunidura.

Referências Bibliográficas

- AB'SÁBER, A. N. Um conceito de geomorfologia a serviço das pesquisas sobre o Quaternário. **Geomorfologia**, n. 18, 1969.
- ABREU, D. S. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente**. Presidente Prudente/SP: FFCLPP, 1972.
- ARAÚJO, A. G. M. **Teoria e Método em Arqueologia Regional: um estudo de caso no Alto do Paranapanema, Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BECKER, I. I. B. No começo das reduções jesuíticas da Província do Paraguai. **Pesquisas**, n. 47, 1992.
- BERTRAND, G.; BERTRAND, C. **Uma Geografia Transversal e de Travessias: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades**. Maringá, PR: Editora Massoni, 2009.
- DEPARTAMENTO DE ÁGUAS E ENERGIA ELÉTRICA – DAEE. **Estudo das águas subterrâneas**. Regiões administrativas 7, 8 e 9 (Bauru, São José do Rio Preto e Araçatuba). São Paulo, 3 v., 1976.
- FACCIO, N. B. **Arqueologia Guarani na Área do Projeto Paranapanema: estudo dos sítios de Iepê, SP**. Volume I. Tese (Livre Docência) — Museu de Arqueologia e Etnografia, Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FACCIO, N. B. et al. **Relatório de Salvamento Arqueológico da Usina Cocal II e Educação Patrimonial**. v. 1, 2021.
- FONSECA, F. P. O potencial analógico da Cartografia. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 87, p. 85-110, 2007.
- FONSECA, F. P.; OLIVA, J. T. Espaço e Cartografia: Teoria do Espaço e avaliações da Cartografia e das Paisagens Pictóricas. **Revista Territorium Terram**, v. 1, p. 24-45, 2012.

- HARLEY, B. Déconstruire la carte. In: GOULD, P; BAILLY, A. (Orgs.). **Le pouvoir des cartes: Brian Harley et la cartographie**. Paris: Anthropos, 1995. p. 61-85.
- HERNANDEZ, P. P. **Organización Social de las doctrinas Guaraníes de La Compañía de Jesús**. Barcelona: Gustavo Gili Editor, 1913. 2 v., 680 p. e 740 p.
- KASHIMOTO, E. M.; MARTINS, G. R. **Uma longa história em um grande rio: cenários arqueológicos do Alto Paraná**. Campo Grande: Editora Oeste, 2005. p. 96.
- KUNZLI, R. Arqueologia Regional: primeiros resultados das pesquisas realizadas na área de Presidente Prudente, SP. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, v. XXXII, p. 223-247, 1987.
- LEITE, J. F. **A ocupação do Pontal do Paranapanema**. Tese (Livre Docência) — Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais, Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, 1981.
- MELATTI, D. M. Aspectos da Organização Social dos Kaingang Paulista. **Museu de Arqueologia e Etnologia**, p. 1-171, 1976.
- MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. Trad. Ary França e Raul de Andrade e Silva. São Paulo: Hucitec/Polis, 1984.
- MORAIS, J. L. A Propósito da Interdisciplinaridade em Arqueologia. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. XXXII, 1986.
- MORAIS, J. L. Arqueologia da Região Sudeste. **Revista da USP**, n. 44, p. 194-217, 1999/2000.
- MORAIS, J. L. **Plano cartográfico do Projeto Paranapanema**. São Paulo, 1995.
- MORAIS, J. L. Tópicos da Arqueologia da Paisagem. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, MAE/USP**, n. 10, p. 3-30, 2000.
- MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. 2. ed. Maringá: EdUEM, 2009. p. 1-301.

- PALLESTRINI, L.; MORAIS, J. L. **Arqueologia pré-histórica brasileira**. 2. ed. São Paulo: Edusp/Museu Paulista Fundo de Pesquisas, 1982.
- ROSS, J. L. S; MOROZ, I. C. **Mapa geomorfológico do Estado de São Paulo: escala 1:500.000**. São Paulo: Departamento de Geografia-FFLCH-USP/IPT/FAPESP, 1997.
- SAMPAIO, T. **São Paulo e outros Ciclos Históricos**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1978.
- WILLEY, G. R. Prehistoric Settlement Patterns in the Viru Valley, Peru. **Bureau of American Ethnology Bulletin**, n. 155, 1953.

Potencialidades da educação patrimonial para comunidades de terreiro

Livia Navarro Gonçalves

Introdução

A Educação Patrimonial praticada em grande parte no Brasil é reflexo das políticas patrimoniais, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Essas políticas, e, conseqüentemente, a Educação Patrimonial efetuada, pressupõem que grande parcela da população não reconheça o seu patrimônio. Por isso, seria necessário um “depósito” de informações nos sujeitos acerca do bem cultural. O suposto não reconhecimento por parte dos cidadãos acerca de seu próprio legado patrimonial ocorre porque os órgãos patrimoniais legitimam como patrimônio, frequentemente, apenas bens que são ligados às classes abastadas, ao poder militar e a Igreja Católica (Scifoni, 2019).

Isso ocorre porque a ideia de patrimônio cultural é vinculada com a sua gênese, que é francesa, resultando em uma Educação Patrimonial tradicional, que corrobora a manutenção de um sistema excludente, além de despolitizar a discussão sobre o tema. Além disso, quando existe uma mobilização dos movimentos sociais para se reconhecerem os bens populares, a exemplo de terreiros de Umbanda e/ou Candomblé, há certa resistência dos técnicos patrimonialistas em fazê-los.

Essa agenda que elimina os sujeitos enquanto seres históricos começou a ser questionada na década de 1970 e, principalmente, na de 1980. Após muito diálogo e debates, o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, o Iphan, em 2016, publicou uma ferramenta participativa de pesquisa-ação para que os detentores dos saberes populares também fossem protagonistas, o Inventário Participativo. Seu papel era de inventariar as referências culturais e, ao mesmo tempo, ser

um instrumento para a Educação Patrimonial protagonizada pelas comunidades. Diante dessa nova possibilidade, este artigo abordará, por meio do método regressivo-progressivo (Lefebvre, 1989), brevemente os resultados do Inventário Participativo de um terreiro de Umbanda fundado em 1968, localizado em Araraquara, interior do estado de São Paulo.

Patrimônio cultural no Brasil e educação patrimonial

Não é novidade que os espaços educativos formais, em muitos momentos, reproduzem um ensino de Geografia enfadonho, baseado na memorização de dados quantitativos quase extrínsecos à realidade, como se o educando fosse uma tábula rasa pronta a recebê-los. Nesse processo, ocorre a anulação do poder combativo e político da Geografia, o que impossibilita uma visão de mundo ampla e crítica, resultando na perpetuação de valores ideológicos hegemônicos e na reprodução das estruturas que permeiam o racismo, o sexismo, a homofobia, a transfobia, entre outros.

Diante de um ensino que, sob a aparência de “neutralidade”, revela-se, na verdade, acrítico e fragmentado, essa pseudogeografia se torna uma ferramenta para o não reconhecimento do espaço, resultando em indivíduos alienados de sua própria sociedade. Isso contraria o caráter estratégico da Geografia enquanto ciência, que não apenas busca compreender o mundo, mas também atuar de forma crítica e combativa.c

De modo bem semelhante a essa dinâmica do ensino de geografia, muitas ações no campo da educação patrimonial colocam o educando como o não detentor do saber, como aquele que não conhece o patrimônio e que, por isso, não o preserva. Esse “conhecer para preservar” emerge em muitos processos de ensino-aprendizagem, tornando-se ele próprio, na atualidade, um problema. Na verdade, esse quadro reflete o processo de reconhecimento do patrimônio no Brasil, o que, contemporaneamente, no início do século XXI, corrobora a manutenção de um sistema excludente, além de despolitizar a discussão sobre o tema.

Simone Scifoni (2019) explica que são três fatores que geraram essa ideia, os quais eram necessários para o início da década de 1930. Primeiramente, com o processo de urbanização acelerado e com o crescimento industrial, “[...] o patrimônio estava se perdendo, tanto pela destruição, como pela evasão de monumentos e das obras ligadas à tradição e arte do país.” (Scifoni, 2019, p.18). Ou seja, era necessário, na época, que as prefeituras e os seus técnicos conhecessem os monumentos e os protegessem.

O segundo fator, conforme a autora, deveu-se à legislação, que era nova, como também à “[...] ideia de um bem cultural, inclusive os de propriedade privada, como herança coletiva” (Scifoni, 2019, p.19). Logo, era preciso esclarecer e informar sobre este novo instrumento legal. Ademais, por último, segundo a geógrafa brasileira:

[...] combinada as outras duas circunstâncias anteriores, naquelas primeiras décadas de fundação do SPHAN, no Brasil, não havia o reconhecimento público da importância de seus monumentos e nem valorização de sua própria história como nação (Scifoni, 2019, p. 20).

Portanto, naquela situação, pressupunha-se que o conhecimento sobre o patrimônio produziria um sentimento profundo de herança compartilhada em relação aos bens culturais materiais e imateriais, fomentando, assim, uma ideia da necessidade de preservação do bem comum e de uma memória nacional unificadora. O problema é que a reprodução ainda hoje do “conhecer para preservar” está fora do seu tempo, sobretudo porque a origem das políticas patrimoniais adotadas na década de 1930 estava vinculada ao modelo de preservação francês, totalmente distante da realidade brasileira. Uma grande consequência desse quadro é que o nosso patrimônio e a nossa memória do poder político, econômico, religioso é uma memória nacional, em sua grande maioria, branca, católica, patriarcal e militar.

Na década de 1970 e principalmente 1980 com o processo de redemocratização, o período foi marcado pela renovação no campo do patrimônio, resultado do movimento e pressão das demandas sociais.

(Gomes; Oliveira, 2013, Fonseca, 2017, Tall, 2019). A exemplo, ocorreu o primeiro tombamento de terreiro de Candomblé, o Casa Branca, em Salvador, Bahia. Velho (2006) afirma que o debate sobre o tombamento tomou grandes proporções. Desde os clérigos de Salvador até os veículos da imprensa baiana, muitos se manifestaram contra o tombamento, ao passo que ele era requerido por artistas, intelectuais, políticos e lideranças religiosas afro-brasileiras.

Velho (2006) explica que a discussão era, na verdade, sobre a identidade da nação brasileira e assinala que o tombamento foi custoso, pois encontrou um forte embate. Houve ausência de vários conselheiros do SPHAN na reunião e argumentos que desdenhavam o terreiro como patrimônio. Naquele contexto, o papel dos conselheiros pró-tombamento e da sociedade civil foram imprescindíveis para a aprovação. Acerca dos entraves, Velho (2006, p. 239) comenta:

Os membros do Conselho da SPHAN que discordavam dessa posição tinham suas convicções honestas e arraigadas, produto de décadas de práticas voltadas para um outro tipo de política de patrimônio. Argumentou-se também que não era possível tomar uma religião. Quase todos os presentes na reunião de Salvador concordavam que era necessário proteger o terreiro, mas alguns insistiam em não se utilizar a figura do tombamento. É interessante registrar que um número considerável de conselheiros não compareceu à reunião. Entre esses sete ausentes certamente estavam vários opositores à medida de tombamento. [...] Como já disse, alguns dos argumentos contrários tinham suas razões e explicações a partir do que vinha sendo feito até então. No entanto, não posso evitar mencionar que em alguns casos poderia haver um certo desprezo pelo que considerávamos importantes manifestações culturais da nação brasileira.

Outros autores, além de Gilberto Velho (2006), como Maria Cecília Londres Fonseca (2017) e Alfredo Gastal (2009) também relatam a dificuldade dos agentes patrimonialistas em reconhecerem bens que são ligados às classes populares e, conseqüentemente, à cultura popular.

A partir desse cenário, é possível afirmar que, apesar do movimento progressista, das mobilizações sociais, ainda há uma resistência ao reconhecimento de determinados bens culturais. Sônia Rampim (2022, p. 5) assegura que “[...] ainda permanece nas narrativas hegemônicas do Estado a ideia de um passado comum, compartilhado por todos, e a afirmação da memória e do patrimônio de certos grupos sociais representativos das classes dominantes.”. Por meio dessa conjuntura, é possível compreender as raízes das ações tradicionais de educação patrimonial, afinal, essas práticas que se dizem educativas refletem as ideias e o ideal de patrimônio cultural que impera nos órgãos patrimonialistas e que não refletem a homogeneidade da sociedade e da cultura brasileira.

Diante da dificuldade, emerge uma nova concepção no campo da Educação Patrimonial (Scifoni, 2022). A partir dos anos 2000, o IPHAN inicia uma abordagem mais crítica da Educação Patrimonial. João Lorandi Dermachi (2020, p. 36) explica:

Embora seja preciso considerar que a EP é um campo que ainda está se constituindo, a concepção da EP ressignificada considera que ela deve ser pautada por princípios que visam a representatividade dos grupos sociais e suas memórias, em uma concepção do patrimônio não como privilégio de classe, mas como um direito social. No entanto, essa perspectiva ainda está disputando espaço dentro das políticas públicas de patrimônio.

Portanto, por meio dessa reformulação, são consideradas as diversidades que formam a sociedade brasileira e as suas memórias na condição de um direito. Isto é, a partir dos lugares no mundo, das cosmovisões, da formação sócio-histórica e racial, é possível conceber uma Educação Patrimonial que seja respeitosa com o patrimônio popular. Para que essa Educação Patrimonial plural fosse acessível, o IPHAN em 2016 lançou uma ferramenta: o Inventário Participativo.

Sônia Rampim Florêncio (2022, p. 452) assinala:

Quando os inventários participativos se apresentam como processo de escuta em relação à vida das pessoas nos diferentes territórios, revelam-se como recurso e estratégia de luta de grupos sociais na defesa do direito ao patrimônio. Nesse sentido, o patrimônio pode se configurar em um elemento agregador e de resistência a modelos pretensamente hegemônicos de sociedade. Assim, quem atua no campo da Educação Patrimonial, nessa perspectiva, precisa entendê-la como ação participante e de atuação política, pois está inserida nos contextos sócio-históricos de ação dos sujeitos e, muitas vezes, em realidades de conflitos que envolvem tomadas de decisão coletiva relacionadas ao desejo de futuro desses sujeitos em seus territórios e, num sentido mais amplo, de modelo de sociedade.

Em síntese, o Inventário Participativo é uma ferramenta coletiva de poder e de escuta em defesa dos patrimônios que são marginalizados pelo ideal antigo de patrimônio. O seu resultado pode ser uma Educação Patrimonial política que se posiciona e que, ao invés de verticalizar o processo de ensino-aprendizagem, horizontaliza-o, respeitando os sujeitos. Sobre as potencialidades múltiplas do Inventário, João Lorandi Demarchi (2020, p. 44) discorre:

Possibilita, assim, outros patrimônios serem reconhecidos, e outras memórias serem valorizadas, superando os princípios construídos a partir do discurso autorizado do patrimônio que privilegiam uma história única. A EP ressignificada, sobretudo, povoa e politiza o patrimônio ao ensejar que os grupos sociais identifiquem seus patrimônios e decodifiquem as atribuições de sentido.

Em suma, compreende-se aqui que, a partir das infinitas possibilidades do Inventário Participativo, podem ser abordados temas e conceitos como lugar, memórias, preconceitos, culturas, racismo, objetos, ritos, além de tornar esse instrumento uma ferramenta de luta e uso para além da inventariação cultural.

As potencialidades do inventário no terreiro¹

O terreiro da pesquisa-ação do Inventário Participativo² foi fundado em 1968 em Araraquara, interior do estado de São Paulo. É um dos terreiros de Umbanda mais antigos em funcionamento no estado. O bairro em que é sediado foi o segundo a ser constituído na cidade e tem, até os dias de hoje, a linha férrea como demarcação do seu perímetro. Após o fim da escravização, o bairro recebeu uma grande parcela dos negros da região, já que era pouco habitado pela sua distância em relação ao centro. No decorrer dos anos, ainda no século XIX, o bairro “além-linha do trem” acabou abrigoando também espanhóis, portugueses, italianos, libaneses etc.

Com o tempo, o bairro transformou-se em uma área multicultural e com pessoas de todos os estratos sociais, fazendo com que a população do “lado de lá do trilho” o considerasse como uma aberração que devia ser segregada. A cidade era, e ainda é, dominada por famílias dos barões do café, que não viam com bons olhos toda essa diversidade. Por esse motivo, no início da década de 1960, o bairro foi desmembrado do restante da cidade, tornando-se um subdistrito.

Em consequência, quando o terreiro é fundado em 1968,³ foi cedido um terreno além-linha do trem pela prefeitura. Mesmo estando longe do centro naquele momento, o terreiro estava próximo à linha, afinal, esta corta a área urbana e rural. Esse fato exemplifica aquilo que Vagner Gonçalves da Silva (1995), em *Orixás na Metrópole*, explica acerca dos terreiros. Segundo ele, os terreiros são marco de sociabilidade e resistência afro-brasileira no urbano. São, na grande maioria, desprezados pela cidade, colocados como menos importantes na ocupação da malha urbana.

1. Muitos dados apresentados foram coletados por meio da oralidade durante o Inventário Participativo.

2. Para preservar o terreiro e as pessoas que o frequentam, médiuns, camponos e consulentes, não terão seus nomes aqui divulgados.

3. Antes da construção do prédio do terreiro, a mãe de santo realizava os atendimentos em sua residência.

Para além da questão geográfica e religiosa, o terreiro sempre foi, e continua sendo, uma alternativa à história oficial e às memórias hegemônicas da cidade, ele por si só é um ato político. Muniz Sodré (2019), em *O terreiro e a cidade — a forma social negro-brasileira*, afirma que historicamente o terreiro foi materializado para criar laços de solidariedade:

Para o negro no Brasil, com suas organizações sociais desfeitas pelo sistema escravagista, reconstruir as linhagens era um ato político de repatrimonialização. O culto dos ancestrais de linhagem (*egun*) e dos princípios cósmicos originários (orixá) ensejava a criação de um grupo patrimonial (logo, de um “território” com suas aparências materiais e simbólicas, o terreiro) que permita relações de solidariedade no interior da comunidade negra e também um jogo capaz de comportar a sedução, pelo sagrado, de elementos brancos da sociedade global (Sodré, 2019, p. 72).

Diante desse quadro de resistência e persistência, a possibilidade de aplicar o Inventário Participativo no terreiro é a consagração das variadas oportunidades dessa ferramenta, uma vez que o Inventário Participativo “[...] considera a comunidade como protagonista para inventariar, descrever, classificar e definir o que lhe discerne e lhe afeta, numa construção dialógica do conhecimento acerca de seu patrimônio cultural.” (Rampim, 2022, p. 453). Ou seja, durante o processo de entrevistas, houve horizontalidade, escuta e respeito, contrapondo-se à ideia da educação bancária (Freire, 2017), tão bem quista pela educação patrimonial tradicional.

Durante o processo, surgiram várias falas de temas importantes para a comunidade. Um dos temas foi sobre o bairro, como a importância de o terreiro ainda permanecer no mesmo local da fundação; sobre a sua instalação no bairro “negro” da cidade; sobre o respeito dos vizinhos evangélicos com o terreiro e a sua procissão que ocorre na Páscoa; sobre o bairro onde morou a fundadora e mora a sua família até hoje. A respeito desses pontos do bairro, Meneses (2009) elucida que os

locais religiosos propiciam uma forma espiritual de comunicação que se potencializa pelo aporte material do lugar, fornecendo estímulos próprios com objetos religiosos carregados de simbologias, o que é acentuado pelos costumes e pela memória.

Outro aspecto relatado foi a regularização do terreno do prédio. A prefeitura é a proprietária do terreno, desse modo, há necessidade de inserir apenas os dados do Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica, o CNPJ, do terreiro. Como existe uma mobilização política para a retirada dos trilhos do trem, a preocupação é com a especulação imobiliária na localidade. Se antigamente o terreiro era longe da região central, agora, no início do século XXI, ele é considerado próximo ao centro da cidade. Sem ilusões em acordos firmados informalmente no passado, a diretoria do terreiro preocupou-se com essa burocracia, com toda razão.

Durante as entrevistas, a diretoria compreendeu que o terreiro também é um espaço cultural e educativo. Por isso, efetuaram a inscrição do CNPJ do terreiro para concorrer a uma verba do Ministério da Cultura. Após a recusa por conta do CNPJ negativado, gerou-se outra preocupação, a sua regularização. Sucedeu-se uma mobilização financeira para quitar as multas e para organizar os documentos.

Já as histórias contadas por um casal que participa enquanto médiuns há mais de 50 anos no terreiro foram resgatadas do fundo da memória. Pollak (1989) diria que são memórias subterrâneas. Nesse caso, são memórias subterrâneas coletivas dos médiuns mais antigos do terreiro. As narrativas rememoram seus irmãos de fé que já fizeram a passagem e os objetos que suas entidades usavam, os pontos que cantavam, a língua que diziam e até as broncas que davam.

O racismo religioso foi um tema presente no Inventário Participativo. Alguns entrevistados revelaram receio de contar sobre a sua fé para outras e comentaram o medo de que pessoas do círculo do trabalho soubessem da frequência no terreiro. Em 1974, Antonio Talora Delgado Sobrinho defendeu a sua dissertação intitulada *Práticas religiosas nos terreiros de Umbanda de Araraquara*, que evidenciava o

racismo e o preconceito que a Umbanda e os seus adeptos sofreram até a relativa validação de sua existência junto aos órgãos oficiais.

Foi muito difícil conseguir dados sobre a quantidade de templos e adeptos da Umbanda em Araraquara, uma vez que algumas variáveis interferem no problema, destacando-se entre elas as seguintes: descaso dos órgãos oficiais em coletar dados exatos; falta de fornecimento de dados por parte dos adeptos, que preferem se declarar espíritas ou católicos; desconfiança dos adeptos para com as pessoas que fazem perguntas sobre a religião (Sobrinho, 1974, p. 12).

O racismo e o preconceito dos araraquarenses era, e ainda é, perceptível. Esse movimento de dissimulação e de apagamento dos fatos pode ser percebido, por exemplo, na academia, uma vez que existem pouquíssimos trabalhos acadêmicos que possuem como enfoque a população negra e os grupos mais sociais “mais populares” da cidade, como alerta Tenório (2013), que realizou uma pesquisa sobre uma festa tradicional da população negra de Araraquara e de toda a região. Ainda que essa festa, chamada Baile do Carmo, aconteça há mais de 100 anos, como a autora destaca, a população negra não tem o reconhecimento de nenhum de seus patrimônios culturais, seja o baile, os terreiros de religiões de matriz africana ou os festejos culinários.

O Inventário Participativo pode tanto facilitar o acesso a recursos de editais de fomento à cultura e fomento à educação quanto se tornar dossiê para o tombamento ou registro. Além disso, gerou o sentimento de identidade e continuidade de certas tradições, de ser o protagonista sem medo de sofrer com o racismo religioso.

Considerações Finais

Quando se versa sobre terreiros de Umbanda, é substancial dis-correr sobre o racismo. Como se sabe, o racismo pode ser vivenciado, infelizmente, de muitas maneiras, seja por palavras, seja por condutas coletivas ou individuais. Contudo, a manifestação desse ato é também institucionalizada; logo, o racismo deve ser analisado considerando-se

tanto as estruturas quanto os comportamentos sociais, conforme alerta Almeida (2019).

As falas durante o Inventário Participativo expuseram um processo de autovalorização com relação às potencialidades, à perseverança e à potencialidade da comunidade de terreiro. Esse processo de conscientização tornou-se mais substancial quando as falas foram compartilhadas com os membros do terreiro. O Inventário Participativo transformou-se em uma ferramenta múltipla para que essa população tradicional possa elaborar na posterioridade estratégias e ações visando aos seus processos sócio-históricos, ocupando espaços onde possam exercer a sua liberdade de expressão, combatendo o racismo religioso, tomando a liderança e ocupando a fala de si mesmos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Editorial, 2019.
- DEMARCHI, J. L. **Referências culturais da escola, na escola: contribuições do Projeto Interação para a educação patrimonial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- FONSECA, M. C. L. **O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GASTAL, A. In: BRASIL. **Inventários dos terreiros do Distrito Federal e Entorno**. Brasília: IPHAN-DF, 2009.
- GOMES, E. C.; OLIVEIRA, L. C. A identidade religiosa como patrimônio: narrativas afro-brasileiras sobre o conflito religioso. In: PONTES JUNIOR, G. E. et al. (Orgs.). **Cultura, Memória e Poder: diálogos interdisciplinares**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 69-82.
- LEFEBVRE, H. Perspectivas da sociologia rural. In: MARTINS, José de Souza (org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.

- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 03-15, 1989.
- RAMPIM, S. Inventários Participativos nas fortificações em Pernambuco: Educação Patrimonial em contexto de bens culturais valorados e patrimonializados no “Discurso Autorizado do Patrimônio”. **Sillogés**, n. 5, p. 446-462, 2022.
- SCIFONI, S. Conhecer para preservar: uma ideia fora do tempo. **Revista CPC**, n. 27 Especial, p. 14-31, jan./jul. 2019.
- SCIFONI, S. **O patrimônio desigual: cidade, memória e a classe trabalhadora**. 2022. Tese (Livre Docência em Geografia Urbana e Patrimônio Cultural) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- SILVA, V. G. **Orixás da Metrópole**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOBRINHO, A. T. D. **Práticas religiosas nos terreiros de umbanda de Araraquara**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1974.
- SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- TALL, E. K. O imaginário nacional e o patrimonial. In: SILVA, V. G.; OLIVEIRA, R. S.; NETO, J. P. S. (Orgs.). **Alaiandê Xirê: desafios da cultura religiosa afro-americana no século XXI**. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 160-170.
- TENÓRIO, V. P. **Baile do Carmo: memória, sociabilidade e identidade étnico-racial em Araraquara**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

Entre a memória e os negócios: O patrimônio material nas disputas pelo espaço como nova raridade

Wesley Alves Messias

Introdução

A produção do espaço urbano, na atualidade, se tornou um dos principais meios de absorção de capital excedente. É certo que em momento anterior também havia investimentos capitalistas na cidade, mas muitos dos quais visando criar condições materiais para o processo produtivo, isto é, a cidade funcionaria como base material que viabilizaria a acumulação de capital. O que se coloca como novidade é que, somado a este aspecto, o próprio espaço urbano, em sua inteireza, se torna mercadoria. Para além de continuar sendo o suporte material do processo produtivo, condição *sine qua non* para o capital se reproduzir, a própria produção de cidades se torna hoje um dos principais meios de vazão de capital acumulado.

O modo capitalista de produção tem por fundamento a divisão da sociedade em classes sociais distintas e antagônicas, sendo este processo de mercantilização da cidade acompanhado por disputas pelo espaço entre aqueles que o concebem como base material de reprodução de suas vidas e aqueles que o consideram um produto intercambiável. Logo, o campo simbólico não se isenta de disputas, manifestando-se no patrimônio material da cidade, por exemplo, quando pedidos de tombamento de imóveis e bairros torna-se prática frequente, usados pelos cidadãos como estratégia de resistência às ações do capital.

Nosso intento, aqui posto, é tecer reflexões acerca das desigualdades de condições socioespaciais que envolvem as disputas no campo do patrimônio material, em um contexto histórico no qual o espaço

já se revela como *nova raridade*. A partir de três casos situados em bairros distintos da cidade de São Paulo (Vila Mariana, Pinheiros e Perus), alicerçaremos nossas reflexões em dois pressupostos complementares. O primeiro consiste em considerar as assimetrias observadas como um aspecto intrínseco à sociedade de classes, materializando-se em uma produção do espaço urbano diferenciada entre os viventes de bairros mais afastados do centro da cidade (predominantemente ocupados por estratos sociais de baixo rendimento) e os viventes de áreas mais centrais e valorizadas (predominantemente ocupadas pela chamada classe média). O segundo se refere ao tombamento de imóveis e áreas da cidade como estratégia que engendra uma contradição: ao se colocar como obstáculo às demandas de reprodução do capital, se incorpora, simultaneamente, ao processo de valorização espacial por salvaguardar um atributo valioso na metrópole: a *raridade* de áreas pouco verticalizadas.

Noções preliminares

A cidade pode ser sintetizada como uma criação humana que reúne. O quê? Reúne sujeitos e objetos: de todas as partes, de todos os lugares, de todos os tipos. Grandes cidades apresentam grande diversidade: de usos, de pessoas, de lugares, de pensamentos, de edifícios, de condições socioeconômicas, de oportunidades de trabalho, de lazer, de troca etc. Diversidade que funciona, certamente, como força de atração de sujeitos que se deslocam de seus locais de origem, de maneira voluntária, e mais frequentemente, de modo compulsório, devido às dinâmicas de funcionamento do próprio modo capitalista de produção.

Esta reunião de sujeitos e objetos não ocorre de maneira coerente, harmônica e natural. A produção das cidades contemporâneas é realizada por uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos. Logo, as relações sociais são marcadas por conflitos, havendo, por conseguinte, também uma disputa de narrativa. Os sujeitos pertencentes às classes sociais “vencedoras” contam a história e im-

põem seus valores e visões de mundo àqueles pertencentes às classes “vencidas”. E isto é fundamental para a preservação da vitória, isto é, para a manutenção da ordem econômica, social, política e cultural imprescindível à permanência do vencedor enquanto tal.

Neste sentido, a memória passa a ser também uma dimensão da sociedade em constante disputa, com desigualdades acentuadas no campo simbólico, manifestadas, por exemplo, nas políticas de preservação do patrimônio cultural – material e imaterial – que tendem a concentrar esforços na salvaguarda de objetos e lugares comumente associados às classes dominantes, em detrimento da memória das classes dominadas, produzindo o que Simone Scifoni (2022) chamou de “patrimônio desigual”. Em outras palavras, quando o Estado – leia-se: especialistas (arquitetos, arqueólogos, historiadores da arte, antropólogos etc.) – elege e legitima institucionalmente determinado patrimônio como de relevância histórica, acaba por definir o que deve e o que não deve ser preservado, isto é, o que deve e o que não deve ser lembrado e celebrado pela sociedade.

Neste processo, silenciamentos da memória de grupos subalternos são produzidos. Ao analisar a construção de narrativas históricas sobre a Revolução Haitiana pelos ideólogos ocidentais, o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot (2016, p. 160-161) apontou dois tipos de silenciamento, denominados como “fórmulas de silenciamento”. O primeiro tipo, “fórmula de rasura”, se refere ao apagamento de um fato histórico a partir de sua negação direta. O segundo, “fórmula de banalização”, manifesta o esvaziamento político do fato ocorrido, retirando o conteúdo que resguarda aspectos ameaçadores à ordem social vigente, isto é, às classes detentoras de poder. Considerando se tratar de uma sociedade autoritária dividida em classes sociais com demandas antagônicas, como o é a brasileira, a memória que pretende se impor como única, representando a totalidade de uma sociedade

ficcionalmente coesa, só pode se sustentar ideologicamente ao silenciar as memórias alternativas.¹

A dimensão simbólica se manifesta, então, como mais um campo em disputa na produção do espaço urbano, sem possibilidade para abstenções dos sujeitos excluídos que reivindicam seu lugar na história. Nesta disputa, a assunção política dos grupos subalternos pela preservação de sua própria memória não pode ter como objetivo a glorificação da história, submetendo o presente ao passado. Postura que se aproximaria do que Todorov (1995, p. 32) chamou de “memória literal”. Para a classe dominada, o passado só pode servir ao presente, quando, a partir da preservação de sua memória, abre-se a possibilidade de se aprender como lidar com novos conflitos de classe, semelhantes aos acontecimentos passados, tomando-os de exemplo, naquilo que o mesmo autor chamou de “memória exemplar”.

Estas disputas, entorno da preservação das memórias de grupos distintos da sociedade, muitas vezes, apresentam o tombamento de bens materiais como a principal estratégia de resistência à homogeneização espacial decorrente da mercantilização da cidade. Acontece que o tombamento não pode se colocar em oposição total a este fenômeno sem se incorporar ao processo de valorização espacial, considerando que “o próprio espaço assume a condição de mercadoria como todos os produtos dessa sociedade” (Carlos, 2011, p. 64), não estando o patrimônio material imune a esta lógica.

Logo, o patrimônio se converteria em mercadoria quando seu tombamento se apresentasse como componente fundamental à valorização espacial, e não apenas como instrumento de proteção da memória de “diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. O “patrimônio-mercadoria” seria, então, aquele voltado para a reprodução do capital, quando de sua autonomização em relação às demandas da sociedade (direito à memória). Tombado e valorizado, o patrimônio

1. “[...] a memória que privilegia as ações vindas do Alto e minimiza as práticas de contestação e de resistência social e popular é, ela própria, uma memória autoritária” (Chauí, 1986, p. 51).

se tornaria *espetáculo* ao compor “a economia que se desenvolve por si mesma”.²

Estudos de caso

Em meio às disputas no/pelo espaço urbano, o tombamento de edificações e porções territoriais da cidade se apresenta, enfatizamos, como uma estratégia utilizada pelos cidadãos para resistir à sanha do capital imobiliário-financeiro, interessado em reconfigurar os lugares do *vivido* segundo as suas próprias demandas de reprodução e acumulação. Estas estratégias de resistência, verificadas a partir do patrimônio cultural, revelam-se em uma variedade de condições materiais de luta que muito dependem do acesso aos meios políticos e técnicos, bem como da visibilidade midiática que cada grupo social consegue alcançar.

Para dar sequência às nossas reflexões, então, definimos três casos distintos de mobilização social em defesa dos seguintes bens materiais da cidade de São Paulo: uma vila centenária situada no distrito de Vila Mariana, Zona Sul, conhecida como “Chácara das Jabuticabeiras”; um conjunto de quatro pequenos quarteirões no distrito de Pinheiros, Zona Oeste, nomeado pela população local como “Quadrilátero Baixo”; e a “Fábrica de Cimento Portland”, localizada no distrito de Perus, Zona Noroeste.

Embora todos os casos se situem no mesmo município, há uma distância temporal de mais de 30 anos entre o tombamento deste último e as disputas atuais que envolvem os dois primeiros, conferindo diferentes contextos históricos de luta pela preservação do patrimônio cultural, exigindo de nosso percurso reflexivo o apontamento de que houve, nestes 30 anos, alterações significativas na política pública municipal de preservação do patrimônio, evoluindo de um contexto

2. “O espetáculo domina os homens vivos quando a economia já os dominou totalmente. *Ele nada mais é que a economia desenvolvendo-se por si mesma*. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetivação infiel dos produtores.” (Debord, 1997, p. 17–18, grifo nosso).

histórico politicamente mais progressista, no qual foi possível incorporar “os bens de natureza material e imaterial [...] dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” na concepção de patrimônio existente na Constituição Federal de 1988³, para o período atual, marcado pela hegemonia de políticas neoliberais que se pautam na desregulamentação de leis que obstam a acumulação de capital, autorizando práticas como a do chamado *ajuste do patrimônio*.⁴

Os casos de Pinheiros e Vila Mariana (situados em distritos predominantemente ocupados pela classe média) se encontram na chamada Zona Eixo de Estruturação da Transformação Urbana (ZEU), uma nova zona criada a partir da promulgação do Plano Diretor Estratégico de 2014 (Lei Municipal n.º 16.050/2014), e regulamentada pela Lei Municipal n.º 16.402/2016. Trata-se de uma modalidade de zona que praticamente duplica os coeficientes de aproveitamento de zonas anteriormente estabelecidas pelo Zoneamento de 2004 (Lei Municipal n.º 13.885/2004), nas quadras lindeiras às estações de trem e de metrô e aos corredores de ônibus, com a justificativa de estímulo ao adensamento construtivo e demográfico.⁵

3. “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos *diferentes grupos formadores da sociedade brasileira*.” (Brasil, 1988, CF, Art. 216, grifo nosso).

4. O *ajuste do patrimônio* “[...] compreende um conjunto de mecanismos por dentro do Estado e por meio dele, com o objetivo de viabilizar a aprovação de empreendimentos privados e grandes projetos públicos que, pelas práticas institucionais apoiadas na *expertise* no campo do patrimônio ou pelo *corpus* legal, não seriam possíveis anteriormente. O ajuste permite produzir legalidade onde antes não existia tal possibilidade e, com isso, garantir a realização do valor e o lucro máximo na produção imobiliária a partir do momento em que elimina uma barreira ou obstáculo: o patrimônio” (Scifoni, 2015, p. 211).

5. “Os eixos de estruturação da transformação urbana são porções do território onde é necessário um processo de transformação do uso do solo, com o adensamento populacional e construtivo articulado a uma qualificação urbanística dos espaços públicos, mudança dos padrões construtivos e ampliação da oferta de serviços e equipamentos públicos” (Art. 22, § 2º, da Lei Municipal n.º 16.050, de 31 de julho de 2014).

Quadro 1: Comparativo dos coeficientes de aproveitamento entre os zoneamentos de 2004 e 2016, na região do “Quadrilátero Baixo”, no Distrito de Pinheiros

Ano	Zona Predominante	Coeficiente de Aproveitamento	Zona Secundária	Coeficiente de Aproveitamento
2004	Zona Mista de Densidade Demográfica e Construtiva Altas (ZM-3b)	Mínimo = 0,20	Zona Mista de Densidade Demográfica e Construtiva Médias (ZM-2)	Mínimo = 0,20
		Básico = 2,0		Básico = 1,0
		Máximo = 2,0 a 2,5		Máximo = 1,0 a 2,0
2016	Zona Eixo de Estruturação da Transformação Urbana (ZEU)	Mínimo = 0,50	Zona Centralidade (ZC)	Mínimo = 0,30
		Básico = 1,0		Básico = 1,0
		Máximo = 4,0		Máximo = 2,0

Fonte: Leis Municipais n.º 13.885, de 25 de agosto de 2004; e N.º 16.402, de 22 de março de 2016. Sistematização: o próprio autor (março/2023).

Embora o último caso apontado, a “Fábrica de Cimento Portland”, não se encontre em uma ZEU, sua proximidade à estação de trem “Perus” coloca este patrimônio na área de influência da referida zona, sendo afetada também pelas consequências do processo de valorização espacial estimulado por esta política urbana. Portanto, os casos selecionados nos auxiliam na construção de reflexões acerca das estratégias de preservação do patrimônio em diferentes contextos socioespaciais, considerando que, na produção do espaço urbano contemporâneo, a ação do capital imobiliário-financeiro extrapola sua área de atuação de regiões mais centrais da cidade, também, para territórios periféricos com patrimônio material legalmente protegido há mais de três décadas.

Se nos dois primeiros casos apontados a estratégia pelo tombamento pode implicar em salvaguarda de atributos de valorização espacial (morfologia horizontal em lugares da cidade com alta densidade de infraestrutura e de oferta de emprego e de serviços, incorporada aos produtos imobiliários), no caso de Perus, o tombamento não se vincula a estes atributos, mas, sim, à memória material de um grupo social marginalizado pela sociedade brasileira. Apesar disso, este caso não deixa de sofrer, igualmente, as pressões do capital imobiliário-financeiro, sedento em abocanhar, ainda, as poucas glebas não edificadas das periferias da cidade. Logo, também aqui a *raridade* de áreas pouco verticalizadas em uma metrópole encontra-se em disputa, mas desprovidas daqueles atributos de valorização espacial verificados nos casos anteriores. E é este aspecto, o espaço como *nova raridade*⁶, que se apresenta como o fio-condutor dos três casos selecionados, abrindo a possibilidade de se analisar as estratégias de defesa do patrimônio material existentes em diferentes contextos socioespaciais da cidade.

6. O espaço, que outrora se colocava como bem abundante, torna-se escasso, isto é, torna-se uma das *novas raridades* contemporâneas. Nas palavras de Henri Lefebvre, “[...] enquanto os bens antes escassos se tornam abundantes (desigualmente, para ser exato), bens antes abundantes se tornam escassos, desigualmente. Em outras palavras, eles se tornam ‘mercadorias’; tornam-se raros. Torna-se continuamente necessário aumentar-lhes a *produção*. [...] O espaço já é uma dessas novas raridades” (Lefebvre, 2016, p. 196, grifo do autor).

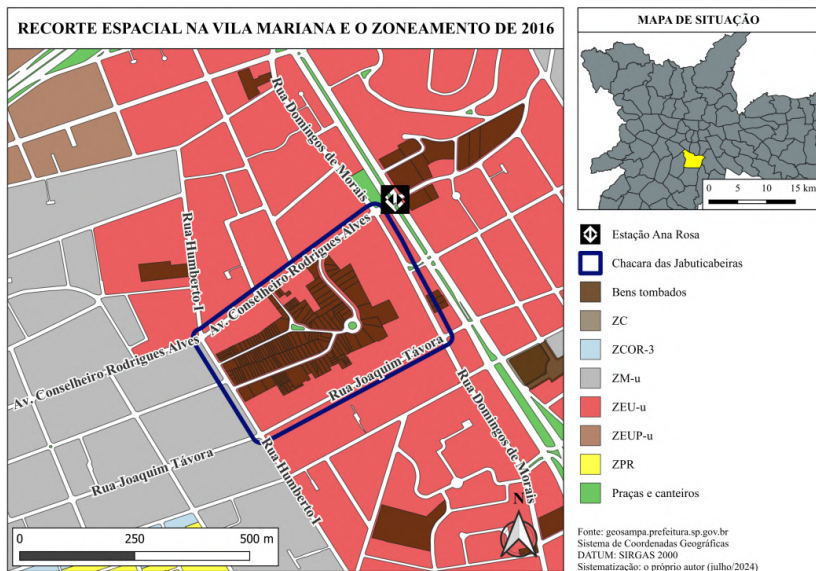
O caso da “Chácara das Jabuticabeiras”, localizado no distrito de Vila Mariana, Zona Sul da cidade, apresenta de maneira intensa a dialética entre obstáculo à reprodução do capital e valorização espacial. Como o bem tombado pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP) consiste em um conjunto de elementos que asseguram a ambiência urbana original da área, e não as edificações em si,⁷ o objeto tombado passa a ser ainda mais valorizado por se configurar como um enclave que resguarda uma escassa horizontalidade do entorno, uma vez que as edificações de gabarito superior, que já vinham sendo erguidas na região, passam a ser estimuladas pelo Estado.

Considerando que na produção do espaço urbano capitalista há um descolamento entre edificação e terreno, sendo este cada vez mais valioso e aquela obsoleta, a resolução do CONPRESP não chega a se colocar como obstáculo à valorização espacial, pois aquilo que poderia se apresentar como empecilho à reprodução do capital, o imóvel antigo, tem sua demolição autorizada, restando o que interessa aos ditames da cidade como negócio: a localização do imóvel.⁸ Embora a estratégia pelo tombamento venha demonstrando êxito contra o assédio das incorporadoras, devido à salvaguarda do gabarito baixo, a proteção da *raridade* de uma área não verticalizada em uma região valorizada, pode reforçar a tensão entre valor de uso e valor de troca às casas no perímetro tombado.

7. “O bem tombado é composto pelos seguintes elementos: 1. A *vegetação*, especialmente a de porte arbóreo, os ajardinamentos públicos e particulares, a permeabilidade do solo. 2. A *transparência e permeabilidade visual dos muros de fecho* que integram os recuos de frente com os logradouros. 3. O *atual traçado urbano*, representado por seus logradouros contidos entre os alinhamentos dos lotes particulares, as calçadas, passeios e praças. 4. A *morfologia do conjunto edificado* que apresenta entre si, ritmo e *padrão volumétrico*. 5. A *pavimentação de paralelepípedos* das ruas” (Artigo 2º da Resolução n.º 03/CONPRESP/2021, DOC, 11/11/2022, páginas 23 a 26, grifos nossos).

8. As demolições e reformas de edificações (antigas e novas) da área são permitidas, mediante autorização do CONPRESP, desde que sejam obedecidas as diretrizes contidas no Artigo 5º da referida resolução.

Mapa 1: “Chácara das Jabuticabeiras” e a ZEU, nas imediações da estação de metrô “Ana Rosa”



Fonte: <https://geosampa.prefeitura.sp.gov.br>. Sistematização: o próprio autor (julho/2024).

No distrito de Pinheiros, Zona Oeste da cidade, próximo à estação de metrô “Fradique Coutinho”, situa-se o caso do popularmente conhecido como “Quadrilátero Baixo”. Diferentemente do exemplo anterior, em que o processo de tombamento já está consolidado, ou em vias de, neste, a disputa encontra-se em seu estágio embrionário, apresentando mobilização da comunidade local contra a presença das incorporadoras, com abertura recente de pedido de tombamento do conjunto das casas.⁹ Abaixo, trecho de manifestação de moradores

9. Resolução n.º 11/CONPRESP/2023, publicada no Diário Oficial da cidade em 05/10/2023, página 43.

locais que ilustra bem o tensionamento entre o valor de uso e o valor de troca, assim como a *raridade* como atributo de valorização espacial.

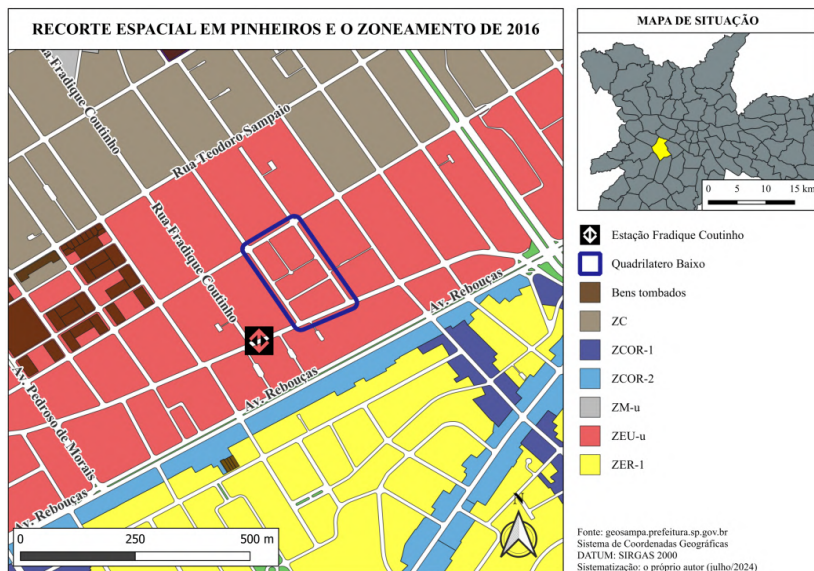
Vende quem pode vender, leva, quem paga mais! É assim que funciona a mentalidade geral. Uma ilusão dos que se satisfazem com as ofertas grandiosas, se são extraordinárias, é porque valerão muito mais no futuro do que cada um dos proprietários pode imaginar. [...] Preservar essa área plana é valorizar Pinheiros. [...] A ideia de vir morar em um lugar familiar, com jeito de bairro, bem localizado e ao mesmo tempo com restaurantes e lojas descoladas é o que faz Pinheiros ser tão diferente dos outros lugares. Se perder esse charme com tantos prédios, não terá mais procura. [...] Este pedaço de Pinheiros representa uma preciosidade para o bairro. [...] É muito importante a preservação deste espaço plano!¹⁰

Localizada no distrito de Perus, Zona Noroeste da cidade, a “Fábrica de Cimento Portland”, ao ser tombada pelo CONPRESP em 1992 (Resolução n.º 27/1992), na gestão de Luíza Erundina, se apresenta como um dos poucos exemplares de patrimônio material da classe trabalhadora reconhecido pelo Estado brasileiro. Sua memória está vinculada à luta dos “Queixadas”, um movimento operário que instaurou uma greve na década de 1960 para reivindicar reajuste salarial.

Com a resistência da família Abdalla, proprietária da fábrica desde 1954, em atender as reivindicações dos operários, a greve se estende por sete anos (uma das mais longas da história do Brasil) e o movimento se fortalece a partir da consolidação de uma luta que passa a transcender a pauta salarial ao reconhecer o papel preponderante da força de trabalho no processo de reprodução do capital. Em decorrência da força

10. MORADORES denunciam que a Incorporadora Cyrela/LAVVI pretende destruir o único quadrilátero baixo de Pinheiros. Comitê das Vilas e associações do bairro protestam. **Gazeta de Pinheiros**, São Paulo, 13 de maio de 2021. Disponível em: <https://gazetadepinheiros.com.br/noticia/1974/moradores-denunciam-que-a-incorporadora-cyrela-lavvi-pretende-destruir-o-unico-quadrilatero-baixo-de-pinheiros-comite-das-vilas-e-associacoes-do-bairro-protestam>. Acesso em: 14 mar. 2023.

Mapa 2: “Quadrilátero Baixo” e a ZEU, nas imediações da estação de metrô “Fradique Coutinho”



Fonte: <https://geosampa.prefeitura.sp.gov.br>. Sistematização: o próprio autor (julho/2024).

deste movimento operário, cria-se uma cultura de luta e de identidade dos moradores de Perus junto à fábrica que continuou mesmo após o seu fechamento, em 1987. Desde então, os antigos operários da fábrica, suas famílias, moradores da região e simpatizantes com a memória da classe trabalhadora vêm tentando transformá-la em Centro Cultural do Trabalhador. Embora tombada pelo CONPRESP em 1992, e com uma parte da área decretada como de utilidade pública pela prefeitura, no mesmo ano, a fábrica ainda continua sendo propriedade da família Abdalla, impossibilitando a instalação do reivindicado Centro Cultural (Bortoto, 2019). Atualmente, a disputa entorno da fábrica acontece entre os antigos movimentos sociais pela sua preservação e apropria-

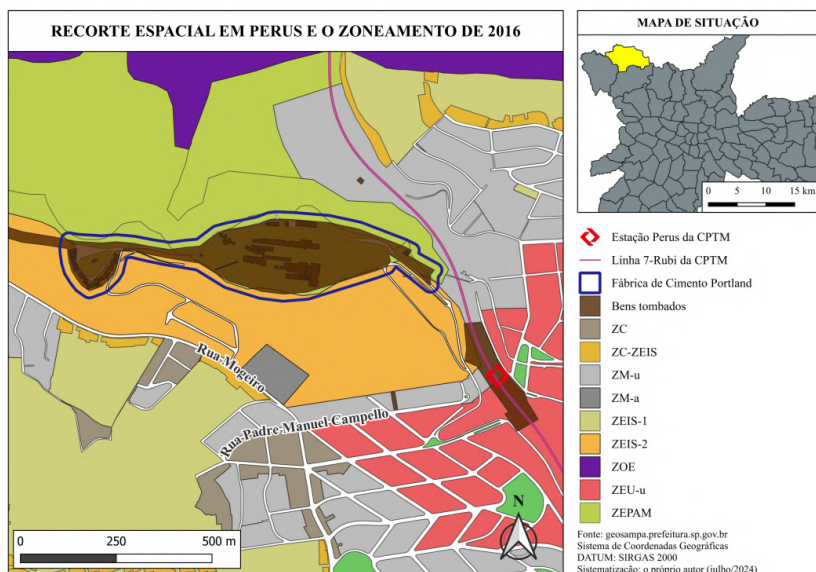
ção, unificados aos atuais, ao formarem, em 2013, o “Movimento pela Reapropriação da Fábrica de Cimento de Perus”, e a família Abdalla, interessada no parcelamento de parte do terreno para a implantação de habitação popular.¹¹

A região do entorno da fábrica é recortada por uma série de zonas com características e objetivos distintos. A área limítrofe ao conjunto arquitetônico da fábrica, em terreno que anteriormente compunha o perímetro tombado em 1992, é definida pela Lei de Zoneamento de 2016 como ZEIS-2 (Zona Especial de Interesse Social-2).¹² Em seguida, os quarteirões lindeiros à estação de trem da CPTM foram definidos como Zona Eixo de Estruturação da Transformação Urbana (ZEU). Deste modo, embora a fábrica não se encontre dentro de uma ZEU, diferentemente dos casos anteriores, ela não deixa de sofrer influência do processo de valorização espacial provocado e estimulado por esta zona.

Considerações finais

O caso da “Chácara das Jabuticabeiras”, do “Quadrilátero Baixo” e da “Fábrica de Cimento Portland de Perus” se aproximam por serem patrimônios situados em porções territoriais da cidade em constante disputa, em um contexto histórico no qual o espaço já se revela como *nova raridade*. Como as mobilizações sociais pela preservação do patrimônio material existente nestes contextos socioespaciais distintos

-
11. FABRICAPERUS. *Audiência pública discute impacto de projeto habitacional nos arredores da Fábrica de Cimento de Perus*. 23 fev. 2016. Disponível em: <http://movimentofabricaperus.wordpress.com/>. Acesso em: 22 jun. 2024. Importante ressaltar que a Resolução CONPRESP n.º 27/1992 sofreu revisão em 2004 (Resolução n.º 19/2004) e a área tombada referente ao conjunto da fábrica foi reduzida significativamente.
 12. As ZEIS-2 “são áreas caracterizadas por glebas ou lotes não edificadas ou subutilizados, adequados à urbanização e onde haja interesse público ou privado em produzir Empreendimentos de Habitação de Interesse Social.” (Art. 45, inciso II, Lei n.º 16.050/2014). O termo “subutilizado” não se aplicaria a um patrimônio cultural se o próprio Estado atendesse à reivindicação de transformar a Fábrica em equipamento cultural.

Mapa 3: “Fábrica de Cimento Portland” e as zonas envoltórias

Fonte: <https://geosampa.prefeitura.sp.gov.br>. Sistematização: o próprio autor (julho/2024).

se manifestam? Quais são as estratégias que cada grupo social utiliza para salvaguardar seu patrimônio material? Quais decisões foram e são tomadas pelo CONPRESP em relação aos bens materiais, tombados ou não, destes lugares? Como estas mobilizações sociais são abordadas pela imprensa? Quais são os limites da estratégia pelo tombamento enquanto *espaço diferencial*¹³ furtivo ao processo de homogeneização e valorização espacial? Como se deu a evolução da política pública municipal de preservação do patrimônio de São Paulo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais? São

13. “O espaço diferencial retém particularidades, retomadas através do filtro do espaço homogêneo. [...] As particularidades cuja homogeneização não foi levada a termo sobrevivem [...]” (Lefebvre, 2002, p. 123).

todos questionamentos que se abrem e nos estimulam a submetê-los a uma investigação mais apurada, pois a verticalização de análises sobre como acontecem as desigualdades em relação à preservação do patrimônio material de grupos sociais distintos, bem como ao alcance de suas narrativas históricas, pode contribuir com caminhos que visem evidenciar, ainda mais, as disputas que ocorrem no/pelo espaço.

Debruçar-se sobre as desigualdades verificadas entre diferentes contextos socioespaciais, no que se refere ao campo do patrimônio, ao denunciar a produção do espaço urbano fundamentada na lógica da sociedade de classes capitalista, pode também contribuir com a abertura daquilo que Luiz Rufino (2019, p. 18) chamou de “encruzilhadas”, enfatizando a urgência pela emersão de narrativas alternativas que não pretendem tomar de assalto o trono da cosmovisão ocidental, mas apenas destroná-la de sua posição hegemônica.

Entendemos, ainda, a importância do tombamento como instrumento de preservação da memória dos diferentes grupos sociais que compõem a cidade e de resistência ao processo de homogeneização imposta pela reprodução do capital, mas é necessário tensionar seus limites enquanto *espaço diferencial*, pois somente por meio de um processo analítico crítico que se torna possível apontar as armadilhas do mundo da mercadoria nas quais todos nós nos encontramos imersos, reproduzindo aquilo que desejamos combater, conscientemente ou não.

Referências Bibliográficas

- BORTOTO, R. C. S.; BEZERRA, M. H. B. Fábrica de Cimento Portland Perus: articulação pedagógica entre movimentos populares e escolas no bairro de Perus. **Revista CPC**, São Paulo, n. 27 Especial, p. 185-210, jan./jul. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.
- CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FABRICAPERUS. **Audiência pública discute impacto de projeto habitacional nos arredores da Fábrica de Cimento de Perus**. 23 fev. 2016. Disponível em: <https://movimentofabricaperus.wordpress.com/>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- LEFEBVRE, H. **Espaço e política: o direito à cidade II**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SÃO PAULO. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP). **Resolução n.º 03, de 2021**. Dispõe sobre o tombamento do conjunto urbano da “Chácara das Jaboticabeiras”. Secretaria Municipal de Cultura (SMC), São Paulo, SP, 22 nov. 2021. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/03-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Ch%C3%A1cara%20das%20Jaboticabeiras%20-%20com%20anota%C3%A7%C3%B5es%20do%20presidente%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20P%C3%A1gina\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/03-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Ch%C3%A1cara%20das%20Jaboticabeiras%20-%20com%20anota%C3%A7%C3%B5es%20do%20presidente%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o%20-%20P%C3%A1gina(1).pdf). Acesso em: 28 ago. 2024.
- SÃO PAULO. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP). **Resolução n.º 11, de 2023**. Dispõe sobre a abertura de processo de tombamento para espaços, ambientes e edifícios referenciados e constitutivos da área urbana contida no perímetro da Vila Cerqueira César, nos distritos de Pinheiros e Jardim Paulista. Secretaria Municipal de Cultura (SMC), São Paulo, SP, 5 out. 2023. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/11-23%20-%20APT%20Per%C3%ADmetro%20Cerqueira>

%20C%C3%A9sar%20-%20P%C3%A1gina.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP).

Resolução n.º 19, de 2004. Dispõe sobre a revisão do tombamento da antiga Cia Brasileira de Cimento Portland Perus. Secretaria Municipal de Cultura (SMC), São Paulo, 30 nov. 2004. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/4476b_19_Revisao_T_Cia_Cimento_Portland_Perus.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP).

Resolução n.º 27, de 1992. Dispõe sobre o tombamento da antiga Companhia Brasileira de Cimento Portland Perus e da Sede Atual do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Cimento e Gesso de São Paulo. Secretaria Municipal de Cultura (SMC), São Paulo, SP, 11 set. 1992. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/178ba_27_T_Estrada_de_Ferro_Perus.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Lei Municipal n.º 13.885, de 25 de agosto de 2004.**

Estabelece normas complementares ao Plano Diretor Estratégico, institui os Planos Regionais Estratégicos das Subprefeituras, dispõe sobre o parcelamento, disciplina e ordena o uso e ocupação do solo do Município de São Paulo. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13885-de-25-de-agosto-de-2004>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Lei Municipal n.º 16.050, de 31 de julho de 2014.**

Aprova a Política de Desenvolvimento Urbano e o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo e revoga a Lei n.º 13.430/2002. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16050-de-31-de-julho-de-2014>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Lei Municipal n.º 16.402, de 22 de março de 2016.**

Disciplina o parcelamento, o uso e a ocupação do solo no Município de São Paulo, de acordo com a Lei n.º 16.050, de 31 de julho de 2014 – Plano Diretor Estratégico (PDE). Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16402-de-22-de-marco-de-2016>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SCIFONI, S. O patrimônio como negócio. In: CARLOS, A. F. A.; VOLOCHKO, D.; ALVAREZ, I. P. (Orgs.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 209-225.

SCIFONI, S. **O patrimônio desigual: cidade, memória e classe trabalhadora**. Tese de Livre Docência, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

TODOROV, T. **Los abusos de la memoria**. Espanha: Ariea, 1995.

TROUILLOT, M.-R. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Curitiba: Huya, 2016.

A formação de vidas cotidianas

Mikael Rodrigues de Araujo

Introdução

A vida cotidiana é constantemente abordada para se referir à vivência. Desse modo, quando inserida nas relações capitalistas ou nas relações técnicas de homogeneização da forma de vida, mediadas por meios de informação, como a TV, a rádio, o cinema, ou, de modo geral, pelo consumo em si, é entendida como se acontecesse da mesma maneira em todos os lugares.

Nesse sentido, torna-se uma prática comum, ao analisar a vida cotidiana, descrevê-la com base nas situações vividas. O registro fotográfico de paisagens, a identificação do número de pessoas daquela comunidade, como elas vivem, seus estilos, hábitos, costumes, culturas, músicas, ambientes públicos, festas e inúmeras outras situações direcionam a descrição da vida cotidiana. Diante desse contexto, embora partir do imediato concreto para estudar a vida cotidiana seja algo recorrente, nessa prática, há o risco de o pesquisador descrever situações de forma reducionista, com investigações restritas aos acontecimentos diários, sem conseguir, de fato, representar a totalidade do fenômeno.

Ao mesmo tempo, quando se pensa na vida cotidiana do ponto de vista da homogeneização das relações capitalistas, observamos que ela se desenvolve nos espaços onde o capitalismo se capilariza. Nesse ínterim, ao abordar temas como a reprodução do capital, as relações sociais de produção, o trabalho e a propriedade privada, em suas dimensões abstratas, somos capazes de alcançar a investigação da vida cotidiana em sua totalidade. Entretanto, ao fazer isso, também ficamos propensos a construir compreensões generalizadas, desconsiderando particularidades espaciais, determinantes para entender a formação da vida cotidiana.

Por isso, o concreto da vida cotidiana, ao chegar à escala do corpo, torna-se uma síntese de determinações abstratas que acontecem nas relações sociais imediatas, tendo em vista que essa escala é produto da formação econômico-social (FES). Nesse sentido, compreendemos a formação da vida cotidiana como produto de uma FES articulada à totalidade da reprodução do capital e, por isso, partiremos de seus conteúdos clássicos, isto é, da estrutura econômica, social, política e cultural de uma particularidade espacial, para identificar diferentes formações de vidas cotidianas. A noção de FES ajuda, portanto, a entender as singularidades e homogeneidades das vidas cotidianas, exercitando a análise do concreto e do abstrato; dito de outro modo, da descrição de situações particulares e da identificação do que determina a homogeneização das relações sociais capitalistas.

Tendo isso em vista, neste trabalho, iremos explorar as relações da noção de formação econômico-social e de vida cotidiana a partir de Henri Lefebvre (1968; 2020; 1976; 1983), especialmente do que o autor compreende acerca dos conceitos de moderno e arcaico, e de Francisco de Oliveira (2013), e o diálogo de Schwarz (1981) com esse autor, que, por sua vez, elabora acerca dos nexos entre o moderno e o atraso. Lefebvre se debruça sobre a FES do território francês e aponta temporalidades da formação da(s) vida(s) cotidiana(s). Suas pesquisas são voltadas para o urbano da modernidade de Paris e para a vida rural, o que o fez destrinchar conteúdos diversos referentes à vida cotidiana.

Acerca da formação econômico-social brasileira, Oliveira (2013) aponta que ela gerou contradições semelhantes às do “ornitorrinco”, visto que o objetivo de ultrapassarmos os atrasos do passado colonial produziu desigualdades profundas. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre, constituinte na FES do nosso país, deu origem à formação de relações específicas, como as de favor (Schwarz, 1981). Nesse ínterim, temos o objetivo de demonstrar algumas semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades da formação de vida(s) cotidiana(s), temporal e espacialmente.

O moderno e o arcaico e o moderno e o atraso na análise da vida cotidiana

Ao olhar para a sua cidade natal, Navarrenx, na França, Lefebvre (1969, p. 137) escreve: “a alguns quilômetros das torres e dos blocos da cidade nova dormita minha velha aldeia. Em alguns minutos, eu vou da minha casa vetusta até às torres de perfuração, até à cidade sem passado”. Observando as transformações da cidade, o avanço da indústria e as mudanças da vida cotidiana, o autor ressaltava as mutações das relações sociais na sua terra natal. Formado em sociologia, Lefebvre se voltou aos estudos das aldeias do Vale de Campan e, com isso, identificou as formações de vida(s) cotidiana(s) e pôde observar as origens da formação social dessa espacialidade.

Indo ao encontro da noção de FES, que, para ele, é constituída pelas dimensões econômica, social, política, cultural e natural, defendemos, neste trabalho, que, além dessas, existem as leis de tendências. Em outras palavras, embora tais dimensões sejam leis gerais de investigação da FES, elas se manifestam de maneira singular quando inseridas na estrutura social de uma particularidade. Para Lefebvre (2020, p. 182), “todas as leis da sociedade capitalista estão assim subordinadas à lei do próprio movimento desta sociedade (do declínio, após o apogeu) – e mesmo esta lei está subordinada às leis de conjunto do desenvolvimento social e da história” e da formação econômico-social tomada como um todo. Assim, este autor analisou o vivido, como as aldeias, a vizinhança e a literatura, e aponta os descompassos entre o rural e o urbano.

De passagem pela cidade de Mourenx, na França, a poucos quilômetros de Navarrenx, Lefebvre (1969, p. 139) afirma: “chego a Mourenx e horrorizo-me. No entanto, a cidade nova não se apresenta mal. O plano conjunto (o plano-massa) não carece de portos: blocos e torres alternam as linhas horizontais e as verticais”. A cidade nova, como destaca o autor, espelha a modernidade das infraestruturas que produzem o espaço, com mudanças de sentido a respeito das familiaridades de relações sociais e do espaço. A funcionalização do trânsito e da

vida – características da vida urbana – foi incorporada, de modo que, visando à organização da circulação das cidades, dita a forma de vida. Sobre a funcionalização da cidade de Mourenx, Lefebvre (1969, p. 141) comenta que “[...] os objetos têm sua existência social: sua função. Cada objeto serve e o diz. Sua função é bem distinta e bem própria. No melhor caso, quando a cidade nova for acabada e bem-sucedida, tudo nela será funcional, e cada objeto terá uma função própria: a sua”.

Em Navarrenx e em Mourenx, a vida cotidiana e a cidade são formadas simultaneamente. A rua, que antes era usada como um lugar de encontro, deu espaço à circulação de automóveis, o que demonstra como a funcionalização das cidades apaga a espontaneidade da vivência. Assim, as relações arcaicas, como as de vizinhança e o habitar a vida – no sentido lefebvriano –, fazem-se presentes na análise do autor e aparecem na espontaneidade da vida rural e na modernidade do urbano.

Nesse ponto, muitos sociólogos e urbanistas concordam com os técnicos de trânsito, com os que estudam a fumaça ou a composição do ar nessas cidades. Vamos designá-las, com mais cautela, ora sob o nome de “cidades históricas”, ora sob o de “cidades espontâneas”, reservando o significado desses nomes e as relações envolvidas. Não se deve esquecer que essas grandes cidades possuem uma poderosa individualidade coletiva, uma originalidade histórica (Paris!). Escondem para indivíduos e grupos parciais o máximo de informações, possibilidades (práticas ou “espirituais” e culturais), imprevistos e surpresas. O funcionalismo das novas cidades não escapará ao confronto com a dimensão e a potência de vida das cidades espontâneas (Lefebvre, 1960, p. 186).

O apagamento das comunidades e de suas espontaneidades se confronta com as transformações do espaço rural. A consolidação das relações mediadas pela propriedade privada, a industrialização e a urbanização transformavam o espaço *arcaico* e metamorfoseavam as relações espontâneas e as relações capitalistas. Nesse sentido, estudando

o Vale de Campan¹, Lefebvre passa pelo pitoresco até a modernidade de Paris, isto é, pelas relações sociais arcaicas até as relações sociais modernas. Transitando nas investigações do moderno ao arcaico, como aponta Lefebvre (1983, p. 15) ao afirmar que nos países capitalistas ou sujeitos a esse sistema, “[...] coexistem formações que pertencem a todos os períodos da história, a todos os momentos sucessivos de desenvolvimento social. Entre estas formações estão a comunidade rural ou arcaica, mais ou menos decomposta”.

A decomposição da comunidade rural aparece na cooperação entre sistemas de vários tipos: capitalista, semi-capitalista, semi-socialista e socialista. Em diálogo com a dissolução da antiga União Soviética e com as noções de FES, Lefebvre (1983) afirma que a renda da terra passa pela coexistência dessas formas de produção, especificamente, nos anos de 1960, no território francês.

Apontando, portanto, que existem tanto formas de produção quanto relações sociais desiguais. Onde, de acordo com Lefebvre (2020, p. 187), Lenin descobre que o capitalismo será capaz de liquidar os resquícios das antigas FES, integrando a maioria da população à produção capitalista, contentando-se e subordinando-se a ela, para, assim, explorá-la de maneira mais ou menos indireta.

Ao analisar as temporalidades da história na dialética de Lefebvre, Martins (1996) destaca as influências de Marx e de Lenin na obra do autor e a importância da noção de FES para a investigação do desenvolvimento desigual. Conforme Martins (1996, p. 15), “essa noção

1. Segundo a pesquisa documental sobre o Vale de Campan, que levou Lefebvre à elaboração de sua tese de doutorado, o autor destaca que “[...] o território de Campan cobre por volta de 9 535 hectares. Sobre essa superfície global, em torno de 25%, ou seja, 2 400 hectares, pertencem a particulares em propriedade privada e, 75%, ou seja, 7135 hectares, à comuna” (Lefebvre, 2011, p. 118). Isto é, naquele momento, já se encontrava a problemática sobre a propriedade privada e a propriedade comunal. Nesse sentido, o autor explica que, apesar de a propriedade comunal existir desde os tempos imemoriais, há uma “[...] característica essencial e primordial de uma comunidade camponesa: a posse e o uso coletivo exigem de fato uma administração, uma organização, uma fiscalização, uma disciplina” (Lefebvre, 2011, p. 118).

já carrega consigo, na descoberta de Lefebvre, o intuito de datação das relações sociais, a indicação de que as relações sociais não são uniformes nem têm a mesma idade”. As vidas cotidianas, produzidas pelas relações sociais, coexistem em diferentes temporalidades, com descompassos e desencontros.

Essa aproximação entre as noções de FES e de vidas cotidianas evidencia as origens, os processos e as distinções que envolvem as relações sociais identificadas e localizadas no contexto de Lefebvre. É nesse caminho que apontamos que, devido à vida cotidiana se referir à vivência mediada por relações capitalistas que acontecem de maneira profundamente desigual, torna-se distante falar em uma homogeneização de suas formações.

“O estudo da vida cotidiana já evidenciou uma diferença banal e ainda pouco conhecida entre o cíclico e o linear, entre um tempo rítmico e um tempo de repetições bruscas” (Lefebvre; Régulier, 1985, p. 191-192). O espaço rural, por exemplo, se configura com mais inclinações ao ritmo da vida cíclica do que ao ritmo linear. Nos ambientes rurais, onde a atividade do trabalhador pode ser significativamente voltada ao tempo dos ciclos naturais, como o plantio, a colheita, a pesca e a caça, há uma forma específica de vida cotidiana, adquirindo, em alguns casos, a roupagem de forma de trabalho de subsistência.

Nesse íterim, Lefebvre (1991a) dedica-se à descrição das vidas cotidianas da classe média, da burguesia, dos camponeses e da classe operária. Em relação às duas primeiras, o autor descreve que “o pai de família, ou seja, o marido ou o esposo, nessas classes, dispõe do dinheiro e concede a sua mulher as quantias necessárias para a manutenção da família; o excedente é consagrado à acumulação” (Lefebvre, 1991a, p. 41).

Ainda sobre essas classes, Lefebvre explica que a gestão de seus rendimentos era destinada aos investimentos para o progresso financeiro da família, atendendo à manutenção e à acumulação de capital. Lefebvre (1991a, p. 41) reforça isso ao pontuar que “se ele não acumula, não poupa; se deseja aproveitar em vez de investir, entra em conflito

com sua consciência, sua família e sua sociedade”. Assim, essa maneira de gestão realizada pela classe média e pela burguesia atinge uma racionalidade propensa à reprodução do capital e à reprodução social da classe, ocasionando a constituição da vida cotidiana em uma FES particular.

Diferente dessas duas classes, os camponeses viviam uma economia natural, segundo Lefebvre (1991a). O autor descreve o contexto camponês, em 1946, do seguinte modo: “eles dispõem de pouco dinheiro; distinguem-se duas gestações: a da casa com suas dependências (jardim, galinheiro, etc.), onde reina a mulher, e a do cultivo, domínio do homem” (Lefebvre, 1991a, p. 42). Conforme a descrição, eram destinados poucos recursos para a manutenção da casa e da jardinagem, de modo que parte significativa do que acumulavam consistia em sementes e conservantes, usados no plantio quando estivesse na estação e, no caso das primeiras, também atiradas ao ar em momentos festivos.

Esse último uso é apontado por Lefebvre (1991a, p. 42), quando relata que “as provisões *in natura*, sem sementes, em conservas, constituem um fundo que o camponês gasta às vezes atirando-as no turbilhão da Festa”. Isso produz uma formação de vida cotidiana específica, diferente da classe média, haja vista que, apesar de os camponeses vivenciarem condições precárias de trabalho por estarem mais próximos da natureza, uma parte do pouco que lhes resta é destinado à festa. Esse é, portanto, outro sentido da acumulação e das relações sociais que se dão na formação de vidas cotidianas.

A classe operária, por sua vez, vive à base da vida cotidiana, visto que não sabe e não consegue prever se o salário conseguirá suprir as demandas ao longo do mês. Mesmo assim, conforme salienta Lefebvre (1991a, p. 42), essa classe tem em seu cotidiano suas festividades: “Os proletários não economizam. Recebem de suas origens agrárias e transmitem um certo gosto pelo bem viver (e boa cozinha) e um sentido da festa, que os pequenos burgueses e os burgueses destroem”.

A classe operária, nesse sentido, vivencia intensamente as misérias cotidianas, quando tem rendimento, trabalho e relações sociais,

mesmo não dispendo de rendimentos o suficiente para serem divididos em duas gestões, isto é, para manter a subsistência e destinar à acumulação. O salário é reservado à gestão da família, que conserva as grandezas cotidianas de cozinhar e comer bem.

As vidas cotidianas das diferentes classes aparecem, nesse sentido, com as formações, por um lado, inter-relacionadas umas com as outras, e por outro, com a compreensão bucólica sobre o conteúdo da vivência. Isso demonstra as transições da vida particular de Lefebvre entre as áreas agrárias do Vale de Campan e a classe operária industrial de Paris, que, muitas vezes, coabitam no espaço rural e no urbano, no moderno e no arcaico, as relações sociais a partir do fenômeno urbano.

O bucolismo também aparece quando Lefebvre (1991b) observa as influências da Igreja nas relações sociais em Navarrenx, tendo em vista que a organização do trabalho e as comemorações festivas eram ritualizadas e mistificadas, passando do nível da magia para o nível do social. Conforme o autor descreve, “originalmente, a ordem humana e a ordem natural pareciam entrelaçadas, unidas por uma ligação misteriosa” (Lefebvre, 1991b, p. 204); ao mesmo tempo que, no nível das relações diárias, se desenrolavam no imediato da vida, como uma coisa muito natural. Além disso, segundo Lefebvre (1991b, p. 204), a atividade humana tende a tornar-se uma prática codificada, de modo que os festivais, e até mesmo os gestos e a fala da vida cotidiana, tornaram-se ritualizados”. Ainda conforme descreve Lefebvre (1991b), existe um trabalho coletivo na preparação das refeições, proporcionando o compartilhamento de diferentes costumes e culturas de Navarrenx e de seus arredores, o que demonstra gestos de comemorações e de celebrações festivas.

Em meio às comemorações religiosas, conforme Lefebvre observa, a estrutura das classes sociais também se tornava evidente, uma vez que, por meio das dádivas à coletividade, os ricos poderiam aceitar a sua riqueza e consolidá-la na estrutura social ali presente: “O próprio facto de ganharem prestígio social permitia-lhes tornarem-se ainda mais ricos. Os proprietários de terras tornaram-se poderosos e aben-

çoados – e odiados” (Lefebvre, 1991b, p. 204), isto é, além do privilégio de classe, existe a dádiva divina. Assim, passavam a controlar e cultivar o imaginário da sorte e do poder na coletividade da *vida cotidiana*, criando uma ilusória ideia de que quanto maiores e melhores as doações, mais bênçãos e prosperidades o fiel receberá.

A partir disso, as temporalidades das relações de sociais desiguais no território francês são evidenciadas por Lefebvre. Ao passo que observa as relações sociais em algumas cidades no Vale de Campan, o autor nota elementos que refletem a modernidade do urbano de Paris, demonstrando, com isso, que existe uma tendência de transformação contínua da formação das vidas cotidianas.

Trazendo essa reflexão para o Brasil, as relações simples foram produzidas em nosso território, e, conseqüentemente, geraram formas de dominação perversas. As relações sociais baseadas no favor podem ser gestos carinhosos, gentis e prestativos, como o de emprestar um utensílio doméstico ao vizinho; por outro lado, pensando na estrutura social brasileira, essas relações geraram formas de dominação no nível da vivência. Para entender isso, “convém recuar um pouco na história brasileira para apanhar um elemento estrutural do modo de produção: o escravismo” (Oliveira, 2013, p. 66).

A passagem do trabalho escravo para o trabalho livre reconfigurou as relações sociais no Brasil. “Um dos princípios da Economia Política é o trabalho livre. Ora, no Brasil domina o fato ‘impolítico e abominável’ da escravidão” (Schwarz, 1981, p. 13). No século XIX, a massa de trabalhadores livres e disponíveis para o trabalho rebaixava o salário dos absorvidos pela fábrica, isto é, o “exército industrial de reserva” diminuía os custos de produção, ao passo que forçava a intensificação do trabalho em péssimas condições ou serem substituídos.

Nas relações de trabalho escravista no Brasil, a força de trabalho era literalmente propriedade do senhor de terras, de modo que a pessoa escravizada ficava sujeita às suas vontades e, como consequência disso, a lesões corporais, a agressões e até a morte. Diante disso, os custos da reprodução da força de trabalho, isto é, alimentação, moradia, controle,

capatazes, eram incorporados à produção. Assim, todo o processo que envolve a produção da cana-de-açúcar incorporava os custos do trabalho escravo e de sua sobrevivência.

Tendo isso em vista, “esquemmatizando, pode-se dizer que a colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o ‘homem livre’, na verdade dependente” (Schwarz, 1981, p. 16). O trabalhador livre faz com que o patrão imobilize menos capital, além de usar formas de dominação levando em consideração a imediata dependência do “homem livre” com a sobrevivência, como a comida e a moradia – em suma, a reprodução biológica do seu corpo. A dependência, portanto, tornou o homem livre, simpático, gentil e prestativo na relação com o proprietário da terra, o seu empregador, o burguês.

Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, corte etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção europeia, não deveriam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto. O favor é a nossa mediação quase universal – e sendo mais simpático do que o nexos escravista, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil, involuntariamente disfarçando a violência, que sempre reinou na esfera da produção (Schwarz, 1981, p. 16).

Essa relação de favor em prol dos favorecidos, uma reverência informal à classe oposta, gera uma situação particular: “através do favor os incompatíveis saem de mãos dadas” (Schwarz, 1981, p. 17). O caseiro é um inquilino despossuído de propriedade, que, para ter acesso

às condições básicas de sobrevivência (moradia e alimentação), presta o favor de cuidar da propriedade do patrão. Da defesa da propriedade com a própria vida à agricultura e pecuária de subsistência para a sua família e para a do patrão, são as atribuições dos favores prestados em troca das condições mínimas de vivência.

Quando há excedente de produção – milho, arroz, feijão, carne bovina, aves, peixes, suínos, equinos –, ele é destinado à venda nas cidades. Isso ajuda a baixar o custo da reprodução da força de trabalho nas cidades, visto que o excedente da produção de subsistência é vendido em valores acessíveis, passando por relações próximas de vizinhança que geram relações de troca, como o *fiado* – uma relação que a cumplicidade do *favor* tende a garantir.

Assim, “o conjunto de trabalhadores é transformado em uma soma indeterminada de exército da ativa e da reserva, que se intercambiam não nos ciclos de negócios, mas diariamente” (Oliveira, 2013, p. 136). A figura do homem livre, gentil, modesto e simples é comum nessas relações de trabalho perversas, ao passo que o patrão se torna um homem humilde por estar ajudando um homem sem propriedade.²

A FES do Brasil formou relações sociais no nível da vida cotidiana pautadas na lógica do *favor*. Sendo uma mediação universal, ela também aparece de maneira desigual no território brasileiro. Um exemplo disso acontece na cidade de Toritama (PE), que se tornou centro de produção e de distribuição de *jeans* no território brasileiro. Nessa cidade, as indústrias se capilarizaram pela vida cotidiana dos moradores e transformaram garagens, quintais e casas, isto é, o ambiente privado da reprodução da vida, em locais que acomodam as pequenas fábricas, chamadas de “facções”.

2. Martins (1994) aborda a cultura do favor e do débito político, visando destrinchar as relações oligárquicas no Brasil. “Imensas contabilidades de obrigações morais decorrentes de favores recebidos sempre pesaram muito na história das famílias brasileiras, ricas ou pobres” (Martins, 1994, p. 35). Esses favores geram votos, rixas políticas, débitos morais com quem prestou o favor, passando por gerações sucessivas, tornando-se débitos ou créditos morais.

Em cidades interioranas, diante do tempo livre e do ritmo lento, existe um hábito de colocar cadeiras nas calçadas e esperar o tempo passar. Esse momento é marcado pelo descanso, por conversas, cafés, bolos e brincadeiras de crianças. Entretanto, observa-se em Toritama (PE) que, com a chegada das fábricas de jeans, o uso do tempo das atividades domésticas, o tempo de descanso e da socialização em família, como acontecia na calçada no final da tarde, foi substituído pela sub-sunção real ao capital. A calçada se tornou o estágio final da produção de *jeans*, visto que a limpeza dos fios soltos é um trabalho realizado nesses locais, capturando o momento da espontaneidade e do tempo livre e inserindo-o nas produções de relações sociais necessárias para o capital.³ Portanto, as espontaneidades dos favores, a gentileza de uma conversa regada a café e bolos e a reciprocidade com as brincadeiras das crianças deram lugar ao espaço da produção de jeans, tornando a vida dependente dessas relações sociais de produção.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2013), as explicações derivadas do “exército industrial de reserva” das cidades, que ocupa setores de atividades informais, para muitos era apenas lúmpen, isto é, explicações que não produziam mais-valor por estarem fora das relações assalariadas. Entretanto, para o autor, fazia parte também dos expedientes de rebaixamento dos custos de reprodução da força de trabalho urbana.

Tendo isso em vista, os casos comentados anteriormente, do caseiro e do estágio final da produção de jeans, refletem, ao mesmo tempo, a incorporação de níveis sensíveis da vida à reprodução do

3. Esta análise é fruto do curso de extensão intitulado “A cotidianidade como análise geográfica do vivido”, que aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de fevereiro de 2023, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Na terceira aula do curso, analisamos o documentário *Estou me guardando para quando o carnaval chegar*, de direção de Marcelo Gomes, que narra a produção do ouro azul – o *jeans* – na cidade de Toritama (PE). Esse curso reuniu pessoas de diversas regiões do Brasil, possibilitando, a partir da obra de Henri Lefebvre, pensarmos as semelhanças e diferenças das particularidades da formação de vidas cotidianas.

capital e a diminuição dos custos com a força de trabalho e a sua reprodução. “Então, graças à produtividade do trabalho, desaparecem os tempos de não trabalho: todo o tempo de trabalho é tempo de produção” (Oliveira, 2013, p. 136).

Schwarz (1981) aborda a lógica do favor, principalmente, como mediação entre o desfavorecido e o favorecido, submetendo o homem livre às condições perversas de trabalho, em troca da sobrevivência. Ao estendermos as relações de favor para as relações de troca e diminuição dos custos da reprodução da força de trabalho, chegamos ao mutirão e à autoconstrução. O mutirão compreende reuniões de familiares e amigos para realizar certas tarefas, como a construção de uma casa, de uma fossa, de um telhado, um reboco ou reparos em geral, que constituem infraestruturas urbanas básicas para a moradia. Há uma rotatividade de favores do coletivo do mutirão, isto é, o favor recebido por um torna-se a sua obrigação moral para ajudar o outro quando necessário. Portanto, como Schwarz (1981, p. 18) aponta, “esta cumplicidade sempre renovada tem continuidades sociais mais profundas, que lhe dão peso de classe: no contexto brasileiro, o favor assegurava às duas partes, em especial à mais fraca, de que nenhuma é escrava”, mas, por outro lado, procurava formas de reproduzir a sua força de trabalho diante das condições de dependência impostas pela FES brasileira.

Percebemos que os elementos que constituem a FES atravessam as análises dos autores em temporalidades distintas. Porém, o que para Lefebvre é moderno e arcaico; para Oliveira, e para as interpretações de Schwarz, apesar de trilharem o mesmo caminho, é moderno e atrasado.

Pensando na França, estudada por Lefebvre, podemos observar um país em que as propriedades privadas se constituíram como oriundas de propriedades comunais, em que as relações sociais formaram-se em diálogo com a terra, com o senhor e com as aldeias e em que a indústria foi um ponto de mudança profunda nas relações sociais agrárias. Nesse contexto, Lefebvre retoma as relações rurais, agrárias e arcaicas de maneira bucólica, como se o habitar a vida fosse poesia

e as relações próximas das vizinhanças carregassem significados de uma formação de vida cotidiana espontânea. Isso se estende até as investigações urbanas do autor, ao identificar formas de sociabilidades que resistam à produção do espaço.

Por outro lado, na FES brasileira, o moderno e o atraso são constitutivos da formação de vidas cotidianas. Considerando as ideias modernas, como a de liberdade, e as que nela se ancoram, como as de homem livre e de livre escolha dos homens, pensava-se que tivéssemos superado o atraso colonial da nossa FES, inclusive com o fim do trabalho escravo; entretanto, o que se viu foi o contrário, tendo em vista a geração, a partir dessa ideia, da relação de favor como mediação universal das relações sociais nos conteúdos da vida.

A massa de trabalhadores disponíveis para o trabalho constitui o trabalho informal e formas de dominação e de controle que visam à diminuição dos custos da reprodução da força de trabalho, a exemplo do trabalho de subsistência, em que o caseiro é uma de suas figuras, da autoconstrução e da relação de favor que as mediam, todas alternativas de sobrevivência. Assim, na FES brasileira, o moderno contém o atraso e o atraso *espelha* o moderno, coabitando-se e se desenvolvendo contraditoriamente na formação de vidas cotidianas brasileiras.

A formação de vidas cotidianas é constituída na FES particular. Oliveira (2013) explica que a noção de subdesenvolvimento é uma noção ambígua, visto que parte de uma formação capitalista e histórica, reservada à acumulação primitiva do sistema global, ao mesmo tempo que gera interpretações dualistas a respeito de seu crescimento econômico e social. O moderno é o desenvolvimento, o industrial, a cidade; e o atraso é o subdesenvolvimento, as sociedades tradicionais.

Diante disso, trata-se de uma análise que “enreda-se numa dialética vulgar como se a sorte das ‘partes’ [como a formação de vida do Brasil] pudesse ser reduzida ao comportamento do ‘todo’ [a homogeneização da reprodução do capital], à versão comum da ‘teoria do crescimento do bolo’” (Oliveira, 2013, p. 29). Nesse sentido, o “crescimento do bolo” reflete-se em cada uma das partes que compõem

a FES de um território, como se uma parte da formação da vida rural – as suas relações de vivência, hábitos e costumes – fosse acontecer, em algum momento, de forma idêntica aos espelhos da modernidade, sejam eles os países desenvolvidos ou as metrópoles, com seus hábitos e costumes.

Por fim, compartilhamos da concepção de que a lei do valor e a generalização da forma-mercadoria se dão de forma profundamente desigual por dois caminhos: a FES da particularidade espacial e a formação de relações sociais geradas na estrutura social. O “exército industrial de reserva”, ou, em termos atuais, a massa de trabalhadores direta ou indiretamente incorporados à reprodução do capital, adquire roupagens específicas ao se confrontar com as relações sociais de uma particularidade.

Postone (2014) ressalta que os universais marxistas – o salário, o lucro, as formas de relações sociais, a mais-valia e outros – estão ligados ao trabalho útil, relacionado à transformação de materiais em mercadorias. Logo, “o trabalho é então entendido de maneira trans-histórica; o que varia historicamente é o modo de suas distribuição e administração sociais” (Postone, 2014, p. 148). Nesse sentido, ao se deparar com as peculiaridades das relações sociais – produzidas em temporalidades e contextos distintos –, a vida cotidiana é modelada pelas relações interpessoais gestadas na estrutura social. Assim, a análise da formação de vidas cotidianas passa pelos nexos desses confrontos, de modo a entender as negatividades que as envolvem, localizando temporal, histórico e espacialmente as suas determinações.

Considerações finais

Este capítulo teve o objetivo de demonstrar as relações entre a formação econômico-social e a formação de vidas cotidianas. Para isso, confrontamos as temporalidades de vidas cotidianas da França e do Brasil, a partir da ótica de Lefebvre, de Oliveira e de Schwarz. A partir disso, percebemos que os universais marxistas, como burguesia, classe

média, camponês e proletariado, adquirem relações sociais específicas nos diferentes contextos em que são observados.

Além disso, concluímos que precisamos ultrapassar o entendimento de que ao falar de vida cotidiana estamos nos referindo à vivência, e, portanto, ao nível da vida, e de que, ao considerá-la nas relações capitalistas, devemos compreender cada uma dessas vivências como iguais pelo fato de haver relações de troca de mercadorias. Em vez disso, precisamos levar em consideração os determinantes histórico-sociais das relações sociais, pois o entendimento da vivência não é igual em todas as espacialidades, e as relações sociais que a mediam, embora tenham pontos em comum, são distintas.

Assim, a coexistência de vidas cotidianas pode ser revelada ao considerarmos: a espacialidade das relações sociais, isto é, a relação do homem com a natureza, no espaço urbano e/ou em áreas agrárias; as temporalidades históricas, com suas sedimentações no espaço e nas relações sociais, do arcaico ao moderno e do moderno e atraso; as maneiras de gerenciamento da vida cotidiana, que se diferenciam mediante à especificidade da FES de uma espacialidade, pois dependem da estrutura e da classe social, gerando diferentes vidas cotidianas; e as relações sociais produzidas em diálogo com a estrutura social da particularidade, demonstrando como acontecem as relações de dependência dos despossuídos e proprietários dos meios de produção.

Referências Bibliográficas

- LEFEBVRE, H; RÉGULIER, C. Le projet rythmanalytique. **Communications**, n. 41, p. 191-192, 1985.
- LEFEBVRE, H. (Org.). **La renta de la tierra: cinco ensayos**. México: Editorial tlaivalli, 1983.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991a.
- LEFEBVRE, H. Critique of Everyday Life. Volume I. Introduction. London/New York: Verso, 1991b.

- LEFEBVRE, H. **Introdução à modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LEFEBVRE, H. **O pensamento de Lênin**. São Paulo: LavraPalavra, 2020.
- LEFEBVRE, H. **O Vale de Campan: estudo da sociologia rural**. São Paulo: Edusp, 2011.
- LEFEBVRE, H. **Tiempos equivocados**. España: Editions Stock, 1976.
- MARTINS, J. S. As temporalidades da história da dialética de Lefebvre. In: **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 13-24.
- MARTINS, J. S. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- POSTONE, M. **Tempo, trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- SCHWARZ, R. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 2. ed. São Paulo: duas cidades, 1981.

Filme

- Estou me guardando para quando o carnaval chegar**. Direção: Marcelo Gomes. Produção: Nara Aragão, João Vieira Jr. Brasil: Vitrine Filmes, 2019. 1 DCP (85 min).

O uso da cultura pelo setor privado como forma de intervenção no espaço urbano: Um caso de refuncionalização em São Paulo

André Sevilha Alves

Introdução

As lutas sociais do proletariado contra a exploração capitalista resultaram na conquista de algumas melhorias nas condições de trabalho. Uma demanda conquistada foi a da redução da jornada de trabalho, o que, por sua vez, levou a um aumento do tempo livre¹ e, negativamente, à sua subordinação ao capital, racionalizando-o e inundando-o de artigos e de espaços específicos destinados à ocupação desse período através do consumo. Tendo em mente a contribuição de Theodor Adorno (2021 [1969]) sobre este tema, partimos da ideia de que o tempo livre, apesar de, necessariamente, não poder lembrar em nada o tempo do trabalho, está acorrentado a ele. Isso quer dizer que o tempo livre não é livre senão ao nível da aparência e da imaginação.

Neste capítulo, discutiremos a intervenção do setor privado na organização do tempo livre, adotando como recorte aquilo que se define, imprecisamente, como “campo da cultura”, apresentando aspectos da refuncionalização da antiga fábrica de tambores, transformada pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) em um equipamento cultural, como recurso para pensar a urbanização da cidade de São Paulo e as funções que a ideia de cultura assume no urbano.

O Sesc é uma instituição privada brasileira sem fins lucrativos que presta serviços diversos à população, em especial às pessoas que

1. Não podemos desconsiderar o aumento do “tempo imposto”, vinculado às exigências fora do trabalho, como o tempo gasto no transporte e em formalidades burocráticas (Lefebvre, 1991, p. 61).

trabalham no setor do comércio, serviços e turismo e seus familiares. Sua criação se deu em 1946 pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), com base nos fundamentos e objetivos presentes na *Carta da Paz Social* (Sesc, 2012 [1946]), documento redigido por lideranças da classe dominante brasileira a partir da primeira Conferência das Classes Produtoras, realizada em Teresópolis/RJ. A instituição apresenta como objetivo principal da sua atuação, desde a origem, a promoção do bem-estar social e a melhoria da qualidade de vida do seu público-alvo. As principais frentes de atuação do Sesc foram variando ao longo dos quase 80 anos de história. Não ao acaso. Argumenta-se que as mudanças paradigmáticas estavam em sintonia com as mudanças nas condições de vida e do acesso dos trabalhadores aos bens e serviços públicos (Sesc, 1997). A trajetória institucional começa tendo como foco a assistência médico-sanitária; posteriormente, o lazer² se torna o destaque da ação institucional. Atualmente, seu campo prioritário está vinculado à grande nebulosa da cultura e da educação informal.³ Podemos afirmar que este percurso histórico é, pelo menos, pertinente ao Departamento Regional de São Paulo (DRSP), responsável pela ação institucional no Estado homônimo, visto que cada departamento regional possui certa autonomia na gestão do orçamento e no foco da ação programática.⁴

2. Um ponto central deste período é a criação do Centro de Estudos de Lazer (CELAZER), de perspectiva fortemente influenciada pelo sociólogo Joffre Dumazedier, que trabalhou para o Sesc na formação e na capacitação do quadro de funcionários.

3. Neste período, nota-se a influência de pensadores como Edgar Morin e Mike Featherstone.

4. O Sesc atua a partir de programas, e cada programa é dotado de um leque de atividades e de um orçamento específico. A porcentagem do orçamento que cada programa possui não é preestabelecida pelo Departamento Nacional (órgão executivo que elabora, coordena e monitora o trabalho em rede do Sesc), sendo um processo interno dos departamentos regionais. Atualmente, os programas são: Administração; Assistência, Cultura, Educação, Lazer e Saúde. Ademais, cabe aos departamentos decidirem o modelo das unidades, se serão multifuncionais ou específicas a um tipo de atividade.

Compreendemos a criação e o objetivo de instituições privadas como o Sesc como uma experiência brasileira ou como um exemplo dos projetos modernistas do pós-Segunda Guerra Mundial, que buscavam preservar a ordem social capitalista, sendo esses projetos implementados nos Estados Unidos da América e na Europa e discutidos por Harvey (2016). Todavia, é necessário ter em mente a existência de particularidades no projeto do patronato brasileiro devido ao posicionamento do nosso país na periferia do capitalismo e à natureza e funcionamento da instituição estudada.

Da leitura da *Carta* (Sesc, 2012 [1946]), vem à tona que a promoção do bem-estar social por parte do patronato, com apoio do Estado, faz parte da manutenção e do desenvolvimento dos meios de produção e da ampliação da interferência do setor privado na economia e na política nacional. Garantir melhorias nas condições de vida dos trabalhadores se configurava como um caminho para conter insatisfações e possíveis conflitos, procurando garantir uma convivência harmoniosa entre patrão e empregado, mas igualmente como forma de fortalecer o mercado consumidor interno, como deixa explícito o terceiro objetivo do documento.⁵

O investimento do setor privado na “cultura”

A presença de um equipamento cultural em determinado lugar da cidade não é algo arbitrário e seus efeitos são variados, fugindo, por vezes, da intencionalidade preconcebida. Nas palavras de Danilo Miranda (ex-diretor do Sesc São Paulo), em entrevista ao *Programa Roda Viva*, no ano de 2006 (*apud* Pompolo, 2007, p. 237):

Ela [a unidade do Sesc] tem que ser um marco na cidade, ela tem que ter um peso na cidade. Eu quero dizer o seguinte, não é mais uma filial do SESC instalada, ela tem

5. “3) Não só por motivo de solidariedade social, mas de conveniência econômica, deve ser o mais rapidamente possível aumentado o poder aquisitivo da população, principalmente rural, visando a incrementar a prosperidade do país e fortalecer o mercado consumidor interno” (Sesc, 2012 [1946], p. 12-3).

a característica de intervir no seu entorno. O entorno da Pompéia foi modificado, o entorno da Vila Mariana, o entorno do Belenzinho já está sendo modificado e isso é feito para qualificar nossa ação e a cidade.

Miranda defende que a instalação de um equipamento cultural implica na transformação do uso do espaço de modo mais extenso do que aquilo que se observa dentro do perímetro do terreno. O argumento sugere de modo explícito a intenção de um impacto maior, um envolvimento com outras instituições e estruturas urbanas. Para além do marketing urbano, a unidade é aparentemente planejada em conexão com a área ao redor. Isto não significa que necessariamente o Sesc esteja colocado ao nível de um serviço público ou que seja sensível às demandas da população residente na sua área circundante. O que afirmamos aqui é que os limites do seu planejamento expandem ações e discursos que envolvem elementos que, oficialmente, não estão sob o controle direto da instituição. Além disso, em plano geográfico, isso significa que o seu planejamento envolve fenômenos e agentes que talvez não fossem diretamente ligados às ações de outros grupos privados. Neste sentido, pautamos a relevância de analisar criticamente o trabalho de instituições que atuam a partir de justificativas que se valem da cultura como mecanismo discursivo e programático, dado os aspectos políticos, econômicos e sociais que são indissociáveis da ação institucional.

As unidades do Sesc são, apesar dos múltiplos serviços oferecidos⁶, fortemente conectadas às práticas de consumo cultural; atividades comumente ligadas ao consumo das diferentes formas de manifestação artística e que podem ser generalizadas como formas de lazer e entretenimento. Elas se constituem, na nossa leitura, como equipamentos da cultura institucionalizada, elemento particular do espaço urbano que se vale da legitimidade que o caráter oficial das ações promovidas pelas instituições carrega. Esses equipamentos são,

6. As unidades do DRSP são planejadas para atender todos os programas, exceto o CineSesc, que se concentra nas ações de cinema do Programa Cultura.

portanto, infraestruturas – “trabalho humano materializado e geografizado” (Santos, 2008, p. 16) – concebidas como *locus* privilegiado de um conjunto de ações que compõem o que se reconhece como práticas culturais. Nesses espaços há uma organização do espaço previamente concebida para recebê-las, condicionando a elas sua forma e ritmos. Tais equipamentos evidenciam a cultura como um artigo de consumo na “sociedade burocrática de consumo dirigido”; sua efetivação não se difere tanto das demais atividades consumidoras, sendo, porém, mais ativa e, por ser aparentemente livre, assume ares de festa (Lefebvre, 1991, p. 118). Não queremos, com isso, definir essas práticas como alienação estrita; no entanto, compreendemos que são uma forma de consumo que coloca a cultura como um ramo da economia urbana que mobiliza capital e pessoas de formas variadas, produzindo espaço.

Compartilhamos da leitura que aponta para o fato de que a ideia de cultura se tornou uma forma poderosa de intervir no mundo (Mitchell, 2000; Valverde, 2015) a partir de sua reificação. O que nos leva ao problema de investigar e entender quem e porquê se age no sentido dessa reificação.

É preciso que fique claro que a ideia de cultura é sempre uma ideia que funciona para um conjunto de atores sociais (mesmo que eles sejam sempre contestados por outros atores). A implementação da ideia de cultura é um processo socialmente intencional. A ideia de cultura é em si ideologia: “um sistema de significação que facilita a busca de interesses particulares” (Thompson 1984; citado em Baker 1992: 3 apud Mitchell, 2000, p. 78)⁷

No contexto norte-americano e britânico, o poder que a palavra “cultura” carrega foi incorporado pelo mundo corporativo como uma

7. No original: “It should be clear that the idea of culture is always an idea that works for some set of social actors (even if they are always opposed by other actors). The implementation of the idea of culture is a socially intentional process. The idea of culture is itself ideology: ‘a system of signification which facilitates the pursuit of particular interests’ (Thompson 1984; quoted in Baker 1992: 3)”.

forma de impor o seu próprio poder através da “alta cultura”. Circunscrevendo seu interesse na arte contemporânea, a pesquisadora Chin-Tao Wu (2006) chamou esse fenômeno de “privatização da cultura” – um processo que se iniciou nos anos 1980. Ainda que o Sesc não seja uma empresa consolidada em determinado setor econômico e que posteriormente assumiu funções “culturais” a partir de um equipamento ou por programas de incentivo a projetos, como é o caso de empresas como Vale, Petrobras e Itaú⁸, seu redirecionamento programático em direção a uma ação principalmente tida como cultural é uma expressão da intervenção do setor privado brasileiro neste campo, originalmente próxima da intervenção corporativa estudada por Wu.⁹ Harvey (2016, p. 260), nos anos 1980, já identificava que a

[...] competição no mercado da construção de imagens passa a ser um aspecto vital da concorrência entre as empresas. O sucesso é tão claramente lucrativo que o investimento na construção da imagem (patrocínio das artes¹⁰, exposições, produções televisivas e novos prédios, bem como marketing direto) se torna tão importante quanto o investimento em novas fábricas e maquinário.

O investimento do setor privado mobiliza quantias significativas de dinheiro. Comparando o orçamento do Programa Cultura do

-
8. A autora destaca que as companhias de fumo, cigarro e de armas necessitam maior empenho na criação de uma imagem pública mais sofisticada para que seja mais eficaz, no entanto, pensando o caso brasileiro e reconhecendo a regulação do marketing da nicotina a nível global, é preciso pensar segundo outro escopo, trazendo à tona as mineradoras e os bancos, deixando de lado o ramo do tabaco e o bélico.
 9. Ainda que as instituições vindas do mundo corporativo e seus equipamentos sejam mais recentes no contexto brasileiro, exceção ao Instituto Itaú Cultural, criado em 1987. No âmbito das empresas públicas, o programa Caixa Cultural foi pioneiro, a primeira unidade da rede foi fundada em Brasília em 1980.
 10. As relações sociais de patrocínio das artes estão presentes desde as sociedades antigas e se transformaram ao longo dos anos, uma análise do percurso histórico está em Williams (1992, em especial no Capítulo 2).

Sesc São Paulo com os orçamentos das secretarias similares a nível estadual (Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas) e municipal (Secretaria Municipal de Cultura) temos, respectivamente: R\$ 1.798.857.200,00 para 2024¹¹; R\$ 1.553.470.649, dotação final em 2023¹²; R\$ 1.157.935.461,50, para 2024 (atualizado em julho do ano vigente).¹³ O valor orçado pelo DRSP (44,67% do orçamento total do Departamento) supera o orçamento dos órgãos públicos, o que reforça a necessidade de estudar como as instituições privadas estão agindo a partir da justificativa cultural.

Nossa abordagem sobre o termo “cultura” está fundamentada numa perspectiva não ontológica, isto é, reconhecemos “que enquanto a cultura em si não existe, a ideia de cultura foi desenvolvida e implantada no mundo moderno (e pós-moderno) como uma tentativa de ordenar, controlar e definir os ‘outros’ em nome do poder e do lucro” (Mitchell, 2000, p. 75).¹⁴ Esse movimento nos dá abertura para estudá-la junto à economia política, estabelecendo uma perspectiva crítica em relação aos usos da ideia de cultura. Portando-se como uma mercadoria que passou a ser moeda de troca entre governos e empresas, parte-se, no caso estudado, de uma positivação que enxerga os produtos culturais como bens que elevam a civilidade e o intelecto dos seres humanos. Ainda, argumenta-se que o contato com a cultura possibilita condições melhores de vida e de relação com o seu entorno; aqui está uma forma de obscurecer as relações sociais de produção que estão por trás das mercadorias culturais, que torna, mesmo para

11. Disponível em: <https://transparencia-sp.sesc.com.br/transparencia/documento?tipo=23>. Último acesso: out./2024.

12. Disponível em: https://www.transparenciacultura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/PA_UM_03_2024_ref_2023_FOSESP_02_2021.pdf. Último acesso: out./2024.

13. Disponível em: https://capital.sp.gov.br/web/cultura/w/aceso_a_informacao/16800. Último acesso: out./2024.

14. No original: “that while culture itself does not exist, the idea of culture has been developed and deployed in the modern (and postmodern) world as a means of attempting to order, control, and define ‘others’ in the name of power and profit”.

os setores da sociedade com viés progressista, o investimento em cultura algo importante e necessário. Nas palavras de Danilo Miranda, abrindo o livro de Wu (2006, p. 12), essa positividade fica evidente. Nas suas palavras: “a atualidade dos vinte últimos anos [1986-2006] tem demonstrado que há uma convicção crescente quanto à universalidade e à valoração da cultura para todos os segmentos sociais e como condição para a melhoria da qualidade de vida”.

Esse raciocínio eleva este uso instrumental da ideia de cultura, a nível de políticas públicas e privadas, a um patamar de difícil análise crítica, pois, em sua defesa, reconhece-se, corretamente, que a distribuição dos equipamentos culturais e, de forma geral, dos investimentos em cultura tendem a seguir um padrão de concentração no espaço, favorecendo o acesso àquelas pessoas que se deparam com menos impedimentos para realizar e inserir tais práticas culturais no seu cotidiano.¹⁵ O argumento se fortalece quando tratamos dos equipamentos que não estão vinculados ao circuito comercial de grande porte, isto é, aos produtos mais evidentemente mercadológicos da indústria cultural. Neste sentido, recordando a conclusão de Molotch e Logan sobre as trocas desiguais indissociáveis às melhorias que favorecem um crescimento local, Otilia Arantes (2000, p. 28), trazendo à tona o exemplo do investimento em cultura, questiona “quem seria contra tal aprimoramento coletivo?”

O caso do Sesc Pompeia

Inaugurada sob o nome *Centro de Lazer Fábrica da Pompéia*, a unidade do Sesc passou a atender oficialmente o público em 1982, sendo utilizada de forma provisória entre 1973 e 1978 sob o título de Centro Cultural e Desportivo. Ela se tornou um marco na história institucional, sendo comumente vinculada à mudança operacional da instituição,

15. Pensando na gestão pública dos equipamentos culturais em São Paulo, Isaura Botelho (2004) salienta que a distribuição é apenas um dos fatores que geram diferenças no uso. Ela aponta, entre outros fatores a serem considerados, o avanço tecnológico e as barreiras simbólicas.

que passa a dar maior importância à cultura como plano de ação, se tornando uma referência para as futuras unidades da instituição (Sesc, 1997, p. 238) e um marco na arquitetura brasileira.¹⁶

Localizado na Zona Oeste de São Paulo, no bairro homônimo à unidade, o terreno em que se encontra o equipamento serviu durante anos como uma fábrica (de tambores de armazenamento industrial e, posteriormente, de geladeiras Gelomatic da IBESA)¹⁷, todavia, o desenvolvimento do setor secundário acaba vivenciando um processo de desconcentração, se direcionando às cidades lindeiras à capital e, posteriormente, se capilarizando para certas regiões do interior. Como um dos resultados, uma série de terrenos destinados à produção fabril são esvaziados e a vida dos bairros industriais é modificada pela reestruturação produtiva que altera a divisão territorial do trabalho. Desocupado, a instituição adquire o terreno por meio de um leilão em 1971.

O projeto original se pautava na alteração por completo do terreno, partindo da destruição do conjunto arquitetônico da fábrica. Entretanto, com a mudança do projeto para as mãos da arquiteta ítalo-brasileira Lina Bo Bardi, o futuro da unidade passa a ter como inspiração as experiências que ocorriam no exterior, de restauração e reciclagem de antigas fábricas para equipamentos culturais. A arquiteta, ao perceber o uso que a população fazia do terreno e das atividades que a própria instituição promovia, se apropriando dele de forma criativa como espaço de sociabilidade ao longo dos anos de uso provisório, reconhece que era preciso manter essa vivacidade e

16. O conjunto arquitetônico da unidade foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 2015.

17. Sintetizando o histórico de usos desse terreno, com base em Pompolo (2007) e Bechara (2017): na primeira década do século XX, a Companhia Urbano Predial comprou e loteou as terras da Chácara do Bananal. Nos anos 1930, uma empresa alemã instalou uma fábrica de tambores. Em 1945, a IBESA adquiriu o terreno, que passou a ser utilizado para a montagem de geladeiras. Em 1968, a IBESA foi comprada pelas Indústrias Pereira Lopes e, em algum momento entre 1968 e 1970, a fábrica foi fechada.

preservar o valor arquitetônico e histórico que os galpões carregavam. Assim, a “vocalização cultural” da unidade na Pompeia iria em breve ser plenamente exercida (Sesc, 1997).

A mudança na perspectiva de elaboração do projeto em relação ao terreno e às edificações preexistentes traz à tona o tema das refuncionalizações. Mantêm-se os galpões industriais, dotando-os com a infraestrutura tida como necessária para que as manifestações artísticas ocorram no seu interior. O esporte chega depois na unidade, o que contribuiu, de acordo com Pompolo (2007, p. 215), “para a que a questão cultural prevalecesse na programação e que o espaço se firmasse como um dos grandes equipamentos culturais da cidade de São Paulo na época, mesmo para os não-comerciários”.

As torres de concreto aparente, com um sistema de ventilação formado por “buracos” na parede, foram construídas para compor os blocos esportivos e contrastam com o modelo arquitetônico dos galpões da fábrica, edificados à moda inglesa.¹⁸ Sendo assim, o Sesc articula o uso de uma forma do passado (dotada de funções estranhas à original) a uma forma que carrega concepções arquitetônicas contemporâneas, num processo que é tanto interno (de mudança institucional) como externo (da urbanização da cidade). A ação institucional com base na refuncionalização dos galpões expressa a dinâmica do espaço urbano e nos remete ao conceito de rugosidades.

Nas palavras de Santos (2006, p. 140; destaque do autor):

Chamemos *rugosidade* ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos.

18. “Estas construções tinham como características principais a utilização do tijolo aparente em paredes de grande espessuras e coberturas em telhas de barro, além de detalhes tipicamente ingleses, como os *sheds* para iluminação zenital” (Pompolo, 2007, p. 243).

Esta rugosidade – os galpões que preservam a memória do passado industrial – se articula num arranjo complexo com o novíssimo bloco esportivo. Eles não se pretendem como formas estanque; preconiza-se um uso continuado e complementar entre os espaços. Uso, no entanto, limitado ao horário de funcionamento da unidade, que remonta aos ritmos do cotidiano na sociedade capitalista. A realização das atividades culturais durante a semana se dá, via de regra, durante os horários em que boa parte da população não está trabalhando (exceção aos que trabalham para que tais eventos ocorram), tendo maior amplitude programática aos fins de semana. A memória do trabalho industrial que este exemplo de rugosidade carrega se perpetua pela apropriação limitada do novo equipamento cultural. Deve-se resguardar um tempo à cultura, assim como ao trabalho – condição tida como necessária para o primeiro.

As transformações fomentadas pela unidade não se limitam ao nível das atividades. O Pompeia se tornou um local de formação do quadro funcional da entidade a partir do Centro de Formação de Animadores. Essa iniciativa tinha como objetivo formar funcionários não só para a própria entidade, mas também para outras instituições (Sesc, 1997). A função, atualmente intitulada “animador cultural”, substitui a do “orientador social”, termos que, embora carreguem conotações de certa forma contrárias, no fim desempenham funções de certa forma semelhantes. O animador atua em grupos, sendo responsável pela elaboração e gestão das atividades programáticas; é a pessoa que “detém o conhecimento” para levar o produto ao consumidor. A necessidade de formar trabalhadores para exercer essas atividades é expressão da consolidação da cultura como um setor da economia, que requer mão de obra qualificada e especializada.¹⁹ Podemos classificar esse tipo de trabalho como parte do que Mitchell (2000, p. 82-85), com base em Zukin

19. A criação de cursos superiores (produção cultural) e de especializações (gestão cultural) destinados à atuação nesse campo é um exemplo do acirramento da relação capital-cultura mediada pelo conhecimento científico e de novos elementos que complexificam ainda mais a divisão do trabalho na sociedade.

(1991)²⁰, define como “infraestrutura crítica”. Nas palavras do autor: “A função da infraestrutura crítica é implementar ideias sobre cultura e solidificar modos de vida nos lugares, mostrando-nos gosto e estilo, produzindo imagens e coisas pelas quais nós nos autoconhecemos e conhecemos nosso lugar no mundo.”²¹

O equipamento, pretensamente criado para atender demandas sociais por espaços de lazer e cultura, serve a usos que fogem dos domínios da instituição e de sua função social. Notamos que alguns empreendimentos imobiliários da região destacam a unidade como um elemento que traz vida ao bairro e, portanto, uma infraestrutura que qualifica positivamente o entorno. Além disso, ela está próxima e à disposição dos novos residentes. Diferentemente do que aconteceria com um conjunto de galpões abandonados (desvalorização), a “fábrica de cultura” torna o bairro mais “agradável” e, claro, o preço do metro quadrado mais elevado (revalorização). Uma “vida cultural” ativa é sinônimo de requinte e prestígio, é pertinente à produção de uma imagem sobre a cidade/o bairro, servindo à especulação imobiliária. Se a instituição não é mencionada diretamente pela unidade, ela é através da futura Estação Sesc-Pompeia da Linha 6 – Laranja²², que integrará a malha metroviária da Capital, outra infraestrutura que de certa forma atrai investimentos e mobiliza pessoas, neste caso pelo

20. ZUKIN, Sharon. **Landscapes of Power: From Detroit to Disney World**. Berkeley: University of California Press, 1991. A discussão sobre esse termo na obra da autora tem como fundamento a análise de processos de gentrificação.

21. No original: “The job of the critical infrastructure is to implement ideas about culture, and to solidify ways of life in place, by showing us taste and style, by producing the images and things by which we come to know ourselves and our place in the world”.

22. A futura Linha 6 – Laranja é uma parceria público-privada (tendo como principal acionista o grupo espanhol Acciona), seu trajeto tem como destaque a conexão entre diversas instituições de ensino superior da capital. No endereço eletrônico da “LinhaUni” são elencados como pontos de interesse da Estação Sesc-Pompeia, além da unidade, o Bourbon Shopping e o Allianz Parque, infraestruturas ligadas a formas distintas de lazer e consumo na metrópole. <https://www.linhauni.com.br/linha-6-laranja?unidade=construtiva=estacao-sesc-pompeia#obras>.

atributo da velocidade de circulação e conexão com a cidade a partir desse modo de transporte, cuja função principal é acelerar o transporte de grandes contingentes populacionais para as regiões que concentram os postos de trabalho, educação superior e lazer na capital. Os últimos dois indissociáveis da relação capital-trabalho.

O nome que a futura estação carrega é relevante, pois indica a consolidação do equipamento no bairro e da instituição no imaginário da população paulistana. Vincular o equipamento à rede metroviária coloca-o como centralidade que conduz ao reconhecimento do lugar vinculado a uma função social específica, neste caso atrelada à concepção generalizada de lazer e cultura, cujo uso atrai fluxos de pessoas e de investimentos. Diferentemente da função anterior do bairro, que se firmava no imaginário popular como lugar da produção industrial e das vilas operárias.

Considerações Finais

A refuncionalização realizada pelo Sesc se insere no percurso histórico da urbanização da cidade de São Paulo, que já se firmava como a metrópole mais importante do país. A produção do equipamento cultural onde antes funcionava uma fábrica demonstra a mudança no conjunto de objetos geográficos que constituem o espaço urbano paulistano, centrando sua posição na divisão territorial do trabalho brasileira, sobretudo no setor terciário, favorecendo formas de sociabilidade que acarretam outras maneiras de se viver na/a cidade a partir da criação de novas necessidades. Ter uma agenda cultural ativa – isto é, uma série de eventos ligados ao campo das artes preenchendo os dias da semana como ilusão de escolha – é um elemento essencial na construção da imagem da cidade e na expressão do seu poder; “a metrópole onipresente”²³ (Santos, 2005) necessita desses equipamentos e de outros vinculados à vida cultural para atrair investimentos,

23. Assim como a metrópole de São Paulo se faz onipresente no território nacional devido à sua centralidade financeira e informacional, o DRSP também impõe sua presença em todo o território por meio de alguns produtos da indústria cultural.

inserindo-se na nova forma de competição entre as cidades que se vale desse tipo de construção (Zukin, 2010). A competição também se exprime em outras escalas, como Santos (2006, p. 268-269) apresenta a partir da ideia de “guerra dos lugares”:

Numa situação em que as virtualidades de cada localização estão sempre mudando, instala-se o que bem se pode denominar de guerra dos lugares. Estes não apenas devem utilizar suas presentes vantagens comparativas, como criar novas, para atrair atividades promissoras de emprego e de riqueza. Na batalha para permanecer atrativos, os lugares se utilizam de recursos materiais (como as estruturas e equipamentos), imateriais (como os serviços). E cada lugar busca realçar suas virtudes por meio dos seus símbolos herdados ou recentemente elaborados, de modo a utilizar a imagem do lugar como ímã.

Ao elaborar sua ideia em termos gerais, Santos abre a possibilidade de mobilizá-la para pensarmos os casos que se valem da ideia de cultura como caminho de desenvolvimento local. Esses investimentos, independentemente da escala observada, ocorrem sem necessariamente considerar as demandas objetivas da população.

Então, em que pese todo um discurso progressista que as instituições privadas de interesse social apresentam, defendendo o investimento em cultura como uma forma de enriquecimento pessoal e de valorização da diversidade, é inegável, considerando a teoria do valor desenhada por Marx, que ela entrou no mecanismo abstrato do valor de troca. Uma forma do universo da mercadoria. Evidencia-se, nesse processo, a vinculação formal dessa mercadoria especial a centros e equipamentos, como o Sesc, que reiteram visões institucionais, delimitando o que reconhecemos ou não como cultura, como as ações devem ser praticadas e quais são seus valores. Resguardar espaços como próprios a essas práticas configura-se como uma reafirmação da

Aqui, tratamos do selo editorial e musical, do canal de TV, do serviço de streaming e das revistas veiculadas pela instituição a partir de São Paulo.

segregação enquanto elemento fundante do urbano e da sociedade do trabalho. Essa lógica organiza o espaço, atribuindo-lhe lugares específicos para o trabalho, a cultura (que também não se dissocia como lugar do trabalho) e a moradia, preservando a apropriação privada do espaço como modo dominante.

É preciso reconhecer que estes espaços produzidos pela iniciativa privada não se dissociam de práticas e valores ligados à sociedade capitalista, participando da sua reprodução. Portanto, é imprescindível levar em consideração a função dos equipamentos culturais como meios sofisticados de controle social (Harvey, 2016, p. 119).

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W. Tempo livre. In: ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ARANTES, O. B. F.. Uma estratégia fatal: a cultura nas novas gestões urbanas. In: ARANTES, O; VAINER, C; MARICATO, E. (Orgs.). **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 11-74
- BECHARA, Renata Carneiro. **A atuação de Lina Bo Bardi na criação do Sesc Pompeia (1977-1986)**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.
- BOTELHO, I. Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. **Espaço e Debates**: Revista de Estudos Regionais e Urbanos, n. 43-44, 2004.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991
- MITCHELL, D. **Cultural Geography: a critical introduction**. Victoria: Blackwell, 2000.

- POMPOLO, C. A. **Um percurso pelos SESC's: uma leitura das transformações tempo-espaciais**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) — Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.
- SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.
- SANTOS, M. **Espaço e Método**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Carta da Paz Social**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional – Sesc, 2012 [1946]. Disponível em: <https://www.sescrj.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Anexo-II-Carta-da-Paz-Social.pdf>. Acesso em: 30/10/2024
- SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Uma ideia original: SESC São Paulo 50 anos**. Ed. de Miguel de Almeida. São Paulo: Serviço Social do Comércio Administração Regional no Estado de São Paulo, 1997.
- VALVERDE, R. R. H. F. A indústria cultural como objeto de pesquisa geográfica. **Revista do Departamento de Geografia**, n. 29, p. 391-418, 2015.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WU, C.-T. **Privatização da cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ZUKIN S. **Naked City: The Death and Life of Authentic Urban Places**. New York: Oxford University Press, 2010.

Sobre os autores e as autoras

Aline Oliveira Silva

Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (2013), mestre em Ciências (com ênfase em Geografia Humana) pela mesma instituição (2017), tendo realizado estágio de pesquisa na Universidad de Buenos Aires (2016). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Tem interesse de pesquisa em geografia econômica e política, atuando principalmente nos seguintes temas: internacionalização do território; internacionalização da educação superior e da pós-graduação; integração regional latino-americana; relação bilateral argentino-brasileira. Desde 2015, atua como professora de Geografia na educação básica. E-mail: aline.oliveira.silva@usp.br

André Sevilha Alves

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Bacharel (2021) e licenciado (2022) em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de Geografia, com ênfase em Geografia Cultural e Geografia Urbana, dedicando-se aos temas do consumo cultural no espaço urbano e do cotidiano. É membro do Grupo de Pesquisa em Geografia Cultural e Social.

E-mail: andresevilha@usp.br

Angélica de Jesus Batista

Doutoranda e mestre (2021) em Geografia Humana na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Formada em Pedagogia (2015). Licenciada em Geografia

(2009) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), cursou magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM, 2002). Tem experiência como professora da Educação Básica: Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental desde 2003. Atualmente, é diretora de Divisão dos Centros Educacionais Unificados da DRE Guaianases – SME/SP. Integrou o “Círculo de Pesquisas das Fronteiras Teóricas para a Formação de Professores”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Eliza Miranda (2012-2020). Atua como pesquisadora no grupo de pesquisa SER – Linguagem e Pensamento na Educação Geográfica, sob a orientação da Profa. Dr.a Paula Cristiane S. Juliaz. Desenvolve pesquisas voltadas para o ensino de Geografia, adolescência, aprendizagem de gêneros orais e escritos na perspectiva bakhtiniana e processos cognitivos na formação e no desenvolvimento de conceitos da ciência geográfica (Vigotski e Reuven Feuerstein).

E-mail: angelicageografia@usp.br / angelicageografia@hotmail.com

Ayana Kissi Meira de Medeiros

Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestranda em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora de Geografia no Ensino Fundamental (Anos Finais) na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, participa do Grupo de Estudos SER – Linguagem e Pensamento na Educação Geográfica.

E-mail: ayanakissi@usp.br

Bruno Zambianchi Rey

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo #2023/00451-4). Tem experiência nos campos de Cartografia Histórica, Cartografia Teórica, Imagética

e Geografia Histórica.

E-mail: brunozrey@gmail.com

David Augusto Santos

Graduado em Geografia pela Universidade Guarulhos (2005). Especialista em Ensino de Geografia (2008). Mestre em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Atualmente, é doutorando em Geografia Humana no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (USP). Trabalha como professor-pesquisador da educação básica na rede municipal de ensino de São Caetano do Sul/SP e também é professor formador de Geografia no CECAPE (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Dr. Zilda Arns – SCSul).

E-mail: davidsantos@usp.br

Debora Paula da Silva

Graduada em Geografia na Universidade de São Paulo (2013) e mestranda em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (2020-atual). Professora de Geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo (2018-atual). Possui alguns artigos publicados em anais e na BPG, também decorrente da dissertação apresentada ao DPGH/FFLCH-USP.

E-mail: debora.paula.silva@usp.br

Denis Helena Rivas

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Analista Ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH-USP).

E-mail: denis.rivas@usp.br

Elvio Rodrigues Martins

Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986) e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Tem dedicação especial em questões teóricas e metodológicas da Ciência Geográfica. Atua principalmente com seguintes temas: a) história e epistemologia do pensamento geográfico; b) ontologia e geografia enquanto reflexão teórica, bem como nos seus fundamentos empíricos, que envolvem temas tais como: - o urbano em diferentes geografias; - a tecnologia na relação homem/meio; - a geografia cultural enquanto identidade e pertencimento do Homem e da Sociedade em relação ao território; - geografia das comunicações; - redes e fluxos na definição de regionalidades.

Email: elmartins@usp.br

Jaqueline Flória Baumgaertner

Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH-USP), na linha de pesquisa “Território, economia e dinâmicas regionais”, com financiamento da CAPES. Atualmente, integra a Rede Internacional de Pesquisa “Turismo e dinâmicas socio territoriais contemporâneas”, cadastrado no CNPq.

E-mail: jbaumgaertner@usp.br

Jeyson Ferreira Silva de Lima

Doutorando em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP). Graduado em Geografia e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor efetivo do Curso de Geografia, Campus de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua com experiência em Estágio Supervisionado e

Ensino de Geografia e política educacional.

E-mail: jeysonlima@usp.br

João Vítor Pavesi de Oliveira

Bacharel e licenciado em Geografia (2012), mestre em Geografia Humana (2020) e doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH), todos pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professor desde 2006, com experiências na educação básica, ensino profissionalizante e em cursinhos pré-universitário, em instituições públicas e privadas. Participa da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Atualmente, é pesquisador Fapesp TT-IV no projeto “Direitos à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista”, fruto da parceria entre a UNICAMP, a UNESP, a USP e o Ministério Público do estado de São Paulo. Temas de interesse: geografia da educação, políticas educacionais, educação integral, geografia urbana, direito à cidade. Pai do Chico (desde 2016).

E-mail: joao.pavesi.oliveira@usp.br

Juliana Maria Parini

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora de Geografia PEB II e III da Rede SESI-SP.

E-mail: juliana.parini@usp.br

Larissa Figueiredo Daves

Graduada em Geografia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT-UNESP). Mestra em Geografia na FCT-UNESP e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Pesquisadora no Laboratório de Arqueologia Guarani (LAG-FCT/UNESP) e no Museu de Arqueologia Regional (MAR-FCT/UNESP) em Estudos Geoambientais e Arqueolo-

gia da Paisagem com ênfase na área de Geoprocessamento e Sistemas de Informações Geográficas.

e-mail: larissadaves@usp.br

Livia Navarro Gonçalves

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Especialista em Educação para Crianças do Espectro Autista pela UFSCar, mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Atualmente, atua como docente titular de Geografia no Marista Social. É também neta de Babalorixá de Umbanda, sendo a terceira geração de umbandistas da família.

E-mail: livia_navarro_c@hotmail.com

Lucas Manoel

Graduado em Geografia na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Mestre em Geografia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e doutorando no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Professor efetivo de Geografia na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Bolsista CAPES – PROEX.

E-mail: lucasmanoel@usp.br

Lydia Minhoto Cintra

Graduada em Geografia na Universidade de São Paulo (USP). Mestranda Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo desde 2017.

E-mail: lydia.cintra@gmail.com

Maiara Santana Oliveira

Bacharel em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação (FE-USP). Aluna no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-FFLCH-USP) na linha de pesquisa “Cartografia, Ge-

oprocessamento, Imagens e Representações do Espaço Geográfico”, sob orientação da professora doutora Fernanda Padovesi Fonseca (financiamento pelo Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/CNPq de 2022 a 2024). Professora de Geografia de Ensino Fundamental II e Médio na Rede Pública Municipal de São Paulo – SME-PMSP.

E-mail: maiaaraoliveirasantana@gmail.com

Mariana Romanzini Freire

Graduada em Geografia na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Mestre em Geografia, Dinâmica dos Espaços Rurais e Urbanos na UNIFAL e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH-USP). Atualmente, é professora na Escola Estadual Dirce Moura Leite.

E-mail: marianaromanzini@gmail.com

Mariane Márcia Barros Braga

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Professora do ensino fundamental II e Médio de Geografia na Prefeitura Municipal de São Paulo. Integrou o “Círculo de Pesquisas das Fronteiras Teóricas para a Formação de Professores”, vinculado ao Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI), do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Eliza Miranda (2015-2020). Atualmente, integra o Núcleo de Pesquisa em Cartografia e Pensamento Espacial na Educação Geográfica (CPEGEO), credenciado no CNPq, sob a coordenação da Profa. Dra. Paula Cristiane Strina Juliasz. Desenvolve pesquisas voltadas para o ensino de Geografia, adolescência, território, políticas públicas, geoprocessamento e processos de desenvolvimento cognitivo.

Email: mariane.braga@usp.br

Mikael Rodrigues de Araujo

Doutorando em Geografia Humana pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Mestre em Geografia Humana pela mesma instituição e graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

E-mail: mikaelrodrigues@usp.br

Paula Cristiane Strina Juliasz

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana (PPGH- USP). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), mestra e graduada (bacharel e licenciatura) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - Rio Claro). Professora Doutora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP), atuando na área de Ensino de Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa Ser - Linguagens e Pensamento na Educação Geográfica, credenciado no CNPq. É editora da Revista Geousp: espaço e tempo desde agosto de 2022. Tem experiência em Geografia, atuando principalmente nas áreas de Educação Geográfica e Cartografia Escolar.

Email: paulacsj@usp.br

Pedro Campos Francisco

Bacharel em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e é mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH) na mesma instituição.

E-mail: pedro.cfrancisco@usp.br

Priscila Viana Alves

Formada em Geografia pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é doutoranda em Geografia Humana pelo Programa de Pós-graduação

em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH-USP).

E-mail: priscilaviana@usp.br

Priscilla Pachi

Graduada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e Turismo na Unibero, Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Bolsista CAPES.

E-mail: priscilla.pachi@usp.br

Rubiane da Silva Moreira

Graduada em Geografia e Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora Pedagógica no Colégio Porto Bragança, Bragança Paulista/SP.

E-mail: rubiane.moreira@gmail.com

Suzi Corrêa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Graduada em Geografia pela mesma instituição. Pesquisa sobre a trajetória de geógrafas que atuaram na construção do pensamento geográfico da USP. É professora de Geografia e assistente técnica educacional da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

E-mail: suzicorrea@usp.br

Thell Rodrigues

Geógrafo com graduação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e doutorado no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana (PPGH) da USP. Atua como professor no ensino médio e técnico do Centro Paula Souza (ETC – CEPAM) e é coordenador de Publicações

da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo (AGB-SP).
E-mail: thellrodrigues@usp.br

Wesley Alves Messias

Doutorando em Geografia Humana pelo Programa de Pós-graduação em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (PPGH-USP). Mestre em Geografia Humana pela mesma instituição (2024). Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), modalidades bacharelado (2017) e licenciatura plena (2016), e em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009).

E-mail: w.messias@usp.br

Este livro foi editado pela **Lapidar**, em Campinas/SP. A tipografia do corpo de texto é a *Libertinus*, a dos títulos, a *Fira Sans* e a das URLs, a *Fira Mono*. As duas famílias tipográficas são publicadas sob uma licença livre, SIL Open Font License 1.1.

A capa representa parte da planta da Norte Energia na UHE Belo Monte, em Vitória do Xingu, PA.

Elvio Rodrigues Martins
Paula C. Strina Juliasz
(Orgs.)

PROCESSOS SOCIOESPACIAIS

Se toda sociedade produz sua história, ela também produz sua geografia. A rigor, a história só se realiza mediante a uma geografia correspondente. Dois aspectos fundamentais de toda a realidade social. Essa afirmação nos põe diante de uma relação essencial, que não só aponta para a condição da realização da história, mas também destaca a complementaridade entre a sociedade e a geografia produzida por essa. Trata-se de uma relação processual, e muitas vezes é anunciada como processos socioespaciais, título do presente volume.

