

2

CONEXÕES GEOGRÁFICAS

múltiplos olhares



Jefferson R. de Oliveira
José Vilmário de S. Sousa
Organizadores



Rfb
Editora

CONEXÕES GEOGRÁFICAS

múltiplos olhares



Copyright © 2021 da edição brasileira.
by RFB Editora.

Copyright © 2021 do texto.
by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônio Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS.

Diagramação:

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagem e design da capa:

Organizadores

Revisão de texto:

Os autores.

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Assistente editorial:

Manoel Souza.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.

Telefone: (91)3085-8403/98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.

Jefferson R. de Oliveira
José Vilmário de S. Sousa
(Organizadores)

Volume 2

CONEXÕES GEOGRÁFICAS 2: MÚLTIPLOS OLHARES

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890805>

Catlogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

C747

Conexões geográficas 2: múltiplos olhares / Jefferson R. de Oliveira (Organizador), José Vilmário de S. Sousa (Organizador) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

232 p., il

ISBN: 978-65-5889-080-5

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805

1. Geografia urbana. 2. Cartografia. 3. Socioambiental. 4. Educação. I. Oliveira, Jefferson R. de (Organizador). II. Sousa, José Vilmário de S. (Organizador). III. Título.

CDD 307.76

Índice para catálogo sistemático

I. Geografia urbana

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
 CAPÍTULO 1	
CRIATIVIDADE(S) E O(S) EU(S): A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES (CARTOGRÁFICAS) DE UNIVERSOS FANTÁSTICOS	15
Rafael da Silva Nunes DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.1	
 CAPÍTULO 2	
CARTOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PROJETOS TURÍSTICOS E CULTURAIS.....	31
Diogo da Silva Cardoso Wender Alves de Souza DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.2	
 CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DENTRO DE UMA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL	41
Jamille Souza Andrade José Vilmário de Santana Sousa DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.3	
 CAPÍTULO 4	
A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E O ACESSO DESIGUAL À NATUREZA NO AMBIENTE URBANO.....	61
Verônica Rodrigues Azevedo Almeida de Lima Carla de Almeida Lubanco DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.4	
 CAPÍTULO 5	
O MODO DE SER DA EXPERIÊNCIA PROTESTANTE: VIVÊNCIAS NA TABANCA DE QUIDETE EM GUINÉ-BISSAU	77
Nelson Cortes Pacheco Junior Antonio Bernardes DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.5	
 CAPÍTULO 6	
DOURADOS-MS E A REESTRUTURAÇÃO DA CIDADE: ANÁLISE A PARTIR DA PORÇÃO NORTE	91
Mariana Alves Kirchner Paulo Fernando Jurado da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.6	
 CAPÍTULO 7	
A RUPTURA DO TERRITÓRIO CHINÊS: MOVIMENTOS SEPARATISTAS NO TIBETE (西藏) E XINJIANG (新疆), E OS IMPACTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CHINA	105
Gabriel de Souza Crato	

Jefferson Rodrigues de Oliveira
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.7

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA SOCIOESPACIAL PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....121

Camila Vianna de Souza
Tiago Dionisio da Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.8

CAPÍTULO 9

GEOGRAFIA, TELECOMUNICAÇÕES E TELEFONIA MÓVEL CELULAR135

Luiz Andrei Gonçalves Pereira
Caio Carvalho Santos
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.9

CAPÍTULO 10

MULHERES PROFESSORAS DE GEOGRAFIA: NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E FENOMENOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....153

Felipe Costa Aguiar
Regina Célia Frigério
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.10

CAPÍTULO 11

“INGREDIENTES” QUE INCENTIVAM A EXPANSÃO DO CONSUMO DA GASTRONÔMIA ENQUANTO LAZER NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.....165

Vanessa Jorge de Araújo
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.11

CAPÍTULO 12

A IDEIA DE NATUREZA: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA E DA HISTÓRIA AMBIENTAL.....179

Artur Schausltz Pereira Faustino
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.12

CAPÍTULO 13

GAMES, GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE MÉTODO ATIVO PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA195

Lidiane de Oliveira Lemos
Bruno Lins Quintanilha
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.13

CAPÍTULO 14

PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS ORIUNDOS DAS AÇÕES ANTROPICAS NO RIO CAIÇÁ EM SIMAO DIAS-SE207

Viviane silva de Jesus
DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.14

CAPÍTULO 15

**CARTOGRAFIA ESCOLAR: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
CARTOGRAFIA NO COLÉGIO ESPLendor EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR -
MA 219**

Luciano Mendes Araújo

Mariana Carvalho Silva

Nayane de Jesus Carneiro Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.15

ÍNDICE REMISSIVO..... 228



[...] a geografia está presente nas nossas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos sempre mobilizamos em nossa vida diária.

(Paul Claval)



PREFÁCIO... tantas são as geografias, tantos são seus “olhares”, multiplicidades e conexões...

Um dos grandes debates na Geografia, desde seus fundamentos como ciência, lá na passagem dos séculos XIX e o XX, tem se desdobrado em precisar seus “objetos” e “métodos”, mas, por outro lado, ao longo do tempo, esta ciência manteve a capacidade em agregar um grande número de temas, abordagens e campos que fazem ela se “esvair” em diferentes direcionamentos que caracterizam os aspectos das inúmeras pesquisas que a compõe. Na passagem dos séculos XX para o XXI alguns intelectuais geógrafos (as) brasileiros (as), como, por exemplo, Milton Santos, Ruy Moreira, Carlos Robert de Moraes, Aziz Ab’saber, Armando Corrêa da Silva, Dirce Suertegaray, Livia de Oliveira, Carlos Augusto Monteiro Figueiredo, Eliseu Spósito, Roberto Lobato Corrêa, entre outros e outras tantas, tentaram “filosofar” em Geografia para estabelecer a compreensão dos seus diferentes aspectos epistemológicos e as constituições dos conjuntos espaço-temporais dos seus estudos. Em virtude desses esforços, diferentes “Geografias” foram “adjetivadas” (singularizadas por seus adjetivos no sentido de qualificarem as perspectivas teóricas e metodológicas constituídas) como as “geografias críticas”, “as geografias tradicionais”, “as geografias pragmáticas”, as “geografias culturais”, etc. É fato que não somente a Geografia, mas todas as ciências acabam encontrando, no decorrer do tempo, em virtude dos esforços de pensamentos dos seus intelectuais, diferentes temas que especificam os fenômenos que ocorrem em um “campo” de percepção e representação científica.

Dessa forma, foram inúmeras subdisciplinas que acabam surgindo e a Geografia, assim, precisa ser adjetivada em “econômica”, “política”, “cultural”, “urbana”, “rural”, “humana”, “física”, “geomorfológica”, “hídrica”, etc. É em virtude destas especificidades de entendimentos dos fenômenos geográficos que se estabelecem os árduos trabalhos em pensar os currículos de formações escolares em Geografia, desde a educação básica até a superior. Mas são, justamente, por estas discussões, sobre quais são as “geografias” válidas a compor tais estruturas curriculares, que acabam ora se perdendo, ora se ampliando as diferentes possibilidades de se estudar Geografia. Além disso, desde o trabalho cotidiano do professor em sala de aula, além dos recursos teóricos e didáticos disponíveis para isso, até as discussões em eventos ou encontros de geógrafos e geógrafas pesquisadores (as) e escritores (as) sobre aspectos diferenciados do pensamento geográfico, inúmeras exclusões e esforços para introdução e validade sobre novos pensamentos e estudos geográficos encontram um dilema para a própria ciência. Se existe um debate sobre quais seriam os campos de estudos válidos para a Geografia, que se desenvolvem em diferentes contextos das salas de aulas e nos inúmeros debates acadêmicos, ou seja, em relação a uma

Geografia científica (estamos novamente adjetivando, não conseguimos parar de fazer isso...), é porque diferentes aspectos das emergências dos fenômenos nas realidades empíricas (aquelas das vidas comuns e de todos os sentidos que estabelecemos com as situações espaciais e temporais) “saltam aos olhos” e à curiosidade dos (as) pesquisadores (as) e professores (as) (da ciência), na relação aos problemas que são colocados em seus cotidianos em que se misturam atividades profissionais e pessoais.

É fato que a constituição do próprio campo, assim, apresenta-se pelas disputas em tentar estabelecer uma “lógica” válida sobre o que seria efetivamente a Geografia e, por outro lado, nas lutas por reconhecimento sobre diferentes perspectivas de estudos que aparecem e que se esforçam para se manter como efetivamente geográficos. Cabe lembrar que isso é travado pelos debates entre possíveis aceitações e negações de sujeitos geógrafos (as) e, afinal, seus posicionamentos estão condicionados a suas existências como pessoas comuns e de como seus olhares foram constituídos pelas diferentes realidades (ao longo dos tempos e espaços de vida) de suas existências. Assim, todo esforço de constituição de uma pretensa unidade sobre a definição de um pensamento válido acaba se tornando enfadonho em virtude de que todo discurso geográfico aponta, efetivamente, para aquelas “geografias pessoais” ou dos espaços cotidianos que se misturam entre aos aprendizados supostos e cientificamente posicionados como geográficos.

Mas porque estou falando sobre isso? Porque a obra que se apresenta aos (às) leitores (as) já traz em seu título três palavras importantes para se pensar geograficamente: “conexão”, “múltiplo” e “olhares”. Eu creio que foram palavras, em primeiro momento, acertadas para apresentar a diversidade temática dos trabalhos (textos) aqui contidos, mas, além disso, representa que este livro reflete um esforço de pensar exatamente as diferentes possibilidades de se pensar e estudar Geografia. A Geografia é tantas as possibilidades de se pensar (geograficamente) em relação aos diferentes fenômenos que se apresentam à realidade – podemos sempre se perguntar, também, sobre o que seria efetivamente realidade, uma vez que existem também geografias “irreais”, ou “imaginárias” ou “virtuais”. A reunião constituída nesta obra representa um conjunto, como um contexto de trocas/conexões de pensamentos, como um importante exemplo para entrar-se em contato com a complexidade da Geografia (como ciência e como realidade empírica), mas também como uma possibilidade de se pensar como se instituem seus campos de debates, no sentido das conexões pessoais e profissionais que se fazem entre seus (as) pesquisadores (as) e professores (as). Ao se misturar, lendo estes textos, ingressamos por entre os “olhares” de pessoas que fazem revitalizar a Geografia entre as diferentes possi-

bilidades de suas multiplicidades e conexões, mas, também, nos esforços que tais sujeitos estabelecem nas constituições das validades científicas de seus pensamentos conectados às trajetórias de suas vidas profissionais. As diferentes geografias se querem efetivamente geográficas! Isso se dá, ao mesmo tempo, por entre seus distanciamentos, como perspectivas distintas de estudos, mas em possíveis reuniões que explicitam o que seriam as necessárias possibilidades de se fazer Geografia.

Além das adjetivações, são também disputados os diferentes conceitos que teorizam sobre como a realidade empírica é apresentada em virtude dos posicionamentos filosóficos dos (as) autores (s) que a observam. Podemos pensar que se existem um aporte cultural no pensamento sobre “o espaço” (espaço já é um conceito que se apresenta como genérico à Geografia aqui), teríamos um conceito em evidência em determinado trabalho, como o de lugar; se tivéssemos um aporte político para este olhar teríamos, então, em destaque o conceito de território; por outro lado, se tivéssemos um olhar nas relações entre sociedade e natureza (suas aproximações e separações), teria uma discussão sobre ambiente. O que torna a Geografia importante é “o pensar” a existência humana como “espacial”, no sentido de que todas as pessoas, todos os grupos humanos (em diferentes escalas de observação) e todos os fenômenos não-humanos (mas observados por eles) apresentam uma realização espacial, ou seja, possuem uma forma, uma ocorrência, uma situação, uma extensão, um limite, uma dinâmica, um conjunto de conexões e estão sujeitos às transformações. São por estas “apresentações” sobre a realidade que se dão os diferentes “olhares” como especificidades geográficas, ou seja, se extrapolam perspectivas de ocorrências específicas sobre tudo e toda a diversidade que “acontece” no espaço - se produz uma “lupa” sobre determinado “evento” em que nele está reunida a pessoa que observa e estuda e o “acontecimento”.

Tudo que ocorre nos espaços das vidas comuns das pessoas não se mantém como banais porque os/as geógrafos (as) lançam olhares de curiosidade sobre tais acontecimentos e os tornam especiais ao traduzi-los em pesquisas válidas por entre campos científicos da Geografia. A Geografia, assim, tem esta capacidade de trazer a multiplicidade de eventos variáveis do mundo e defini-los como especiais pelo olhar da ciência. As próprias disputas acadêmicas, que falávamos anteriormente, acabam tornando tais “banalidades” ainda mais especiais porque colocam as pessoas comuns, e seus espaços revelados e tornados visíveis, como importantes para o restante do mundo científico. Tais visibilidades ganharão os espaços das universidades e, também, das demais instituições sociais formais, até a escola. A capacidade de revelação das multiplicidades dos acontecimentos geográficos produz a visibilidade de diferentes formas de “ser” e “estar” no espaço, o que conduz o

reconhecimento social de fenômenos (de diferentes ordens) antes não reconhecidos, que devem, então, serem “cuidados” pelo restante da humanidade - produzindo a própria humanidade como plural e denotando a singularidade a possibilidade efetiva de existir.

Mas a Geografia e sua capacidade de “olhar” a multiplicidade ainda se “debate” pela necessidade de pensar a totalidade do que seria a Geografia. Isso, às vezes, confunde os (as) geógrafos (as) em tentar dizer que a Geografia precisa encontrar seus suportes de objetos, teorias e métodos unificados. Por vezes, não percebem que o que define efetivamente a Geografia é esta capacidade de se pulverizar nas pluralidades de estudos temáticos sobre as existências de diferentes seres nas suas relações entre espaços e tempos múltiplos. Estas existências são traduzidas em termos de localizações, situações, extensões, limites espaciais e temporais e apresentam diferentes aspectos específicos de observações dos (as) geógrafos (as) que as tornam visíveis. É fato que todo exercício de pensamento geográfico está arraigado no exercício de pensamento daquele e daquela que pensa em Geografia, nos seus vínculos íntimos entre suas perspectivas científicas (teóricas, filosóficas e metodológicas) e nos contatos de curiosidade que exerce consigo mesmo e com aqueles (as) que estuda (sejam pessoas, grupos e ou fenômenos ditos não-humanos diversos). Mesmo o que se diz como fenômeno espacial “físico” (o que difere a Geografia Humana e Física, por exemplo), o que pressupõe um “olhar” do espaço sobre aquilo que não depende da humanidade (como um rio, ou uma montanha, ou um animal ou vegetal e sua geografia de ocorrência e transformação), o próprio “visar” acaba o trazendo para o mundo do pensamento humano, que se define como geográfico (poderá ser biológico ou geológico também). Assim, novamente, os visares sobre os fenômenos não humanos da Geografia trazem estes “não-humanos” às lutas de visibilidade das importâncias dos fenômenos humanos: tudo, assim, é pensamento como uma tentativa de defesa da visibilidade social sobre.

Defendemos aquilo que admiramos e que, dessa forma, faz parte de nossas vidas, na formação dos nossos pensamentos sobre a realidade do mundo em que fazemos parte. Por estes engajamentos criamos realidades reconhecidas socialmente, porque queremos, ao mesmo tempo, nos reconhecer e sermos reconhecidos através delas. Estas são as conexões importantes que se estabelecem na promoção da diversidade temática dos fenômenos que são traduzidos como geográficos pela Geografia. Os diferentes olhares lançados ao espaço e ao tempo traduzem os anseios dos pesquisadores e pesquisadoras em Geografia e as suas tarefas em defender para trazer “à luz” as singularidades das banalidades que, talvez, não existissem/existam em contextos de linguagem específicos da sociedade. Pela capacidade de divul-

gação de seus estudos, como os contidos nesta obra, os fenômenos passam a existir e serem reconhecidos como tal, tanto no campo de linguagens científico, como das suas reverberações temporais e espaciais produzidas nos espaços de aprendizagens escolares, até retornarem como especiais e dignos de reconhecimento às situações de vidas comuns, através da ampliação do “conhecimento sobre”.

É por isso que a obra aqui apresentada revela-se nesta importante conexão de expressões que definem o que é Geografia: “olhar”, “conexão”, “multiplicidade”. A existência humana neste planeta e fora dele (pensando-se no esforço da imaginação em sair de si e do planeta e suas contenções) sempre é plural e se transforma a cada instante, em cada período de vida de uma pessoa, em cada período histórico de uma coletividade. Estas multiplicidades aparecem em virtude deste trabalho que a ciência e seus (as) cientistas, como os geógrafos e geógrafas, lançam sobre a realidade como algo fora dele, mas, ao mesmo tempo, intimamente ligada em seus espaços e tempos de vida e pelos quais são afetados (as). É pelo esforço (dos olhares) do pensamento científico na instituição da visibilidade das banalidades do mundo como diferenças, que as tornam especiais, que é possível lutar para, efetivamente, existir. São nestas lutas de reconhecimento que se estabelecem as conexões sobre os fenômenos do mundo: sobre aquilo que nos separa e aquilo que nos aproxima dos outros humanos, dos outros espaços e dos outros tempos. Ocorre um sintoma de distensão (algo entre espraçamento e retorno a rigidez, e vice-versa) entre as singularidades, tornadas existentes, e tudo aquilo que as aproximam, mas também as afastam. Ocorrem as constituições sobre os elos (políticos) daquilo que se tornou visível com outra visibilidade ocorrente e, também, daquilo que tornou a ocorrência especial (política) em sua existência. Neste sentido, para que a diferença exista é “natural” que suas conexões diversas sejam reveladas, no sentido da especificidade de seus problemas e virtudes, mas também pelas ligações que fazem dela tão especial e distinta, como exercendo e sendo atingida por estímulos sobre aquilo que a singulariza. Nos olhares sobre estas multiplicidades (de fatores/processos científico-políticos em tornar visível a diferença) que se dão as conexões que revelam a suposta unicidade deste mundo. Cabe não tornar esta unidade a visão de uma só existência e focar naqueles elos diversos que fazem conectar as pessoas e seus lugares (suas extensões e contenções, das suas intimidades e das capacidades de ampliação de suas consciências sobre o si e os outros). Assim é a Geografia e, assim, esta obra acaba trazendo um exemplo das tantas e importantes possibilidades da Geografia para o enriquecimento do pensamento humano. Curtam todas as palavras das geografias apresentadas aqui... Curtam a si mesmo no contanto com as diferenças e as conexões reveladas aqui.

Benhur Pinós da Costa – Professor do Departamento e Geociências e Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM.

Uma boa leitura!



CAPÍTULO 1

CRIATIVIDADE(S) E O(S) EU(S): A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES (CARTOGRÁFICAS) DE UNIVERSOS FANTÁSTICOS

Rafael da Silva Nunes¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.1

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0003-2174-3105>. rsngeo@puc-rio.br



RESUMO

Os Universos Fantásticos apresentam-se como ambientes propícios para o florescimento do imaginário a partir da concepção de novas realidades estabelecidas. Possuem, através da literatura ou outras tipologias de representação, a capacidade de transformar a forma de ver o mundo das pessoas que compartilham do entendimento e das narrativas ocorrentes nestes mesmos espaços. As representações imagéticas e, em especial, as cartográficas, favorecem a percepção e concepção espacial (e geográfica) destes lugares, permitindo que se realizem leituras e interpretações de espaços não materializados e que são compartilhados por nós cotidianamente a partir de ideias e valores. Entretanto, tais ambientes não são fruto de inspirações divinas encontrando refúgio em processos criativos (originais e efetivos de construção) e que operam em dimensões da (in)consciência individual e coletiva dos seres que produzem e/ou concebem esses mesmos espaços. Desta forma, o objetivo do presente trabalho é estabelecer como a criatividade e a dimensão da consciência e inconsciência operam para que estes Universos sejam produzidos adotando-se como exemplo o mundo criado por J. R. R. Tolkien.

Palavras-chave: Criatividade; (In)consciência; Universos Fantásticos; Representação; Cartografia

1 INTRODUÇÃO

A Cartografia busca, antes de tudo, representar através da dimensão técnica e artística a superfície terrestre. Ao longo da história, entretanto, a dimensão material desta mesma superfície tem sido valorizada pelas ciências físicas e biológicas, relegando ao segundo plano a busca pela representação de fenômenos que fogem da materialidade terrena. O imaginário humano, por exemplo, ficou durante séculos alheio ao interesse da própria ciência, sendo observado e rotulado em muitos casos como devaneios daquilo que era considerado real. Entretanto, tal imaginário é produto e produtor de uma série de imagens que se materializam no cotidiano das pessoas. Valores e ideias, medos e esperanças são forjados na mente humana e, através de representações podem acessar nossa própria materialidade mundana.

Os Universos Fantásticos literários alinham-se a tal pressuposto. São produto de uma construção que navega entre dimensões (in)conscientes de quem as produz, condicionando, orientando ou influenciando aqueles que a percebem. A literatura desempenha papel crucial neste processo uma vez que possibilita a expansão do desvelamento desses mesmos Universos. A partir das múltiplas narrativas exploradas, associam-se representações (sejam elas cartográficas ou não) fomentando a

construção “materializada” destes mesmos universos. Desta forma, o espaço imaginado toma forma e constitui-se como realidade presente entre aqueles que compartilham a experiência de criar e compreender estes mesmos Universos. Este processo de desvelamento, entretanto, realiza-se a partir de múltiplas estratégias que são negociadas a todo momento entre o “eu” e os “outros”, ou seja, entre quem cria estes novos ambientes e aqueles que o concebem.

Neste sentido, o presente trabalho busca discorrer sobre fatores cruciais como a criatividade e a dimensão da (in)consciência para a profusão das representações cartográficas destes universos possibilitando, desta forma, que a ciência cartográfica amplie seus horizontes para além de seu domínio puramente técnico. Toma-se, como exemplo, o Universo Fantástico elaborado por J. R. R. Tolkien que embasaram narrativas em importantes obras como, ‘O Senhor dos Anéis’ (1954/1955), ‘O Silmarillion’ (1977) e ‘O Hobbit’ (1937). Renova-se, com isso, a perspectiva de uma ciência que se amplia para outras possibilidades que não a exclusiva mensuração daquilo que é palpável.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Criatividade: a força motriz das representações

A criação de Universos Fantásticos, bem como suas representações, repousa em um processo crucial para a sua própria realização: a criatividade. Tal processo permite que se manifestem novas ideias, formas e novos conteúdos associados a uma realidade que se estabelece via imaginário e que, por sua vez, possibilita que sejam realizadas conexões e interpretações a partir daquilo que é dado como existente. Tolkien, Clive Staples Lewis, Howard Phillips Lovecraft, Mary Shelley, entre tantos outros, por explorarem a criatividade como processo central na elaboração destes universos, são rotulados como detentores de uma engenhosidade ímpar que lhes conferem certa condição de destaque nas artes e, mais especificadamente, na literatura.

Carvalho (2012), por exemplo, aponta que “um pensamento bastante comum é de que a criatividade é um dom ou talento divino que não pode ser apreendido ou ensinado, uma inspiração que acontece ao sujeito sem explicações” (2012, p.9). Tal concepção, para o autor, apresenta-se de maneira bastante simplista, uma vez que a mesma parte do princípio de que a criatividade está associada a uma potência individual, à existência de um talento inato ao indivíduo. Sob esta perspectiva, como mencionado, as obras tolkianas seriam fruto da própria genialidade do autor. Apesar da existência de uma multiplicidade de leituras que buscam discorrer so-

bre a origem do processo criativo, Carvalho (2012) define que “parece existir uma convergência no entendimento de que a criatividade não depende inteiramente da vontade do homem e não pode ser totalmente contida pela consciência, além de causar estranhamento a quem experimenta e conter uma constante dose de imprevisibilidade” (p.9). É, portanto, um processo que opera a partir de uma série de mecanismos (espontâneos ou não) que detonam a sua própria realização.

Desta forma, o autor apresenta breve discussão sobre a importância dos impulsos (chamados por Jung de ‘instintos’) que propiciam a criatividade “aflorar”. São estes instintos¹ que permeiam a alteração da trivialidade, possibilitando que novas formas, concepções e ideias se estabeleçam. Assim, ao aliarmos a criatividade aos instintos, passamos a valorizar as expressões artísticas, uma vez que elas, muitas das vezes, passam a contribuir decisivamente para este fato², permitindo não só a idealização de novos cenários, mas pavimentando novas concepções pautadas em uma mesma realidade, ou ainda, explorando outras.

Tal processo criativo para Carvalho (2012), sob a luz dos pensamentos de Jung, sempre se realiza a partir do indivíduo. Este passa a ser entendido como ‘sujeito criativo’ quando consegue acessar elementos e conteúdos do inconsciente tornando-os conscientes, mesmo que esta operação não seja percebida pelo mesmo. Isto significa que o indivíduo não passa a operar relações de dentro para fora (de si para outras individualidades e coletividades), mas também dentro de sua própria inconsciência. Nas palavras de Carvalho (2012)

Jung (1921/1991) considera o sujeito criativo como aquele que se separa dos valores coletivos ao mesmo tempo em que consegue diferenciar seu mundo interior, funcionando como veículo dos conteúdos do inconsciente (...). Afirma que é preciso um sujeito que tenha alma, ou seja, que não se relacione apenas com objetos do exterior, mas se volte também para seu inconsciente. (p.20)

Essa abordagem complementa aquilo que o próprio Jung (2011) estabelece ao longo da obra ‘O Espírito na Arte e na Ciência’. Na concepção do autor, para além da relação explícita entre a psicologia (analítica) e a dimensão artística de uma representação qualquer, existe o chamado ‘complexo autónomo’. Tal complexo “abrange quase todas as formações psíquicas que se desenvolvem em primeiro lugar bem inconscientemente e só a partir do momento que atingem o valor limiar da consciência, também irrompem na consciência” (JUNG, 2011, p. 79). Desta maneira, observa-se um processo que favorece um “despertar descontrolado” do indivíduo para as possibilidades que, em um primeiro momento, encontram-se bloqueadas

1 Conforme apontado por Carvalho (2012, p.17), “o uso do termo instinto nos escritos junguianos deve ser sempre entendido com um instinto psiquificado, ou seja, um estímulo exterior que é apropriado e modificado por uma estrutura psíquica complexa”.

2 Carvalho (2012) reforça esta posição ao discorrer a partir do exemplo da linguagem poética.

pelas próprias sombras do inconsciente individual. Jung afirma ainda que o complexo autónomo “não pode ser submetido ao controle consciente, nem à inibição e nem a uma reprodução arbitrária. É precisamente nisto que o complexo se manifesta como autónomo, aparecendo ou desaparecendo de acordo com a tendência que lhe é inerente” (JUNG, 2011, p.79). O acesso à dimensão do inconsciente, portanto, alça o indivíduo a uma condição de explorar possibilidades que passam a fazer parte da sua própria consciência no ato da representação. O Universo Fantástico, desta maneira, passa a ser fruto deste processo, em que o próprio autor passa a entender o mundo criado a partir deste processo dialógico que ora se estabelece ativamente, ora se estabelece passivamente em sua própria mente.

O processo criativo, neste sentido, se realiza a partir de gatilhos que funcionam como o acesso a um repositório de ideias que se encontra bloqueado pela nossa própria inconsciência. Uma vez acessado tal repositório, os artistas (em especial, os autores literários de Universos Fantásticos) passam a poder utilizar de representações para dar forma e conteúdo ao seu próprio produto de inconsciente em emersão. Desta maneira, a inconsciência passa a exercer um papel de protagonismo no próprio processo criativo. Quando este processo se manifesta sob a forma de representações, sejam elas imagéticas ou não, observa-se a corporificação e materialização das mesmas. As imagens materializadas ou até mesmo suas projeções (a partir, por exemplo, de recursos descritivos) passam a assumir grande importância sobre a nossa própria formatação da realidade. Elas permitem que se estabeleçam compreensões e interpretações que invadem diferentes dimensões da vida humana.

Gomes (2017), ao discorrer sobre a centralidade das imagens para a construção do pensamento geográfico apresenta que elas “(...) são o resultado de escolhas e critérios que reúnem condições para tornar visíveis determinadas coisas. No ato de ver, há escolhas, há critérios, há condições” (GOMES, 2017, p.133). Cita ainda que a força das imagens (representações imagéticas) “está na distância que conseguimos obter por meio delas, no potencial de reflexividade que elas nos oferecem. Para isso é preciso aprender a ver” (2017, p.133). Avançamos nesta ideia exposta pelo autor, onde o ‘ver’ vai além do ato de olhar, uma vez que os diversos signos expressos na representação não estão circunscritos à aleatoriedade. Apresentam-se como expressões que refletem intencionalidades (in)conscientemente escolhidas por quem às estabelece. Refletem, portanto, seus próprios criadores. O entendimento dos significados contidos nos signos, por sua vez, pode ser mais ou menos profundo, variando conforme as diferentes capacidades (percepção, associação, juízo,...) daquele que a interpreta.

Quando falamos em imagens, em quadros, estamos falando de algo que é fruto de escolhas, do arbítrio daquele que os constrói. (...) Elas pertencem inteiramente à decisão daquele que o está representando. Da mesma forma, os elementos que figuram em um quadro, ou em um mapa, não são elementos necessariamente impostos pela ordem de tamanho que têm, mas, sim, voluntariamente colocados em associação para fins de algum tipo de demonstração ou análise. Em termos simples, isso nos impede de tratar um mapa, e também uma pintura, um romance, ou mesmo uma foto, como um documento que representaria a realidade de um lugar ou de uma época (GOMES, 2017, p. 139).

Desta maneira, o ato de produzir uma representação já estabelece a existência de um olhar particularizado sobre aquilo que se define como realidade dada. Apresenta-se como produto direcionado sobre aquilo que se entende ser. Ela é, portanto, um produto parcial e particular que deve ser compreendida a partir de uma contextualização que vai muito além daquilo que expressa graficamente (ou não). E esta condição se complexifica à medida que a mesma é orientada sob olhares, novamente particulares, daqueles que a interpretarão. Assim, as expressões de uma representação se desdobram em possibilidades que variam de acordo com a capacidade de escrutinização dos significados (mais ou menos ocultos) orientados pelos autores. Podem, inclusive, contribuir para que “fugas interpretativas” ocorram, descolando o conteúdo interpretado das intenções iniciais promovidas pelo autor do representante. As representações, portanto, não encerram ou delimitam as possibilidades de uma realidade pavimentada por um ou mais autores. Como exposto pelo autor, a palavra chave refere-se à potência que a representação carrega em si, tão infinita quanto o número de possibilidades e conexões oriundas do processo de contemplação destas mesmas imagens.

É justamente neste sentido que a criatividade passa a atuar de maneira determinante no próprio processo de representar. Ela é concebida como estratégia que garante a transmissão da informação a partir da adoção e/ou construção de múltiplos elementos que possuem uma dada finalidade. As artes, em suas diversificadas formas de trabalhar com a perspectiva da representação (seja ela estruturada em imagens ou não), carregam em si o fato criativo. Entretanto, Runco e Jaeger (2012) trazem interessantes apontamentos a despeito de como a criatividade há de ser compreendida. Para os autores, a criatividade apenas se estabelece quando há a combinação entre os fatores ‘originalidade’ e ‘efetividade’. A distinção entre estes dois elementos apresenta-se como necessária uma vez que a originalidade, confundida muitas vezes com a criatividade em si, pode não ter qualquer função. É fruto da aleatoriedade e culmina na ausência de função e da superfluidade de si mesma. É neste sentido que a ‘efetividade’ passa a possuir centralidade no jogo criativo. Para os autores, este fator passa a assumir múltiplas formas, podendo as mesmas serem rotuladas como “utilidade, enquadramento ou adequação” (RUNCO & JAE-

GER, 2012, p.92, tradução nossa). Ou seja, é a capacidade de usabilidade orientada a determinado elemento. A ausência destas propriedades torna a criatividade algo esvaziado, e, portanto, sem sentido.

A adoção de uma ou mais estratégias de representação permite que sejam vislumbradas múltiplas possibilidades, promovendo liberdades interpretativas ao artefato final elaborado. Ou seja, a criatividade não se encerra apenas na formatação do mundo criado. Invade as múltiplas representações. Alinham-se, neste momento, aspectos artísticos e técnicos que dão sustentação à transmissão de informações que são expressas a partir de diferentes plataformas. Quando nos debruçamos especificamente sobre as representações cartográficas (atribuídos ao domínio do fantástico ou não) esta relação se apresenta de forma nítida. A escolha dos elementos partícipes do mapa, seus tamanhos, disposições e até mesmo as cores adotadas no mapeamento levam o autor a buscar estratégias que se assentem na originalidade e que, por sua vez, sejam efetivos para que as informações sejam transmitidas. As artes e as técnicas adotadas, bem como os conteúdos que serão expressos nos produtos cartográficos, são atravessadas por critérios que se assentam em âmbitos da própria psiquê que moldam o responsável pela produção. Expressam-se intencionalidades racionalizadas (ou não) pelo cartógrafo, seja no conteúdo ou na forma daquilo que se busca transmitir. Da mesma forma, esta mesma relação passa a ser observada pelo leitor, uma vez que ele mesmo também é dotado de valores, princípios, emoções e personalidades forjadas tanto individualmente quanto coletivamente. Evidentemente que todos os elementos contidos no mapa (seus signos) passam a codificar uma inteligibilidade inerente a eles mesmos, que auxiliam no processo de entendimento e transmissão das informações por parte daquele que elabora a representação e, conseqüentemente, por parte daquele que recebe a informação.

A chamada Cartografia Fantástica (NUNES, 2016) insere-se, portanto, neste mesmo íterim. Apesar de promover a delimitação, padronização e circunscrição de regiões a partir de características de cunho geográficas, os produtos cartográficos apresentam-se como uma síntese do processo de contemplação, associação e correlação de uma série de informações que repousam sobre dimensões da consciência e inconsciência do indivíduo que a elabora. Desta forma, pode-se falar que a Cartografia Fantástica apresenta-se como um ambiente de possibilidades e de ensaio para tal processo ser experimentado, uma vez que se pode dizer que o mesmo ocorre com a Cartografia Tradicional. Neste sentido, a seguir, será apresentado como exemplo desta construção o Universo desenvolvido por J. R. R. Tolkien, um dos maiores escritores ingleses do século XX e que criou, a partir de múltiplas obras,

uma dimensão espacial complexa que sustenta e é sustentada pelas narrativas e representações imagéticas (e cartográficas) naquele recorte criado.

2.2 O Universo Tolkieniano: a Cartografia Fantástica como modo de representação

A Terra-média circunscrita em Arda insere-se como um exemplo central das possibilidades resultantes oriundas da articulação de várias estratégias de representação. O mapeamento original criado pelo autor, atrelado às composições imagéticas (gravuras e rascunhos) é alimentado pela narrativa poética possibilita e sugere interpretações variadas a despeito de um universo tido como imaterial. Esta confluência informacional, por sua vez, estabelece-se como um ambiente rico que explora a dimensão do imaginário de leitores que projetam tais informações (e as modificam, em muitos casos) em suas próprias mentes.

Apesar da centralidade exercida por tal articulação de recursos de representação, os mapas se apresentam como veículos de comunicação que operam conteúdos atrelados à dimensão espacial a partir da adoção de uma escala (concebida) e que sustenta todo o entendimento da distribuição dos elementos componentes do universo criado pelo autor. Distâncias naquele mundo passam a ser definidas estabelecendo-se aquilo que se entende por perto e longe. Altitudes são determinadas corroborando para a formatação de uma variabilidade geomorfológica que condiciona (e também é condicionada) por fatores hídricos e/ou climáticos. Arda (e, consecutivamente, a Terra-média) apresenta-se, portanto, como o espaço do imaginário tolkiano, enquanto os mapas apresentam-se como um dos recursos que transmitem a geograficidade (materializada) deste mesmo Universo.

Desta forma observa-se a exploração de novas formas e novas paisagens que se alinham ao universo conhecido do autor. A variabilidade das regiões pastoris e bucólicas das porções noroestinas em antítese às regiões desérticas das porções mais ao sul do referido continente (Kahnd e Harad), ou ainda as regiões geladas circunscritas às regiões polares de Forodwraith refletem o mundo conhecido de seu criador e que, de certa forma, é transposto para uma outra realidade. Neste caso, as formas acessadas em vida são partes componentes do universo imaginado. Não há uma separação clara e objetiva daquilo que culmine em algo dissociado das experiências vivenciadas pelo autor. E isto, por sua vez, não significa que as paisagens visitadas e/ou conhecidas sejam a única dimensão que se estabelecem nestas representações. Uma multiplicidade de conteúdos dá sentido às narrativas que ocorrem no universo criado (personagens, grupos sociais, práticas culturais, entre outros) e que são evocados circunscrevendo-se nesta construção.

Porém destaca-se que Tolkien buscara com suas obras orientadas a Arda construir uma mitologia notadamente inglesa. Em uma carta escrita em 1956, direcionada à W. H. Auden (crítico do New York Times), Tolkien buscava apresentar a ideia de que a obra não se referia à sua própria história e, além disso, que a mesma não se referia a uma alegoria sobre o nosso mundo. Nas palavras do autor:

Sou historicamente inclinado. A Terra-média não é um mundo imaginário. O nome é a forma moderna (que apareceu no século XIII e ainda está em uso) de *mid-dlen-erd* > *middel-erd*, um antigo nome para o *oikoumenē*, o local de moradia dos Homens, o mundo objetivamente real, no uso especificamente oposto a mundos imaginários (como a Terra das Fadas) ou mundos não-vistos (como o Céu e o Inferno). O teatro da minha história é esse mundo, aquele no qual agora vivemos, mas o período histórico é imaginário. Os princípios básicos desse local de moradia estão todos lá (para os habitantes do noroeste da Europa, de qualquer forma), de modo que naturalmente parece familiar, ainda que um pouco glorificado pelo encantamento da distância do tempo. (TOLKIEN, 2006, p. 229/230)

Tolkien, desta forma, estabelecera que o recorte retratado não era inspirado em nosso mundo conhecido, e sim, a apresentação de nosso próprio mundo em um tempo imaginado: a Terra-média e os outros continentes ardianos apresentam-se como projeções do vivido. Reflete-se, em parte, aquilo que fora experimentado pelo mesmo sob uma concepção mitológica, que rompe com o tempo presente e se estabelece em uma “nova” cosmogonia que reorienta a explicação do mundo imaginado. Curiosamente, a Cartografia que outrora refutou os mitos e crenças, varrendo de seu âmbito científico tais representações (tais quais os produtos cartográficos no período medieval e da expansão ultramarina), encontra na Cartografia Fantástica um espaço para se (re)estabelecer. O mapa base de Tolkien, por exemplo, apresenta certo esvaziamento na adoção de signos (gráficos) nas diferentes partes do continente por ele (mais) explorado. Isto porque os mapas produzidos tinham como objetivo inicial contextualizar geograficamente diversas feições das paisagens, especialmente os aspectos físicos (aspectos hídricos, morfológicos e vegetacionais, por exemplo) que subsidiariam a narrativa³.

Apesar dos significados (muitas das vezes) ocultos existentes no recorte analisado observa-se que, ao longo do tempo, mapas produzidos e voltados para outras edições apropriavam-se de signos mais explícitos que, por sua vez, contribuíam para que os leitores recebessem, a partir de uma série de símbolos, informações que direcionavam a interpretação e imaginação de algumas feições a partir da realidade imaginada pelo autor. Valorizavam e exploravam também a própria perspectiva mitológica contida nos mesmos. O principal exemplo, neste caso, refere-se ao ma-

3 Apesar de discorrermos sobre o mapa base que subsidia grande parte das narrativas sobre as obras de ‘O Senhor dos Anéis’ e ‘O Hobbit’, verificam-se a adoção de alguns símbolos que se aproximam da dimensão mitológica nos mapas existentes e que fazem parte da trama em si. No mapa intitulado ‘Mapa de Thrór’ (‘O Hobbit’), por exemplo, observa-se a adoção da representação de um dragão vermelho localizado nos arredores da Montanha Solitária. Desta forma, a adoção simbólica do dragão refere-se ao mesmo ser parte integrante da própria narrativa, uma vez que o mesmo se encontra em posse do protagonista da aventura e, portanto, passível de explorar símbolos e signos inerentes e imersos na própria estória.

peamento elaborado por Pauline Byrnes e que fora utilizado para compor a versão final da edição de 'O Senhor dos Anéis' lançada no final da década de 70.

As diversas representações ilustrativas e pictóricas dos múltiplos locais de interesse do continente condicionam, portanto, o imaginário e as paisagens do universo. A informação imagética imprime informações para além dos desenhos. Expressam ideias e projeções formatando aquilo que se deve ver. Tais como as feições das paisagens, outros elementos passam a fazer parte do recorte espacial apresentado na representação elaborada por Baynes⁴. Enquanto heróis (a 'Companhia do Anel') e os vilões (destacando-se os Nazgûl [ou Espectros do Anel] e Laracnca, a aranha) ocupam as porções de cabeçalho e rodapé do mapeamento, elementos florísticos e faunísticos povoam o continente. Somam-se a estes, construções que instigam até mesmo a arquitetura e engenharia presente em edificações, torres e monumentos que se inserem na paisagem tolkieniana. Além destes componentes, a adoção de cores para a representação destas paisagens contribui para que se denotem sentimentos antagônicos que ambientam locais centrais para a própria narrativa. Aliam-se elementos imagéticos (autorizados em sua reprodução pelo próprio Tolkien) que corroboram para a formatação do ambiente imaginado.

Quando nos debruçamos sobre tais aspectos paisagísticos e simbólicos da Terra-média (sejam eles baseados nas representações pictóricas ou não, elaboradas por Tolkien) aproximamo-nos da categoria do 'sítio romântico' humboldtiano (RICOTTA, 2003), uma vez que as paisagens imaginadas fundamentam-se no (in)consciente individual e coletivo de Tolkien. Acessamos, ainda que de maneira parcial, a própria visão tolkieniana de mundo, mesmo que transportada para um universo (roupagem) fantástico(a), em um tempo fantástico. Suas emoções, paixões, angústias e medos apresentam-se mais ou menos escancarados nos diversos signos e significados que compõe suas representações. A subjetividade inerente no próprio ato de criação e representação do Universo Tolkieniano dialoga com a nossa própria forma de encarar o mundo no momento em que buscamos interpretar e projetar estes mesmos universos partindo de nossas próprias experiências. Tolkien, assim como Humboldt, empenhava-se na dimensão contemplativa das suas perspectivas de Natureza (Terra e Arda) a partir de mecanismos que se apoiavam, inclusive, na imaginação.

Tais mecanismos, em muitos casos, anteviam a necessidade da utilização de recursos para que se favorecesse o aspecto descritivo com o qual esta mesma Natureza passaria a ser representada. Ricotta (2003), por exemplo, cita a centralidade da adoção de pontos geográficos privilegiados para que tal contemplação se realizasse

⁴ A figura em questão, apesar de ter sido produzida por Pauline Baynes, possui seus direitos vinculados à editora HarperCollins. Para acessá-la, bem como outras representações importantes do Universo fantástico de Tolkien, sugere-se a leitura de MCILWAIN (2018).

para Humboldt. Gomes e Ribeiro (2018), por exemplo, traçam importante discussão acerca da importância que o “olhar geográfico” possui para que possamos refletir sobre distintas e singulares formas de vermos o mundo. Ao discorrer sobre os estoicos, os autores apresentam a importância da contemplação por estes para que se pudesse racionalizar sobre a ordem das coisas. Tal processo favoreceria, por sua vez, a geração de imagens que levam ao conhecimento. A contemplação estabelece-se como uma estratégia de geração de conhecimento, sendo as imagens utilizadas como recursos orientados ao mesmo.

O raciocínio gera uma imagem, objeto da contemplação. (...) Desenhar o mundo, vê-lo, se exprime sob uma forma material, mas é fruto de uma ordem mental, que estabelece princípios e relações que serão como um guia para a observação. Assim, o resultado dessas relações e desses princípios, traduzidos graficamente, só será conhecido quando o desenho for feito e pensado. A imagem “faz aparecer”, não é a simples ilustração, como um objeto secundário e previsível. Ela é portadora de sentidos próprios, são eles que aparecem e se exprimem graficamente. Desenhamos para pensar. (GOMES & RIBEIRO, 2018, p. 3)

Tolkien fez-se utilizar deste mesmo recurso. Ao estruturar o mapeamento de parte da Terra-média, traçou um objetivo claro: de conduzir e espacializar o recorte das narrativas. Fez isto a seu próprio modo, utilizando-se de alguns instrumentos mais explícitos (como a escala) e outros menos (como anotações que dão origens a latitudes e longitudes não expressas). Tolkien, de certa forma, encarnava o olhar estoico, no seu próprio ato de criação. Seu imaginário e sua capacidade imaginativa projetavam o universo fantástico que se traduzia nos contornos do mapeamento por ele elaborado.

Construir uma imagem a partir do olhar que, abstratamente, se coloca numa posição elevada é um dos traços mais marcantes do estoicismo. Esse olhar situa o observador fora do ponto de vista comum. Ele recoloca as coisas dentro de um contexto mais largo, relativiza grandezas e, sobretudo constitui um exercício fundamental de abstração. Ver as coisas de outra forma, desenhá-las pela imaginação que move o olhar, deslocando-o para uma posição elevada, é um exercício que permite um recuo, uma distância e tudo isso nos ajuda a pensar melhor sobre elas. Esse olhar não é uma simples expressão estilística ou metafórica. Ele deve ser um instrumento que registra e desenha. (GOMES & RIBEIRO, 2018, p. 5)

A precisão, detalhamento e a matematização do mundo, esquadrinhado por técnicas cartográficas precisas, favoreciam o entendimento e estabelecimento dos diversos elementos que fulguravam no mundo. O mapa visto de cima fornecia outra perspectiva de um mundo conhecido, revelando informações, conteúdos, padrões desconhecidos até então.

A ciência (cartográfica) moderna ignora, porém, em muitos casos, tal perspectiva. Define-se aquilo que ‘é’ e aquilo que ‘não é’ em detrimento daquilo que ‘pode ser’. A ampliação do horizonte sobre a leitura das representações passa a ser

encarada como uma quebra de paradigma científico que perdura até os dias de hoje e que retira do caráter científico as subjetividades inerentes a ela. Neste sentido, Ostrowski (2008) traz interessantes apontamentos a despeito de como a Cartografia apresentou, ao longo do tempo, diferentes estágios de desenvolvimento. Para o autor, a discussão metodológica e filosófica da ciência cartográfica, muito valorizada em grande parte do século XX, apresenta, após 1985, uma mudança de rumo, na qual grande parte das preocupações repousa na busca pela obtenção e análises de dados espaciais. Este processo resulta, por sua vez, em um “(...) aumento repentino no número de mapas publicados, que, entre outros fatores, leva à deterioração de suas qualidades” (OSTROWSKI, 2008, p. 275, tradução nossa)⁵. Este momento da Cartografia apresenta-se, aos nossos olhos, como um processo dual. Isto porque o espraiamento e difusão tecnológica vivenciada nos últimos anos contribuíram decisivamente para a própria valorização da cartografia ao permitir que a dimensão espacial fosse entendida como uma das protagonistas da leitura de diversos processos e fenômenos. Tal espraiamento, por sua vez, possibilitou que se construísse, ao longo do tempo, um repositório de códigos, modelos e símbolos pré-concebidos em bibliotecas digitais que passaram a ser adotados como “ideais” para determinadas representações. Desta maneira, verifica-se como resultante do processo certa padronização de produtos cartográficos que passam a compartilhar dos mesmos artifícios simbólicos para a elaboração de distintas representações. É justamente aí que a dualidade deste estágio da ciência cartográfica se encontra: ao mesmo tempo em que se percebe a ampliação de possibilidades técnicas para que se pensem novas formas e estratégias de se estabelecerem representações, verifica-se uma contínua homogeneização das mesmas. A personalidade dos mapeamentos se esvai a medida que se busca universalizar a linguagem cartográfica. Isto quer dizer que o processo criativo não se realiza em sua plenitude, uma vez que se valoriza-se, neste caso, o aspecto da ‘efetividade’ em detrimento da ‘originalidade’.

Cristophe (2012), por exemplo, ao discorrer sobre diferentes estilos cartográficos, tece alguns comentários acerca das dificuldades criativas existentes a partir da predominância do fato técnico na Cartografia. Para a autora, em primeiro lugar, percebe-se nos dias atuais a existência de uma passividade vivenciada por expressiva parte dos cartógrafos e/ou usuários de softwares pela exploração de simbologias para a representação cartográfica (ênfasis na discussão a dimensão das cores utilizadas). Na opinião da autora, apoiados em softwares modernos (como os Sistemas de Informação Geográficas [SIG]), muitos dos produtores de mapas apoiam-se em configurações e modelos pré-estabelecidos e disponibilizados pelos

⁵ “(...) sudden increase in the number of maps published which, among other factors, leads to deterioration of their quality” (OSTROWSKI, 2008, p. 275).

mesmos softwares. Isto, por sua vez, promove certa pasteurização das representações, subjugando a um segundo plano a dimensão da criatividade como estratégia de representação⁶.

Em segundo lugar, para além do aspecto técnico das formas homogeneizadas com a qual a Cartografia vem se deparando, Cristophe valoriza que outras estratégias podem ser concebidas para que a criatividade floresça. De acordo com a autora, “os usuários podem se beneficiar ao conhecer e observar a diversidade de características das representações cartográficas” (CRISTOPHE, 2012, n.p, tradução nossa)⁷. Neste sentido, a inspiração pode, através da imaginação, ser uma ação que favoreça a utilização de múltiplos e variados signos e, portanto, novas formas de representar. Somam-se a esses dois fatores apontados pela autora um terceiro que se refere ao fato de que as ferramentas cartográficas devem oferecer novos métodos e técnicas visando a ampliação criativa por parte dos usuários de softwares modernos, uma vez que tais ferramentas possam parecer insuficientes para a promoção de uma prática criativa⁸.

A partir da fala de Cristophe (2012), entende-se que as práticas da ciência cartográfica moderna (ao menos em alguns aspectos) estão ancoradas em prerrogativas que valorizam a técnica e a homogeneização das representações em detrimento da multiplicidade de possibilidades que este mesmo aparato técnico permite em realizar. Sob a luz das ideias da autora, portanto, entende-se que a dimensão criativa deva ser alçada a uma condição de destaque dentro da ciência cartográfica, uma vez que é através dela que se aflora uma variabilidade de representações e, consequentemente, leituras e formatações de novas realidades. A adoção da criatividade como estratégia deve explorar uma série de recursos para que a mesma possa se realizar de maneira plena. A valorização da dimensão simbólica, por exemplo, deve ser considerada peça central nesta articulação, uma vez que a mesma parte do pressuposto que a adoção de um determinado signo está diretamente associada a dimensões que se estabelecem para além do fato consciente do indivíduo que a seleciona.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção consorciada de mapeamentos cartográficos e demais representações (imagéticas ou não) possibilita o navegar entre esferas que vão além do recorte geo-

6 Cristophe (2012) inclusive cita que em um exercício elaborado com estudantes franceses a despeito da elaboração de uma representação cartográfica, 75% deles utilizaram os mesmos esquemas de cores que se apresentam como os padrões utilizados pelos principais produtores de mapas do país.

7 “(...) the users may benefit from knowing and looking at the diversity of cartographic representations” (CRISTOPHE, 2012, n.p)

8 Concordamos parcialmente com a autora neste terceiro aspecto, uma vez que se observa a utilização repetida de uma série de técnicas para elaboração dos produtos. Entretanto, grande parte das técnicas citadas pela autora se estabelece sobre a própria estrutura de funcionamento dos SIGs. Neste sentido, entende-se que a criatividade perpassa a busca (especialmente por parte do autor) da composição de vários conhecimentos para além das ferramentas existentes em softwares que lidam com informações geográficas. A responsabilidade deve, sob este aspecto, recair sobre o autor e sua capacidade de articular tais ferramentas para que se pensem novos produtos e novas representações.

gráfico ou das paisagens visitadas. Significa interiorizar, em essência, dimensões próprias do autor construindo novas representações daquilo que se imaginou e que passa a ser compartilhado. Significa visitar simultaneamente intencionalidades e desintencionalidades que permeiam a mente daquele que imagina.

A cartografização destes ambientes (e suas interpretações) se estabelecem como exercícios práticos que contribuem para que se exercite o ato da imaginação, das próprias técnicas de representação e interpretação de paisagens. Estabelece-se, portanto, como um ambiente propício ao entendimento de múltiplas dimensões que tratam da vida humana, ainda que em universos míticos. O estímulo do perceber, conceber e (re)criar paisagens inspiradas em nosso mundo (ainda que sobre lógicas diferenciadas) favorece o rompimento de uma visão endurecida da própria ciência cartográfica. O presente trabalho corrobora (e estimula), portanto, para a aproximação da Geografia com as artes. Permite que não apenas a literatura (seja ela fantástica ou não), mas também o cinema, a pintura e outras se estabeleçam como ambientes a serem explorados para que se criem novas representações e, conseqüentemente, interpretações sobre múltiplas realidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Olavo Virgílio de. Criatividade e abertura do espaço: um estudo junguiano. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/15214/1/Olavo%20Virgilio%20de%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CRISTOPHE, Sidonie. Cartographic Styles between traditional and original (towards a cartographic style model). In: **AutoCarto'12. Proceedings of the 17th AutoCarto international symposium on automated cartography**, Columbus, 16–18 Sep 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236330783_Cartographic_Styles_between_traditional_and_original_towards_a_cartographic_style_model>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GARBIN, Estevão Pastori; SANTIL, Fernando Luiz de Paula; BRAVO, João Vitor Meza Bravo. V. M. Semiótica e a teoria da Visualização Cartográfica: considerações na análise do projeto cartográfico. **Boletim de Ciências Geodésicas** (Impresso), v. 18, p. 624-642, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bcg/v18n4/a07v18n4.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017

GOMES, Paulo César da Costa; RIBEIRO, Leticia Parente. **O olhar geográfico: episódios da construção de uma identidade metodológica**. Cátedra Doctoral 2018 I – Historia del Método en la Pedagogía y en las Ciencias Sociales. 2018. 30 p. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colômbia. Disponível: <<https://catedradocdo>

ral.files.wordpress.com/2018/04/paulo_cesar_da_costa_gomes-leticia_parente_ribeiro.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Obras completas de C. G. Jung, v.15).

MCILWAINE, C. **Tolkien: Maker of the Middle-Earth**. Bodleian Library, Oxford. 2018

NUNES, Rafael da Silva. Por uma Cartografia Fantástica: as representações do “não mundano”. **GeoPUC – Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 64-81, jan.-jun. 2016

OSTROWSKI, Wieslaw. Stages of development of cartography as a science. **Miscellanea Geographica**, v. 13, p. 267-268. 2008. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/298569673_Stages_of_Development_of_Cartography_as_a_Science>. Acesso em: 11 jul. 2020.

RICOTTA, Lúcia. **Natureza, Ciência e Estética em Alexander von Humboldt**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.

RUNCO, Mark. A.; JAEGER, Garrett. J. The Standard Definition of Creativity. **Creativity Research Journal**, Taylor & Francis Group, LLC, v. 24, p. 92-96. 2012. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/254301596_The_Standard_Definition_of_Creativity>. Acesso em: 27 dez. 2019.

TOLKIEN, J. R. R. **As cartas de J. R. R. Tolkien**. (Orgs.) CARPENTER, H.; TOLKIEN, C.. Tradução: Gabriel Blum Oliva. Curitiba: Arte e Letra Editora, 2006.





CAPÍTULO 2

CARTOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL PARTICIPATIVA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM PROJETOS TURÍSTICOS E CULTURAIS

*Diogo da Silva Cardoso¹
Wender Alves de Souza²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.2

¹ Prefeitura Municipal de Santos. orcid.org/0000-0002-5250-2286. ecomunitario.rj@gmail.com
² Rastro Arqueologia. orcid.org/0000-0001-5409-9032. wenderarqueologia@gmail.com

RESUMO

Este breve ensaio sobre a interface da cartografia socioambiental participativa com a educação patrimonial, almeja apresentar as possibilidades dessas ferramentas junto aos seus entusiastas, pesquisadores, agentes culturais, econômicos e instituições. As ciências humanas, especificamente a Geografia, tem muito a enriquecer com essas ferramentas, potencializando a abordagem centrada na espacialidade dos processos de fortalecimento social e desenvolvimento territorial. Além de abordar as afinidades e interfaces, vale também destacar o seu potencial em arranjos e projetos turísticos e culturais cuja mobilização comunitária e uso do patrimônio cultural são as molas propulsoras. Para consolidar um território como arranjo turístico-cultural criativo, as entidades e agentes locais devem não só saber representar o patrimônio e adquirir uma linguagem crítica, mas estar em sintonia com as iniciativas, investimentos e tomadas de decisão do Poder público e das demais organizações envolvidas. Para isso, a cartografia socioambiental participativa e a educação patrimonial têm o potencial de ser um elo da comunidade participante com os *stakeholders*, ambas estando no centro de um processo significativo: a da reelaboração da identidade territorial e de ações formativas e empreendedoras continuadas que disseminam o legado.

Palavras-chave: Cartografia Socioambiental Participativa; Educação Patrimonial; Desenvolvimento Local.

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento cartográfico foi amplamente utilizado como ferramenta de afirmação de poder e de conquistas territoriais. Usar a cartografia para conquistar e explorar territórios é um fato histórico da qual as grandes navegações e a colonização ocidental são os maiores exemplos e até hoje geram inúmeros estudos e disputas de narrativa e de poder. Enquanto a cartografia tradicional encontra-se vinculada ao planejamento estatal, às decisões de ordem geopolítica e biopolítica e aos planos urbanísticos, a cartografia socioambiental participativa abrange quaisquer grupos de interesse que acreditam nessa ferramenta como uma poderosa via de fortalecimento e inclusão/integração social e territorial.

A introdução de um mapeamento socioambiental participativo junto a uma comunidade local traz em si a possibilidade de uma nova visão de mundo, de uma reconstituição do imaginário local, onde simples paisagens, até então banais aos olhos dos moradores locais, passam a ser percebidas e vivenciadas como lugares de memória (NORA, 1993). Nesse processo, as casas “velhas”, a estação de trem

abandonada, a praça e o coreto, os festejos, a culinária, o artesanato, as embarcações e outras formas rústicas de transporte, passam a compor o patrimônio comunitário e regional.

Vistas antes como coisas antiquadas, obsoletas, as rugosidades do espaço (SANTOS, 1994 e 1996) podem ser incorporadas de forma positiva na história comunitária e dinâmica econômica local. As iniciativas sobre elas passam a visar a exploração sustentável no presente, pela via do turismo, mais a preservação para as gerações futuras, adentrando em questões legais e regulamentares sobre o patrimônio. A cartografia socioambiental participativa torna-se uma poderosa ferramenta da educação patrimonial para o empoderamento comunitário; para a promoção de sua paisagem vernacular; e para pressionar o Poder público e outros *stakeholders* que, de distintas maneiras, podem contribuir para o fortalecimento territorial (POLLICE, 2010).

A metodologia cartográfica e a perspectiva educativa aqui defendida requerem a participação de todas as partes interessadas para ganhar musculatura. Caso contrário, a tendência é a perda do entusiasmo, fazendo a iniciativa perder influência e cair no esquecimento. A falta de continuidade desses projetos e ações é apontada em vários estudos como sendo o grande gargalo, ao qual gera desarticulação e conflitos entre os agentes locais, impedindo o progresso da iniciativa.

O dinamismo dos setores turístico e cultural impele seus agentes interessados a buscar, de forma permanente, instrumentos e alternativas para reagir às oscilações do mercado e dos agentes econômicos envolvidos. As ações de educação patrimonial transbordam essa necessidade sob um prisma educativo, em direção a uma visão criativamente empreendedora. A educação patrimonial deve ser um engajamento para lembrar às pessoas que o ambiente cultural local deve ser preservado e potencializado, sem romantismos e retaliações politicamente conservadores. Atitudes desse tipo não condizem com práticas de desenvolvimento local atinentes à perspectiva de Hassan Zaoual (2006) do *sítio simbólico de pertencimento*.

2 APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LEITURAS PARA EMBASAR PROPOSTAS

Ao entendermos a educação como uma dinâmica e processo passíveis de ocorrer tanto em ambientes formais como nos espaços informais, não formais e incidentais (FONTES, 2015), compreende-se que “[...]. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 68). A educação deve ocorrer em ambientes imunes ao científicis-

mo e outros dispositivos de poder (FOUCAULT, 1979) que só tendem a engessar o processo e corroborar as ordens verticais (SANTOS, 1996), ou seja, os grupos dominantes.

A Educação é dialógica. No entanto, apenas, se liberta de oratórias alienantes. É através do diálogo que o educador/mediador “deve [...] ser capaz de reconhecer as condições materiais em que a linguagem e o pensar do educando se constituem dialeticamente [...]” (FREIRE & NOGUEIRA, 2005). Bem como “[...] é indispensável que o educador compreenda os diversos contextos, os diversos saberes, para instruir os educandos numa perspectiva participativa, [...]”, fomentando nestes uma consciência crítica de sua realidade enquanto sujeitos de sua própria história (CARDOSO, BATTESTIN & CUELLAR, 2006, p. 3).

A inclusão de “temas transversais” nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e outros diplomas regulamentares e legais da Educação, mira de forma acertada na possibilidade de se valorizar o tema patrimonial na elaboração de projetos educativos e em outros cenários de atuação profissional. Meio ambiente e patrimônio cultural tornam-se temas vitais na vida escolar, na formação cidadã e na diversificação temática de projetos.

O processo de ensino-aprendizagem não é algo estanque, pronto e acabado, portanto, “a educação não deve centrar-se num currículo fechado, alheio ao cotidiano, deve ser um sistema aberto, para permitir que os indivíduos expressem seus anseios e habilidades da melhor forma possível [...]” (CARDOSO, BATTESTIN & CUELLAR, 2006, p.4).

A educação participativa promove o diálogo horizontal entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e assim fomenta a construção identitária por meio do resgate da memória individual e coletiva. “Hoje, alguns historiadores e profissionais que lidam com a dimensão da memória vêm propondo no âmbito de suas instituições culturais, [...] a elaboração de programas de educação patrimonial” (ORIÁ, s/d).

Agora, vejamos uma definição primordial da educação patrimonial para situá-la na esfera da prática cartográfica participativa – e, em interface com outro campo programático de educação, a educação ambiental:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural [...] (HORTA, 1996, p.4).

Em outras palavras, a educação patrimonial é uma ferramenta que visa atuar na consciência e sensibilidade das coletividades e na trajetória das pessoas, oferecendo um meio de reorganizar as memórias, representações e ações coletivas. A educação patrimonial caracteriza-se como uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões que habilitem os aprendizes a reconhecer e valorizar a memória e o patrimônio circundante. O acervo cultural territorial e até mesmo o pessoal, familiar, tornam-se objeto de reflexão e de proposição de atitudes positivas e conservacionistas. De acordo com a filosofia institucional do Iphan, órgão máximo de representação do patrimônio histórico-cultural brasileiro:

[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural (IPHAN, 2014, p.19).

Seja como política pública ou ação orientada de forma espontânea por agentes locais, a educação patrimonial participativa não ocorre para a comunidade, mas sim com ela, onde todos os partícipes – mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos e mediadores – dialogam sinergicamente. Este diálogo desprovido de ideais verticais faz com que a educação patrimonial seja uma ação “transformadora” e apresenta como características essenciais:

A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial, e assim, de uma concepção tradicional de identidade nacional; É libertadora, ao permitir a coexistência, conflituosa ou não, de uma diversidade de manifestações e edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio; O foco na apropriação e interpretação, geralmente conflituosa, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio; O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades; Valorizar as narrativas capazes de articular tensões entre o universal e o singular, o local (MAGALHÃES, 2009, p. 51).

Este modelo de educação patrimonial é extinto de conceitos emanados por uma educação tradicionalista, impositiva, arraigada de preconcepções, este é “[...] de caráter libertador, visando à condição de sujeito autônomo, tendo como característica a contradição, a heterogeneidade e o conhecimento dialogado” (MAGALHÃES, 2009, p. 50). Assim sendo, uma metodologia ativa de educação patrimonial busca:

[...] estimular a conservação física de lugares históricos, como prédios públicos, monumentos, praças, bens naturais, entre outros, trabalhando tais espaços de memória em contraste/composição com questões contemporâneas. Pretende,

neste aspecto, incitar relações de afeto entre sociedades locais e seus patrimônios, servindo como ferramenta de mediação entre eles. Esta metodologia pode ser aplicada a partir de qualquer objeto, evidência material, bem cultural, enfim, qualquer expressão que resulte da relação entre a comunidade e seu meio ambiente (MIGUEL, 2014).

Diante do exposto, acreditamos que a confecção de uma cartografia socioambiental participativa venha de encontro com os princípios tratados anteriormente, pois possibilita a diversos sujeitos que retratem seu cotidiano, sua territorialidade e seus conflitos implícitos, além de sua interação com o meio, ao qual, estão inseridos.

3 CARTOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL PARTICIPATIVA

A Cartografia Socioambiental Participativa vai contra os princípios da cartografia tradicional, elaborada para dar legitimidade às divisas territoriais, fábrica de carimbos na efetivação de Estados coercitivos, mercadológicas, cerne de uma edificação nacionalista. “[...] A sociedade nunca teve a oportunidade de construir seus mapas, suas cartografias. [...] os mapas [...] são produzidos por técnicos especializados, sob o interesse de instituições públicas e privadas [...]” (GORAYEB, 2014, p. 4).

A partir da década de 1990, surgem iniciativas de mapeamento que passam a incluir populações locais nos processos de construção cartográfica – o “Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia”, coordenado pelo professor Alfredo Wagner, é pioneiro nessa temática em terras brasileiras. “[...] Assim, moradores de comunidades tradicionais ou que ocupam territórios onde existem conflitos têm produzido seus próprios mapas, retratando seu cotidiano, suas referências, numa base cartográfica [...]”.

Em vez de informações tecnicistas, o mapeamento em questão torna visível o cotidiano empírico e simbólico do lugar. Nele, são apontadas as localidades, rios, lagos, cemitérios, casas, igarapés, grotas, representações simbólicas, entre outros. Sempre embasado sobre o que é relevante para os próprios agentes participantes e o entorno comunitário. De acordo com Acselrad (2013), citado por Gorayeb (2014, p.6):

[...] os atores da cartografia social tentam afirmar identidades e territorialidades que julgam estarem ameaçadas pelo projeto desenvolvimentista hegemônico. Segundo ele, no período de 1992 a 2012, há o registro de 284 experiências denominadas por seus promotores de cartografia social ou de mapeamento participativo, no Brasil. A maior parte deles ligados à luta por reconhecimento territorial (42%) e a projetos etno-ecológicos ou de manejo ambiental (38%).

O mapeamento social é algo em constante construção, sendo sempre possível adicionar novos elementos, desde que estes sejam apontados pela comunidade em questão. “[...] Assim, o mapa social só existe a partir da participação efetiva e in-

condicional da população envolvida”, com metodologias participativas nas quais a horizontalidade permita a “[...] transferência de tecnologia e do conhecimento científico [...]” de modo que todos os sujeitos da comunidade envolvidos tenham uma participação ativa em cada etapa da ação cartográfica (GORAYEB & MEIRELES, 2014).

Os conteúdos geográficos dessa prática cartográfica necessariamente reque-rem a adoção dos conceitos corretos, para não incorrer em distorções da percepção espacial. É importante definir um conceito e abordagem específicos para a confecção dos mapas, e consequentemente uma linguagem que reúna todos os elementos locais para retratar o conjunto da realidade empírica e fenomenológica local. Assim, para uma abordagem localizada e microssetorial na cartografia socioambiental participativa, o conceito geográfico mais adequado a se utilizar é o de “lugar”.

Nessa relação não existem pesquisadores e sim mediadores aptos a auxiliar com ferramentas e processos sistemáticos de tratamento de dados (gabinete), pois a comunidade deve, ela e seus atores, realizar todos os processos de aquisição e tratamento de dados, ao mediador cabe o papel de mediar e não de interferir ou sugerir essa ou aquela ação ou elemento a ser mapeado. O que deve ou não ser mapeado e até mesmo a necessidade e desejo de mapear este ou aquele elemento nunca deve partir do mediador, pois este papel é exclusivo da comunidade.

Nos segmentos cultural e turístico, já é comum a utilização de metodologias ativas para envolver pessoas e instituições, de modo a criar o ambiente propício para o desenvolvimento do projeto, dos atrativos e do lugar. Organizações sólidas e competitivas como Sebrae, Sesc, FIEMG, Fecomércio-RJ e outras, já despertaram para a tendência e, com regularidade, publicam materiais que guardam relação com uma proposta participativa de envolvimento dos *stakeholders*.

No âmbito cultural e das organizações do terceiro setor, a educação patrimonial é usual, sendo às vezes utilizada com nomenclaturas diferentes, porém tendo as mesmas diretrizes e condutas de ação. Em um curso de formação da SEC-RJ que se tornou referência por envolver, ao mesmo tempo, instituições e agentes públicos e privados, uma das experiências de aprendizagem foi em educação patrimonial, realizada por Sérgio Linhares, historiador do Inepac-RJ. O material disponibilizado por este autor, (LINHARES, 2013, p. 3), ele alerta para a heterogeneidade e complexidade da cultura brasileira, sendo a educação patrimonial um instrumento para conscientizar que os bens culturais não necessariamente estão atrelados à elite e ao reconhecimento e tutela do Estado. Sendo assim, tanto na cultura como no turismo,

a preservação do patrimônio deve se preocupar com a autenticidade e participatividade na experiência do uso do patrimônio (KÖHLER, 2020, p.52).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia socioambiental participativa pode se tornar-se, portanto, um interessante expediente de pesquisa participativa aplicada em educação patrimonial, uma vez que estimula uma atividade técnica e educacional e o prestígio sociocultural desses agentes. Seja qual for o uso dado a este material, o mais importante a ser observado é que estará nele impresso a leitura e relação dos moradores com o ambiente e o acervo patrimonial local. Aqui, a cartografia e a educação patrimonial vêm ao encontro dos aspectos que enfatizam o vívido (vida) e o vivido (viver) do lugar e seu patrimônio.

Com um mapeamento engajado e com visão de futuro – formulado em diálogo com especialistas, gestores públicos e organizações sociais e econômicas interessadas –, tal ação desperta nas pessoas a possibilidade de se investir numa “economia situada”. Uma economia que garante a liberdade para as pessoas “formularem e executarem seus projetos de futuro com base em uma estreita relação entre suas crenças e suas práticas” (ZAOUAL, 2006, p. 170). Uma forma de pensar a economia e a política pública que induza o lugar a se transformar num território turístico criativo (EMMENDOERFER & ASHTON, 2014).

O turismo tem muito a acrescentar no processo de fortalecimento comunitário e patrimonial, incluindo a problemática do ordenamento territorial (PEREIRA, 2017), instrumento público-privado cujo objetivo é o de revitalizar os atrativos e criar as condições para facilitar a territorialização dos equipamentos e serviços turísticos. O ordenamento territorial, com o apoio da cartografia social e da mobilização comunitária local, torna-se mais legítimo aos olhos da sociedade e propício à aceitação de potenciais investidores e empreendedores.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H.; COLI, L. R. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: 2008.
- CARDOSO, C. C.; BATTESTIN, C.; CUELLAR, J.O. **Educação Dialógica e Participativa**. 2006. Disponível em: <www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- EMMENDOERFER, M. L.; ASHTON, M. S. G. Territórios criativos e suas relações com o turismo. **RT&D**. n. 21-22. 2014. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5438119>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FONTES, J. Educação formal, não formal, informal e incidental. **Coletividade**. 2015. Disponível em: <<https://medium.com/nossa-coletividade/educa%C3%A7%C3%A3o-formal-n%C3%A3o-formal-informal-e-incidental-69d1426776c0>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GORAYEB, A. **Cartografia social e Populações de Risco: oficina do eixo erradicação da miséria**. Ceará, 2014.

GORAYEB, A.; MEIRELES, J. Cartografia Social vem se Consolidando como Instrumento de Defesa de Direitos. **Rede Mobilizadores**. Ceará, 2014. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Petrópolis: Museu Imperial/Deprom - Iphan/MinC, 1996.

IPAC. **Conceitos Gerais - Educação Patrimonial**. Disponível em: <<http://www.ipac.ba.gov.br/preservacao/conceitos-gerais>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

IPHAN. **Educação Patrimonial: Histórico, conceito e processo**. 2014, p. 19. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf> Acesso em 21-11-2015>. Acesso em: 22 dez. 2019.

KÖHLER, A. F. Interpretação do patrimônio para o turismo cultural: diretrizes básicas, meios e técnicas. **Turismo e Sociedade**. v. 13. n. 1. p. 43-64. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/69105/41077>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LINHARES, S. Educação para o Patrimônio Cultural – Educação Patrimonial. **Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais**. Rio de Janeiro: SEC-RJ, 2013.

MAGALHÃES, L. H.; ZANON, E. R.; BRANCO, P. M. C. **Educação Patrimonial: da teoria à prática**. Londrina: Unifil, 2009.

MARQUES, E. B. Cartografia Socioambiental Participativa dos Agricultores da Microrregião de Foz do Iguaçu: Um Ensaio na Vila Rural Verde Campos. In: **I Seminário Nacional de Meio Ambiente e Extensão Universitária**. Unioeste, 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/senama/anais/comunicacao_oral.html#nome>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MIGUEL, R. **Programa de Gestão do Patrimônio Arqueológico: Resgate Arqueológico e Educação Patrimonial da Linha de Transmissão 230 kV Umuarama – Guaíra**,

municípios de Umuarama, Perobal, Cafezal do Sul, Iporã, Francisco Alves, Terra Roxa e Guaíra (PR). Relatório técnico de Atividades – Etapa: Educação Patrimonial. 2014.

MTUR. **Turismo de Base Comunitária** – diversidade de olhares e experiências brasileiras. Brasília: MTur, 2015. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/TURISMO_DE_BASE_COMUNITxRIA.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. v. 10. p. 7-28. São Paulo, 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 21 set. 2018.

ORIÁ, R. **Educação patrimonial**: conhecer para preservar. Disponível em <<http://www.aprendebrasil.com.br/>>. Acesso em: 21 set. 2018.

PEREIRA, N. S. S. Patrimônio cultural, turismo e ordenamento territorial. **Turismo e Sociedade**. v. 10. n. 3. p. 1-14. 1998.. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/53958/35092>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PIVA, C. Gestão Local e Intermunicipal – Coletivos, Cidades e Redes. **Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais**. Rio de Janeiro: SEC-RJ, 2013.

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

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

SEBRAE. Turismo Criativo. **Boletim de Tendência**. Março. 2018. Disponível em: <<http://www.sebraeinteligenciasetorial.com.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

ZAOUAL, H. **Nova Economia das Iniciativas Locais**. Uma introdução ao pensamento pós-global. Rio de Janeiro: DP&A / Consulado Geral da França, 2006.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DENTRO DE UMA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL

*Jamille Souza Andrade¹
José Vilmário de Santana Sousa²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.3

¹ Centro Universitário AGES (UniAGES). ORCID. E-mail. jamilleandrade2017@gmail.com
² Centro Universitário AGES (UniAGES). ORCID. E-mail. jvilmario@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos pode ser identificada como um estudo bibliográfico. Suas discussões giram em torno de práticas de educação em ambientes não-formais de aprendizagem, como o da Cooperativa de Crédito Rural ASCOOB COOPEC em Poço Verde-SE na qual foi realizada esta pesquisa e, exemplificados os relatos de experiência acerca da mesma a partir do Estágio Sociedade do UniAGES pelos referidos autores. O ambiente da cooperativa é dotado de diferentes saberes que envolvem a socialização, comercialização de produtos e outras atividades propícias para a prática da interdisciplinaridade entre as áreas de Geografia e Química. Assim, ela possui o objetivo de desenvolver práticas de educação em ambientes não formais, com a finalidade de promover ações de base e visibilidade do trabalho social, visto que o trabalho que esses espaços realizam ainda é pouco divulgado, para isso, foram propostas 4 práticas (Palestra, Aula de Campo, Oficinas e Vídeo).

Palavras-chave: Educação não-formal. Cooperativa. Práticas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal desenvolver práticas de educação em ambientes não formais, com a finalidade de promover ações de base e de visibilidade do trabalho social da cooperativa de crédito rural ASCOOB COOPEC no município de Poço Verde – SE. Assim, ele gira em torno de práticas e possibilidades pedagógicas nas cooperativas/associações parceiras, ações de base/prospecção em colégios da rede pública de ensino médio e produção audiovisual sobre a importância e o incentivo ao cooperativismo a partir das atividades mencionadas.

A abordagem desta proposta de trabalho perpassa por temáticas como cooperativismo, educação em ambiente formal/não formal e produção audiovisual. Sendo que, em todas essas prerrogativas têm-se como propósito a criação de práticas pedagógicas, explorando suas potencialidades como vetores de ensino-aprendizagem. Pois o ambiente da cooperativa pode ser considerado potencialmente dotado da relação teoria/prática e, assim, torna-se um espaço propício para o desenvolvimento de atividades escolares dada a suas características inter e transdisciplinar que podem abranger as áreas da Química e Geografia a partir de temas geradores como o meio ambiente.

Para tanto, a cooperativa tem como papel crucial, propiciar o desenvolvimento do cooperativismo solidário, desenvolvendo estratégias com demais associações

e a comunidade local vista as suas necessidades. Articulando ações que contribuem para as diferentes áreas como educação financeira, formação continuada, contabilidade, gestão de risco e entre outras. Neste sentido, busca um retorno social através da promoção de interligação financeira e as pessoas da comunidade, considerando os princípios e valores cooperativistas.

A educação é um dos sete princípios norteadores das práticas em uma cooperativa, independente de qual área de atuação ela esteja inserida. Em geral, pode ser observado como um aspecto formal, isto é, a instituição oferecendo curso de formação continuada ou especialização e no aspecto não formal a partir da interação, socialização direta com os filiados/sócios, como orientações de crédito, estratégias de compra e venda de insumos, comercialização de produtos. No entanto, essas atividades ainda são desconhecidas pelas pessoas que pouco sabem sobre o trabalho que elas realizam, dada a baixa visibilidade e divulgação do trabalho social destas perante a sociedade nas mídias.

Desta forma, o referido espaço, pode ser caracterizado como um ambiente de articulação e promoção de práticas educativas, favorecendo a interação professor/aluno e a possibilidade de melhoria do ensino-aprendizagem. Destacando como potencialidade a participação da comunidade cooperativista no processo de criação dos projetos como as palestras e oficinas que envolvem problemáticas tanto da Geografia quanto da Química. Além disso, com ele tem-se uma maior informação acerca das ações que são ofertadas pelo mesmo e poder-se-á utilizar da produção de vídeos como mecanismo de divulgação do trabalho social das cooperativas e associações.

A justificativa dessa pesquisa passa pelo fato de que a mesma contribui para compreensão acerca do trabalho que as associações/cooperativas desempenham, a importância da sua divulgação nas mídias sociais, a potencialidade de conhecimentos e/ou a educação não-formal presente nelas, dado aos diversos trabalhos realizados dentro das mesmas, cujas atividades de socialização podem ser amplamente discutidas de forma interdisciplinar nas áreas de Geografia e Química. Uma vez que elas realizam trabalhos como o descarte de lixo e então acabam por estarem intrinsecamente voltadas para questões ambientais a exemplo da poluição, educação financeira e tantas outras questões amplamente discutidas na sociedade.

Ela está voltada para as atividades que serão desenvolvidas em conformidade com o mapeamento e as intervenções do Estágio Supervisionado e obrigatório I (Sociedade) do Centro Universitário AGES, no qual busca-se encontrar um problema na instituição cooperativista e tentar resolvê-lo. As práticas foram realizadas na

cooperativa de crédito rural ASCOOB COOPEC, que atua nos municípios de Heliópolis no Estado da Bahia e Sergipe, Poço Verde, entre outras cidades.

A partir das observações dos vários segmentos de atuação da referente instituição, constatou-se um problema referente as ações de base/prospecção e de visibilidade do trabalho social desenvolvido pela cooperativa. Pois estes não estão sendo desenvolvidos adequadamente para fins da realização de aulas e/ou atividades pedagógicas que explorem o potencial na educação formal, como também de divulgação da importância do desenvolvimento e implementação do cooperativismo solidário para a promoção social e econômica da comunidade.

Dentro desse contexto, foi verificado então um conjunto de problemas na interação, mobilização e integração entre a instituição e o público, o que resultou na seguinte problemática como eixo norteador de pesquisa: os espaços não formais de aprendizagem, assim como as cooperativas e associações são potencialmente dotados de saberes teóricos e práticos. No entanto, isso ainda tem sido retratado como um tabu pela sociedade e a educação de forma geral. Dessa forma, o que tem levado a falta de interação ou contato entre as pessoas e estes ambientes?

A pesquisa do ponto de vista da abordagem pode ser classificada como qualitativa, uma vez que nesse tipo de pesquisa os dados são marcados pela subjetividade (GIL, 2007). Em relação aos procedimentos é bibliográfica, pois utilizou-se de artigos, revistas e outros periódicos disponibilizados pela literatura científica para construir a mesma e/ou fundamentar as suas discussões.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação formal, não-formal e Informal

É significativo entender que, no estágio curricular supervisionado, corrobora com a premissa de entrar em contato com os espaços educativos e com a realidade social e cultural da população e das instituições. Além disso, tem-se uma preparação para à realização da prática docente, pois configura como uma possibilidade para fazer a relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão oportunizando a compreensão daquilo que se tem estudado e começa a fazer a relação direta com o cotidiano vivenciado no seu trabalho.

Posto isto, Gadotti (2005), elucida que a educação é um dos principais requisitos para que os indivíduos usufruam ou tenham acesso aos bens e serviços básicos da sociedade. Sendo que em uma sociedade democrática é um direito constitucional

e necessário, por isso que é reconhecido e consagrado na legislação da maioria dos países, assim o acesso é um direito fundamental.

Para tal, compreende-se que a educação é formada por um sistema de meios de aprendizagem que interagem e manifestam-se sob aspectos de múltiplos espaços. Podendo assim, serem elencados de acordo com a forma que é apresentada. E neste sentido, as inter-relações dos meios formam o sujeito e a sua identidade social e cultural. Salientando que, numa perspectiva ampla:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela, para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...] (BRANDÃO, p. 7, 2007).

Seguindo essa concepção teórica, este conceito, dada as devidas ressalvas, necessariamente não perpassa pelo ambiente formalizado (instituição de ensino-aprendizagem), condiz principalmente com as concepções dos processos e dos métodos para assegurar a formação, o desenvolvimento e a capacitação do sujeito para interagir com o meio. Nesta perspectiva abrangente, pode subdividir-se ou caracterizar de acordo com a forma que ela é transmitida para o indivíduo, podendo assim serem destacada em formal, não formal e informal.

Primeiramente, Schvingel et al. (2016) destaca que a educação formal pode ser entendida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado e estruturado. Por sua vez, Gadotti (2005), define que é uma matriz educacional com objetivos claros e específicos centralizados no currículo que representados, essencialmente, por estruturas hierárquicas e burocráticas, evidenciados nas escolas, universidades e de órgãos reguladores e diferentes níveis nacionais.

Nesse sentido, a educação formal é mais burocrática, uma vez que ela depende de estruturas hierárquicas e órgãos que fiscalizem a sua atuação como o MEC (Ministério da Educação), necessita de regimentos específicos como os PCNs, as DCNs, a BNCC e a LDB para compor os processos educacionais, cujas metodologias de ensino centram-se no currículo vigente. É preciso levar em consideração também outros aspectos que diferenciam a educação formal da não-formal como o tempo em que se dá cada uma delas, os seus agentes, a forma como é mediada e para quem.

Em linhas gerais, Almeida (2014), elucida que, por sua vez, a educação não-formal pode ser caracterizada por uma educação subjetiva a cada grupo social, pois ocorre no local de interação do sujeito e, por isso, é distinta de grupo para grupo,

sendo que, esta forma possui elementos significativos e específicos para a formação cultural do sujeito.

A educação não formal propõe um processo de socialização dos indivíduos, capacitando os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo e no mundo, numa relação de abertura do conhecimento sobre o mundo. Os objetivos neste sentido não são dados a priori, eles se constituem durante o processo de interação nas atividades. Pois estes objetivos voltam-se as necessidades e interesses dos envolvidos numa relação de exercício da cidadania (SCHVINGEL et al, p. 189, 2016).

Para Libâneo (2010), na trilogia da educação, o conceito de informal corresponde as influências e ações exercidas pelo meio ou pelo ambiente social e cultural em que o indivíduo desenvolve as relações. Na qual, resulta em conhecimento, trocas de experiências, práticas que na maioria das vezes não são tratadas como não intencionais e organizadas. Portanto, é o resultado da interação do indivíduo com os seus espaços de convivência.

Dentro desse contexto, o tempo de aprendizagem na educação não-formal também é diferente da formal, nela a duração da aprendizagem pode variar consideravelmente e, assim, ela possibilita um maior respeito as diferenças já que nela não se tem uma sistematização do aprendizado, considerando que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Leva em consideração a capacidade que cada indivíduo possui e flexibiliza não somente o tempo para se aprender, mas reinvenção e criação de diferentes espaços nesse processo.

Conforme Gadotti (2005) educação não-formal deve ser entendida pelo sentido que a mesma representa e não em comparação a educação formal por estar fora do espaço escolar, pois a educação não se restringe ao confins de uma escola e, tampouco, o conhecimento é exclusivo somente deste espaço. Faz-se necessário ampliar o conceito que ainda se tem sobre a mesma de que o ensino está intrinsecamente ligado a ela, mas sim aos diferentes espaços formais e não formais de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a centralidade que se tem sobre a escola ou, mais especificamente, a educação formal não deve ignorar a potencialidade de conhecimento que se tem em outros ambientes, contextos e pontos de vista para que isso seja explorado pelos estudantes. Dado que, o saber pode ser investigado dentro do convívio social, em organizações e instituições como as cooperativas, feira livre, entre outros espaços que fazem parte do cotidiano desses alunos, isso faz com que eles participem mais desse processo dada a aproximação dos conteúdos com o que é palpável e reconhecido pelos mesmos no seu dia a dia.

Portanto, posto esta conceituação sobre os diferentes espaços que possibilitam a educação, pode considerar que é uma grande potencialidade para o educador pro-

mover a integração do ensino-aprendizagem levando em consideração os aspectos mencionados. Principalmente, no que concerne em explorar o desenvolvimento do educando a partir de uma interlocução ou diálogo do cotidiano.

2.2 O trabalho que as cooperativas realizam (Cooperativismo)

Para designar a origem do cooperativismo, historicamente é atribuído a uma etapa da organização dos trabalhadores na Inglaterra, no período da primeira fase da Revolução Industrial. Enquanto, a definição do termo cooperativismo tem várias versões, depende principalmente, da época e viés doutrinário. Basicamente pode ser compreendido como uma organização de um grupo mobilizador de lideranças comunitárias, que articularam apoio junto à sociedade, com a finalidade solucionar problemas ou satisfazer necessidades e objetivos comuns.

A cooperativa é, então, um meio para que um determinado grupo de indivíduos atinja objetivos específicos, por meio de um acordo voluntário para cooperação recíproca, o que podemos chamar de finalidade. Para tanto, a cooperativa atua no mercado desenvolvendo atividades de consumo, produção, crédito, prestação de serviços e comercialização para seus cooperados (CARDOSO, p. 10, 2014).

Para o desenvolvimento de tais atividade mencionadas, o funcionamento de uma cooperativa é orientado a partir de sete princípios norteadores, sendo eles: adesão voluntária e livre (1), isto é, as cooperativas são organizações voluntárias, abertas a todas as pessoas aptas a utilizar os seus serviços e assumir as responsabilidades como membros, sem qualquer tipo de discriminação.

Outrossim, Gestão democrática (2), no princípio em destaque, as cooperativas são organizações democráticas, controladas pelos seus membros, que participam ativamente na formulação das suas políticas e na tomada de decisões. A participação econômica dos membros (3), neste aspecto, todos contribuem igualmente para a formação do capital da cooperativa, que é controlado democraticamente. Autonomia e independência (4), ou seja, as cooperativas são organizações autônomas, de ajuda mútua, controladas pelos seus membros (CARDOSO, 2014).

Assim também, Educação, formação e informação (5), isto é, as cooperativas promovem a educação e a formação dos seus membros, dos representantes eleitos e dos trabalhadores, de forma que estes possam contribuir, eficazmente, para o desenvolvimento das suas cooperativas. Intercooperação (6), neste princípio as cooperativas servem de forma mais eficaz aos seus membros e dão mais força ao movimento cooperativo, trabalhando em conjunto, por meio das estruturas locais, regionais, nacionais e internacionais. Interesse pela comunidade (7), neste último

princípio, as cooperativas trabalham para o desenvolvimento sustentado das suas comunidades por meio de políticas aprovadas pelos membros.

Assim, como objetivo de ações de base e prospecção do campo de estudo na ASCOOB tem-se a educação financeira. Corroborando com tal prerrogativa, Savoia, Saito e Santana (2007), é observável que educação financeira, recentemente, tem-se tornado uma preocupação crescente. Dentre as principais recomendações para o desenvolvimento, deve começar na escola, considerar as competências financeiras, a realidade local, entre outras ações e possibilidades.

Partindo deste pressuposto, ASCOOB (2019), coloca que na construção e gestão da cooperativa, tem como objetivo de liderar e fortalecer o cooperativismo solidário, com bases em etapas e estratégias discutidas e alinhadas que garantam o funcionamento em diversas áreas, como educação e formação, contabilidade, gestão de risco, comitês, entre outros. Todo este desenvolvimento tem como finalidade alcançar os cooperados e a comunidade externa com maior qualidade no atendimento e incentivando o cidadão a boa prática de gestão financeira e do cooperativismo.

Neste sentido, o trabalho que as cooperativas realizam é o de fomentar os processos de desenvolvimento através da cooperação e inclusão socioeconômica de seus associados, promovendo o desenvolvimento da economia local/regional, através da cultura, da agricultura, da economia familiar solidária e do desenvolvimento sustentável. Como fomento de integração e instrumento de transformação da realidade local. Sendo como intuito final, dispor os produtos e/ou serviços de seus cooperados no mercado, com condições consideradas vantajosas do que eles teriam isoladamente.

2.3 Campos não formais de aprendizagem: interdisciplinaridade nas áreas de Geografia e Química

A principal consideração sobre a premissa dos campos não formais de educação surge a partir das socializações e das simples trocas de experiência dos indivíduos, reflete, principalmente, a construção e mediação do conhecimento por parte do educador/docente que deve fazer um elo de ligação entre os diferentes espaços, de modo a possibilitar uma educação significativa aos seus alunos e que consiste em um objetivo final, a aprendizagem dos mesmos frente as exigências da sociedade.

Neste aspecto, as cooperativas e associações são um meio excelente de campos de aprendizagem não formal, pois como destacado em seu quinto princípio, a educação, formação e informação vem a promover a formação dos seus membros. Além disso, tem como ideal considerar os diferentes perfis de atores (associados) externos

e internos. Como também, o ensino do cooperativismo ou de ações ligadas as áreas de atuação da cooperativa em diferentes fases escolares e as especificidades locais.

Para tanto, diante dessas considerações, o espaço da cooperativa leva a outros campos de atuação, a exemplo do trabalho realizado com resíduos sólidos (lixo) e oficinas artesanais de produção de sabão caseiro em associações de artesanato. Pressupõe então uma relação direta com conceitos que podem ser explorados pelas áreas da Química e da Geografia nesses ambientes como a degradação dos solos, mudanças climáticas, emissão de CO₂, produção de sabão artesanal, dentre tantos outros. Enquanto docente é importante reconhecer que o conhecimento não pode de maneira alguma ser tratado como algo estático, distante do que aluno vivencia, ele precisa ser contextualizado (FREIRE, 2009).

Assim, a partir do momento em que o mundo físico é inserido no âmbito escolar as práticas educativas tornam-se coletivas ao reconhecer o saber. O mesmo autor supracitado enfatiza essa questão ao afirmar que: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. [...] Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz-se cultura” (FREIRE, 1999, p. 51).

Diante disso, as atividades educativas em espaços não convencionais de ensino/aprendizagem, como os citados, possibilitam a compreensão de conceitos geográficos e químicos pelos alunos de uma forma mais abrangente, a partir da relação teórico-prática e do reconhecimento deles em atividades como as que foram citadas anteriormente com o tema gerador meio ambiente e a produção de sabão artesanal, bem como da importância do trabalho social que essas instituições promovem.

De acordo com Silva et al. (2016), a partir da produção de sabão caseiro feita pelas associações de artesanato o professor pode trabalhar problemáticas como a solubilidade de substâncias, polaridade, tipo de ligações, pH entre outros. Visto que, nesse produto uma parte da molécula que é apolar reage com o óleo removendo-o da superfície da pele ou de panelas dependendo do uso, a outra por ser polar interage com a água arrastando essas impurezas e isso facilita a remoção de manchas em roupas, panelas e mesmo limpeza facial.

Não obstante, o descarte incorreto do óleo de cozinha pode levar ao entupimento das tubulações e redes de esgotos da casa, uma vez que ele não se mistura com a água, bem como a poluição de mananciais hídricos como rios e lagos, pois muitas cidades não possuem rede tratamento para a mesma e a poluição desta pelo

óleo a torna imprópria para o consumo (WILDNER; HILIG, 2012). Essa situação é ainda mais agravada pelos produtos químicos que são usados pelas pessoas para desentupir as encanações, assim como ao chegar aos rios o óleo cria uma camada sobre a superfície da água, isso faz com que o processo de oxigenação na água seja impossibilitado causando a morte de espécies com os peixes

Assim, o reaproveitamento do óleo de cozinha com a produção de sabão caseiro pelas associações, como a Valérias, na cidade de Heliópolis-BA, trona-se uma alternativa sustentável para amenizar impactos ambientais pelo descarte de resíduos sobre a natureza. Além disso, os materiais utilizados na produção do sabão são economicamente favoráveis e de fácil acesso, sendo que aqueles mais comuns são a soda cáustica comercial (NaOH), óleo de cozinha e álcool encontrados em mercados. Sua produção pode ser usada para consumo próprio ou em benefício da renda familiar com a venda do mesmo (SILVA et al, 2016).

Essas atividades são comumente encontradas no cotidiano dos discentes e pelo fato de se aproximarem de algo que é comum, palpável para eles possibilita uma maior compreensão sobre os conteúdos referenciados. Outra possibilidade para se abordar conteúdos são as cooperativas de resíduos sólidos, com o descarte do lixo e a sua influência sobre as mudanças climáticas no planeta terra, contaminação de lençóis freáticos e do solo muito ressaltados tanto pela Geografia quanto pela Química. Esses espaços apesar de não serem formais não ocultam a possibilidade de se trabalhar com a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Com isso, dentro do espaço da cooperativa de catadores os docentes podem abordar que a poluição vem a ser um dos principais problemas da atualidade, agravada pelas queimadas, circulação de veículos, atividades industriais e descarte inadequado do lixo. Esses que são um dos principais responsáveis pela proliferação de doenças devido à má qualidade do ar, contaminação das nascentes de água, exposição a solos contaminados dentre outros fatores. Além disso, com o descarte inadequado e produção exacerbada de plástico sem um ciclo de reaproveitamento desse material tem-se a constante liberação de CO₂ na atmosfera, fazendo com que a temperatura média do planeta aumente (MEDEIROS, 2005).

Nesse ínterim, conforme Saviani (2000) a partir do ensino de temas geradores como o meio ambiente o docente pode trabalhar não somente no espaço físico (escola), mas em outras esferas sócias também com um leque de possibilidades. Esse tipo de estratégia tem proporcionado aos estudantes uma visão crítica do mundo ao seu redor e, está incluída na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e nas tendências pedagógicas crítico social dos conteúdos, progressista libertária entre outras. Para

Tozoni-Reis (2006), eles têm o objetivo de gerar discussões e descobertas, pois decodificam o mundo seja ele social, cultural, ou político.

Assim, para se chegar a melhoria na qualidade do ensino e a escola poder chegar a uma educação de qualidade os dois tipos de educação (formal/não-formal) deveriam ser articuladas no processo de ensino/aprendizagem, sobrepor-se de modo que uma não se sobressaísse em relação a outra. Visto que, a educação formal é potencialmente dotada de saberes teóricos, conceitos e arcabouços científicos, enquanto que a educação não formal possibilita com que esses fatores sejam colocados em prática dada a sua ligação com a realidade de um determinado local ou a sua perspectiva de mundo, pessoas e diferentes espaços sociais, culturais, políticos e econômicos.

2.4 A produção de vídeos como mecanismo de divulgação do trabalho social

Com a prerrogativa de produzir um vídeo sobre a importância e o incentivo ao cooperativismo a partir das ações realizadas nas cooperativas e associações tenta viabilizar o trabalho de prospecção da Cooperativa de Crédito Rural ASCOOB COOPEC, cuja etapa do projeto visa a divulgação do trabalho social e de base feito pela instituição cooperativista. Este trabalho de base, envolve todas as etapas previstas neste projeto, e desenvolve métodos e estratégias conjuntas entre os ambientes de educação formal e não formal. Tendo como produto final, a produção audiovisual.

O rápido desenvolvimento dos meios de comunicação tem alterado as práticas das relações sociais, introduzindo uma nova dinâmica social na qual os canais de comunicação assumem uma grande importância como principal fonte de informação, como também se configura como um espaço privilegiado de interação social (ARAÚJO; PENTEADO; SANTOS, p. 89, 2010).

Seguindo essa concepção teórica, o vídeo como prática de interação social, fomenta a universalização dos espaços de abordagem, pois atinge uma gama variada de pessoas e de diferentes perfis, instaurado pela sua forma de linguagem. Em que promove traços de comunicação, educação, além de evidenciar as preocupações sobre aprendizagem na

cooperativa, fornecendo assim, nova perspectiva para observação da sociedade perante tal questão de organização social.

Dessa forma, o surgimento do vídeo trouxe novas perspectivas para o mundo a partir da utilização de imagens técnicas que exprimem as experiências, linguagens dentre outros fatores decorrentes da apropriação desse mecanismo pelas pessoas

como ferramenta de divulgação de trabalhos educacionais, empresarias e, mesmo, de divulgação do trabalho social. Dada a sua linguagem rápida, dinâmica e operacional ele tem difundindo novas formas de comunicação, com estética e linguagens próprias a partir das chamadas imagens híbridas com características cinematográficas que fazem uso de mídias digitais e eletrônicas, tais como as redes sócias, a TV e programas de rádio (MACHADO, 1997, apud PIRES, 2010).

Neste aspecto, a linguagem audiovisual torna-se um fator importante de divulgação social e cultural. Pires (2010) destaca que, mesmo com toda complexidade do momento histórico atual, nos ambientes institucionais de ensino, ocorre uma considerável e efetiva exploração das variadas potencialidades dos meios de comunicação. Segundo esta mesma autora, a relação entre o indivíduo, e a interlocução da imagem cultural local, pode, posteriormente, incorporar ou assumir como familiar. E esse momento, a vivência de uma experiência caracteriza na transformação consciência da realidade.

Então a proposta de produção do vídeo, assume uma visão integrada das diferentes vertentes dos princípios do cooperativismo e da interação com as ações na sociedade, evidenciando os diferentes meios de aprendizagens e sua efetivamente na constituição de forma agradável e contextualizada. Apresentando varais vantagens, como linguagem, clareza, acesso e a disponibilidade na web para aumentar o número de pessoas que podem acessar. Como também, a aproximação entre a realidade local e os interesses da sociedade. Vem a ser então uma proposta de grande relevância para divulgação do trabalho social realizado pelas cooperativas e associações, bem como sobre o conhecimento das pessoas em relação a estes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho realizado em parceria com a ASCOOB, possibilitou a realização de 4 práticas pedagógicas correspondentes a educação em espaços não formais de aprendizagem. Nesse caso, as cooperativas e associações ganharam ênfase como sendo os ambientes não convencionais de ensino, oportunizando experiências sobre a educação financeira, interdisciplinaridade nas áreas de Geografia e Química com a visita a CoopeVerde (Cooperativa de Resíduos Sólidos), criação de oficinas de artesanato sobre a produção de sabão caseiro, macramê e flores de EVA. Além da elaboração de vídeo como mecanismo de divulgação do trabalho social.

Na primeira prática discutiu-se, em uma palestra, sobre a importância da educação financeira nas escolas com os discentes do CEJDS (Colégio Estadual José Dantas de Souza -Heliópolis-BA) (Imagem 1 e 2). Foram enfatizadas questões em

relação a como saber lidar com o dinheiro para se ter uma vida financeira estável, quais as consequências do consumismo exacerbado com o mau planejamento financeiro, bem como essas situações estão relacionadas a economia e as dívidas em bancos ou em cartões de crédito. Todas as problemáticas foram analisadas a partir de situações cotidianas dos indivíduos, a exemplo da compra de um carro ou celular.

Imagem 1 - Palestra sobre Educação Financeira. **Imagem 2** - Palestra sobre Educação Financeira.



Conforme Santana (2007) torna-se indiscutível o fato de que a educação financeira, recentemente, tem se tornado uma preocupação crescente, pois a mesma precisa considerar que as competências financeiras estão intimamente ligadas a realidade local, dia a dia dos indivíduos entre outras possibilidades. A educação financeira corresponde ao 5º princípio do cooperativismo: educação, formação e informação e vem a ser um dos componentes essenciais dentro dos currículos escolares, visto que em todas as etapas da vida de um sujeito a mesma se faz presente.

Em conformidade com essas ideias Pommerening (2018) afirma que dados de 2017 demonstram que mais da metade da população brasileira têm deficiência no que concerne ao uso do dinheiro. Dentre as principais recomendações para o desenvolvimento da mesma deve-se atentar para sua inserção nas escolas. Salientando que esta prática corrobora com a missão, valores e princípios cooperativistas, pois integra educação, formação e informação e interesse pela comunidade.

A partir dessa ação pode-se perceber que mesmo as pequenas ações do dia a dia de uma pessoa têm consequências sobre a sua vida financeira. Ao sair de casa sem uma garrafinha de água, por exemplo, o indivíduo está sujeito a compra desnecessária de uma para matar a sua sede e esse dinheiro gasto poderia ser economizado caso ele tivesse uma noção sobre o conhecimento financeiro. Assim também como ao rejeitar um pequeno troco quando se comprar algo, achando que aquele valor não vai fazer falta, mas se isso for analisado a longo prazo, em um período de um ano, o quanto aquele sujeito não deixou de ganhar.

A segunda prática foi a aula de campo interdisciplinar (Geografia/Química), realizada com os alunos do 1º ano “A” do Colégio Estadual João de Oliveira, em Poço Verde- SE, dentro da cooperativa de resíduos sólidos Coope Verde (Imagem 3). Essa possibilitou uma visão mais abrangente de como o professor pode estar dinamizando a sua prática pedagógica ao trabalhar com temas transversais como o meio ambiente. Em razão de que os conteúdos discutidos com os alunos não estavam presos somente a lousa ou ao livro didático, fazendo com que estes observassem fenômenos químicos e geográficos, por exemplo, diretamente relacionados ao seu cotidiano.

Imagem 3 - Aula de Campo Interdisciplinar



Para tanto, o principal aprendizado que se obteve ao realizar a prática supracitada refere-se ao fato de que muitas vezes o próprio docente marginaliza a aprendizagem, não oportunizando aos seus alunos novas formas de se obter conhecimento e, enquanto professor, torna-se importante reconhecer o fato de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Com isso, na Química a título de exemplo, que trabalha com fenômenos microscópicos (átomos e moléculas) é preciso que o aprendizado não se resuma somente a equações e teorias da literatura, visto que a dinamicidade dessa ciência pode ser observada a partir de elementos encontrados no cotidiano dos alunos, dentro da sua realidade.

Neste aspecto, foi observável do mesmo modo a naturalidade das discussões do tema empiricamente por parte dos sujeitos dessa atividade, alunos do CEPJO e o Vice-presidente da CoopVerde, a qual favoreceu a exposição e tempestade de ideias sobre impactos ambientais, participação econômica de uma cooperativa de resíduos sólidos, fenômenos sociais e fenômenos químicos. Assim, conteúdos como o ciclo do nitrogênio, chuva ácida, rotação de cultura e cooperativismo foram dialogados de forma interdisciplinar.

Dessa forma, Freire (1999) fala que a partir do momento em que o mundo material ou o cotidiano é inserido dentro das práticas de ensino, a aprendizagem torna-

-se coletiva ao reconhecer os diversos saberes existentes. O que ressalta a tese de que é importante reconhecer que a educação não se resume somente ao espaço físico da escola, ela pode ser verificada em diferentes situações e circunstâncias do cotidiano assim como no trabalho realizado pelas cooperativas, a exemplo da citada.

Para a realização desta atividade, foi fundamental a aplicação de um questionário, como forma de anamnese, isto é, diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos do CEPJO. Na concepção Lcukesi (2011), essa metodologia caracteriza-se como uma avaliação diagnóstica e possui a finalidade de identificar saberes pré-concebidos e introduzir novos, além de averiguar as dificuldades de aprendizagem e os resultados obtidos com a mesma. Desse modo, a etapa foi realizada em três atividades distintas, identificação das competências dos alunos no colégio, visita e exposição de ideias na cooperativa de resíduos sólidos e por fim, realização de uma discussão teórica acerca das ações no auditório da COOPEC. Integrando, deste modo, a educação formal e não formal em diferentes espaços.

A ação ressaltada trouxe a tona a importância de se trabalhar dentro de uma perspectiva dialógica, contextualizada a partir da utilização da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade com o uso de temas transversais como o meio ambiente nas áreas de Geografia e Química. Com a visita a cooperativa de resíduos sólidos o professor pode abordar um leque de conteúdos dentro dessas áreas, à exemplo da poluição atmosférica, de rios e do solo com o descarte inadequado do lixo doméstico, o que infere no ciclo do nitrogênio prejudicando as plantas e a sua plantação.

Outrossim, a terceira prática também demonstrou algumas das condições ressaltadas anteriormente a partir da realização de oficinas de artesanato com a produção de sabão caseiro, macramê e flores de EVA. Para produção de sabão utilizou-se óleo de cozinha usado, a partir dela, por exemplo, o docente pode trabalhar com problemáticas químicas que envolve a polaridade das substâncias, ácidos e bases, solubilidade e, mesmo, como o seu descarte inadequado contribui para impermeabilização do solo e prejudica os corpos d'água (SILVA et. al, 2016).

Nessa perspectiva, o aprendizado que se obteve com produção de sabão aplicada na comunidade Valérias (Imagem 4 e 5), além da experiência de poder demonstrar como ele era produzido literalmente, está ligado ao fato de que por mais complexo que um conteúdo possa aparentar e que ao professor não sejam disponibilizados os materiais necessários para sua aplicação prática, o mesmo pode e deve ser introduzido a partir da utilização de práticas alternativas como a produção de sabão a título explicação. Enquanto docente ou futuro faz-se necessário entender a realidade

a qual a escola e os alunos estão inseridos para poder criar uma práxis pedagógica significativa, contribuindo ainda mais para o processo de ensino/aprendizagem.

Para a produção de sabão teve-se como sugestão que dias antes todos da comunidade comessem a recolher o óleo utilizado semanalmente, tendo em vista como possibilidade pedagógica a reutilização deste material. Com ela, por exemplo, o docente pode trabalhar com problemáticas químicas e geográficas como citado anteriormente (SILVA et. al, 2016). Desse modo, a ação vislumbrou a aprendizagem em relação a produção de sabão e posteriormente que eles continuassem a produzir para o uso doméstico ou como fonte de renda, sendo assim, uma finalidade econômica, o que ajuda a diminuir também a tensão ao meio ambiente, dando outra atribuição a um potencial elemento de degradação ambiental, o óleo de fritura.

Para a oficina de artesanato em macramê, utilizou-se de fragmentos rochosos, em especial as rochas agatas. Essa ação teve como aprendizagem, a confecção de cordão e chaveiros, como sugestão para o grupo de mulheres que trabalham com diversas atividades na associação, estes dois produtos são potenciais artigos de brindes para os clientes, pois o valor de produção é de baixo custo e é um excelente meio de fidelização. Do mesmo modo, as flores de EVA, podem ser utilizadas como mecanismo de renda familiar, ou um potencial recurso econômico. Outro ponto destacável nesta etapa é a participação dos colaboradores/funcionários da COOPEC, isto é, ao ter contato com a realidade da comunidade identificou-se várias lacunas existente na associação Valérias que pode ser atendida pela cooperativa.

Imagem 4 - Oficina de macramê (Chaveiros)



Imagem 5 - Oficina de produção de flores de EVA



Além disso, o contato direto com esses ambientes não formais como a AS-COOB, CoopVerde e a Valérias possibilitou o entendimento de como uma cooperativa funciona, para que serve, qual a importância dela para a comunidade e/ou a sociedade, situações essas ainda desconhecidas pela maioria das pessoas e que, conseqüentemente, levam-nas a não participarem dos projetos desenvolvidos pelas próprias. De acordo com Cardoso (2014), a cooperativa é um mecanismo que serve para que um grupo de pessoas possa alcançar um objetivo em específico, atuando

em atividades voltadas para a comercialização de produtos e serviços, produção, consumo, empréstimo de crédito, dentre outras coisas.

Para isso, as cooperativas e associações necessitam da união dos seus membros para que possam tomar as melhores decisões em relação ao desenvolvimento das suas atividades. Dentro dos espaços citados anteriormente é possível notar essas características, uma vez que com as intervenções realizadas nas mesmas o aval para que elas fossem realizadas era decidido em conjunto com todos os cooperados/associados. Com isso, foi perceptível que se exercia dentro desses espaços um processo de socialização e trocas de ideias entre os seus membros, para posterior aplicação do que se havia discutido.

Assim, não somente foi oportunizada a aplicação das oficinas de artesanato, mas a troca de experiências com os indivíduos que faziam parte desses locais. No ambiente das relações sócias, assim como nas cooperativas, o processo de socialização tem como principal interesse os objetivos da instituição cooperativa e o atendimento as necessidades dos seus membros. Diferente dos espaços de educação formal, a educação dentro das organizações sociais volta-se para atividades de assimilação de saberes culturais, atitudes e valores dos membros de um determinado grupo, condições essas também presentes nas escolas, a única diferença é que nestes espaços elas não têm obrigatoriedade (LIBÂNEO, 1998).

A realização das oficinas mostrou, da mesma forma, o papel e a relevância do trabalho das cooperativas e associações dentro da sociedade, um trabalho ainda desconhecido pelas pessoas e, conseqüentemente, de baixa visibilidade nas mídias. Com isso, foi proposto e necessário a utilização de vídeos como mecanismo de divulgação do trabalho social, uma vez que poucas pessoas sabem ou conhecem sobre o assunto e por esse motivo não participam das ações desenvolvidas por estes ambientes. Dessa forma, a partir dessa indagação criou-se um vídeo, 4ª prática, com as ações que foram desenvolvidas nas cooperativas/associações, como forma de amenizar a problemática ressaltada.

Essa teve a pretensão de unir todas as ações desenvolvidas de forma descentralizada. Assim com a reunião do material de todas as atividades citadas anteriormente, o vídeo foi elaborado com a finalidade de divulgação do trabalho social realizado pela cooperativa na sua área de atuação, como fator significativo, utilizar a vivência e realidade social de todos da comunidade. Para tal, como destacado por Medeiros (2017), a linguagem audiovisual cria significados, sentidos a partir do compartilhamento com os seus pares.

Para Araújo, Penteado e Santos (2010) o vídeo do ponto de vista da prática de interação social, fomenta a universalização dos espaços de abordagem, pois atinge uma gama variada de pessoas e de diferentes perfis, instaurado pela sua forma de linguagem rápida e fácil de ser compreendida. Assim ele promove traços de comunicação, educação, além de evidenciar as preocupações sobre aprendizagem na cooperativa, fornecendo assim, nova perspectiva para observação da sociedade perante as questões de organização social, isto é, compreende o trabalho que é realizado nos ambientes das instituições.

Posto isso, a utilização de práticas de educação em ambientes não formais de aprendizagem como as cooperativas e associações, assim também como a produção de imagens e vídeos sobre essas ações torna-se uma alternativa viável não somente para educação, mas da mesma forma como uma maneira de retratar e viabilizar ações sociais. Neste aspecto, com a produção do vídeo (disponibilizado no youtube) e a sua divulgação para a comunidade (associados, moradores locais, estudantes e outros), na Associação Filhos do Sol (Heliópolis-BA) e na ASCOOB (Poço Verde-SE) foi possível notar o entendimento maior dos indivíduos perante as ações que uma Cooperativa/ Associação desempenham.

Dentro desse contexto, as práticas citadas possibilitaram o entendimento acerca da potencialidade dos campos não formais de aprendizagem como vertente para um processo de ensino interdisciplinar e transversal. A partir delas foi possível aprender na prática que conhecimento não se reduz ao espaço de uma sala de aula e, tampouco, a aprendizagem em espaços não convencionais não pode ser entendida como aquela que não é dotada de finalidade, mas que a mesma está ligada a diversas circunstâncias e principalmente a socialização e troca de informações entre os membros daquele espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, verifica-se que o presente trabalho a partir do que foi observado durante a etapa de mapeamento do estágio tenta solucionar ou talvez amenizar uma problemática referente a baixa visibilidade e falta de conhecimento sobre o trabalho das associações e cooperativas, bem como tenta demonstrar a potencialidade de conhecimento formais, não-formais e informais dentro destes. Com ele foi possível compreender as diversas circunstâncias que levam as pessoas a desconhecem a importância desses locais, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa possibilitou, do mesmo modo, o entendimento de que a educação não se resume somente ao espaço físico da escola, ela pode ser verificada em diferentes situações e circunstâncias do cotidiano assim como no trabalho realizado pelas associações cooperativas, a exemplo da cooperativa de catadores de resíduos sólidos e a de artesanato com a produção de sabão caseiro. Dessa forma, o trabalho trouxe uma visão mais abrangente diante da formação docente, pois enquanto professor é importante saber dosar teoria e prática nas relações cotidianas para que aos alunos seja assegurada uma educação de qualidade.

Nesse contexto, trouxe a tona a importância de se trabalhar dentro de uma perspectiva dialógica, contextualizada a partir da utilização da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e com o uso de temas transversais como o meio ambiente nas áreas de Geografia e Química. As atividades ressaltadas a exemplo da produção de sabão artesanal e visita a cooperativa de catadores de resíduos sólidos, por exemplo, envolvem problemáticas dessas áreas como a poluição atmosférica e de rios; emissão de CO₂; ácidos e bases, dentre tantas outras que podem ser exploradas pelos professores e alunos.

Mostrou, da mesma forma, o papel e a relevância do trabalho das cooperativas e associações dentro da sociedade, um trabalho ainda desconhecido pelas pessoas e, conseqüentemente, de baixa visibilidade nas mídias. Com isso, faz-se necessário a utilização de vídeos como mecanismo de divulgação do trabalho social, uma vez que poucas pessoas sabem ou conhecem sobre o assunto e por esse motivo não participam das ações desenvolvidas por estes ambientes.

Assim, a utilização de práticas de educação em ambientes não formais de aprendizagem como as cooperativas e associações, assim também como a produção de imagens e vídeos sobre essas ações torna-se uma alternativa viável não somente para educação, mas da mesma forma como uma maneira de retratar e viabilizar ações sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. B. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de Ensino e Aprendizagem.** In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Volume 2. Paraná: Produções Didático- Pedagógica, 2014.

ARAÚJO, R. de. P. A.; PENTEADO, C. L. de. C.; SANTOS, M. B. P. dos. S. O uso das NTICs na formulação e divulgação de Políticas Públicas: o caso do Ministério da Cultura, **Rev: ponto-e-vírgula**, nº 8, p. 88-121, 2010.

ASCOOB. Encarte Especial Boletim ASCOOB. **Revista Sistema ASCOOB**. Serri-
nha-BA, v. 6, n. 6, 2019.

BRANDÃO, C. R. O Que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. CARDOSO, U. C.
Cooperativa. Brasília: Sebrae, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE. Pedagogia do oprimido. 48. Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, A. Questão da Educação Formal/Não-Formal. **Institut International
des Droits de L'Enfant (IDE)**, Sion-Suíça, [?,?], 18 de out, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Edito-
ra Atlas S.A., 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
MACHADO, A. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed.
São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Sófocles Borba de. **Química Ambiental**. 3º ed. Recife: Revista e am-
pliada, 2005.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interse-
ções entre educação e comunicação, **Rev: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1,
p. 281-295, jan./abr, 2010.

POMMERENING, E. J. O Cooperativismo Financeiro que Inspira. In: MAGRI, C. A.;
POMMERENING, E. J (orgs.). **O Cooperativismo Financeiro e a Agricultura Fami-
liar: gerando desenvolvimento sustentável**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHVINGEL, C.; SCHNEIDER, SCHWERTNER, M. C.; S. F.; JASPER, A.
Uma Experiência Pedagógica em Espaços Não Formais de Aprendizagem.
Revista Trilhas Pedagógicas, v. 6, n. 6, Ago. 2016, p. 184-195

SILVA, C. S. da. et al. Oficina de produção de sabão com óleo usado de cozinha:
conscientização ambiental no interior de Goiás. **Revista Técnica**, v. 1, n. 1, 2016.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribui-
ções para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emanci-
patória. **Educar em Revista**, n. 27, p. 93-110, 2006.

WILDNER, L. B. A.; HILIG, C. Reciclagem de óleo comestível e fabricação de sabão
como instrumentos de educação ambiental. **Revista Eletrônica em Gestão, Educa-
ção e Tecnologia Ambiental**, v.5, p.813-824, 2012.

CAPÍTULO 4

A PRODUÇÃO DO ESPAÇO E O ACESSO DESIGUAL À NATUREZA NO AMBIENTE URBANO

Verônica Rodrigues Azevedo Almeida de Lima¹
Carla de Almeida Lubanco²

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.4

¹ Mestranda em Geografia e Meio Ambiente (PUC Rio) e Pós-Graduanda em Gestão Ambiental (IFRJ). veronicarodrigues@id.uff.br

² Mestranda em Geografia e Meio Ambiente (PUC Rio) e Pós-Graduanda em Educação e Divulgação Científica (IFRJ). carlalubanco@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar uma perspectiva teórico-metodológica para o acesso desigual à natureza no ambiente urbano a partir da categoria espaço, evidenciando sua relação com a produção e reprodução do espaço geográfico. Para isto, nos debruçamos sobre o método dialético a partir das leituras de geógrafos que se norteiam pelas perspectivas de Marx e Lefebvre. O artigo visa revelar como o acesso limitado à natureza tem se configurado como uma estratégia política que perpetua os acessos desiguais à cidade.

Palavras-chave: Produção do espaço. Natureza. Direito à produção do espaço.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, assistimos a produção de um urbano onde os acessos à cidade, como lugar de vida, são marcados pela segregação que fundamenta a desigualdade histórica e que produz uma apropriação privada da riqueza social. Essa é a contradição fundamental do processo de produção do espaço, sua produção social versus sua produção privada. (CARLOS, 2015, p. 9). A cidade vista como espaço funcional, onde está priorizada à acumulação e circulação do capital traz estratégias de controle das massas, mas, são os subalternizados quem cotidianamente, inventam maneiras de desconstruí-las e promover sua sobrevivência e sociabilidade.

Em nossas pesquisas temos observado que os setores populares das cidades têm construído mecanismos de reciprocidade, como sistemas de escambo que se fortalecem em pleno contexto urbano, que mesmo não alterando a lógica capitalista, ressignificam relações econômicas. Ademais, combina-se aí uma forma de contribuição para a desarticulação do imaginário dominante, permitindo uma busca real por alternativas. É correto afirmar que hoje “As cidades aprofundam a artificialização da vida e o distanciamento dos ciclos da natureza. No entanto, essas cidades também são reabitadas com base em outros modos de viver e conviver” (DILGER et al., 2016 p. 332). Por meio deste artigo buscamos demonstrar como se dá o acesso desigual à natureza no meio urbano, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, onde, mesmo com as políticas de preservação da Mata Atlântica, uma parcela da população obtém os benefícios de tais políticas em detrimento da retirada do acesso à natureza, de outra. Longe de apresentar uma visão negacionista para a política de conservação ambiental, o que buscamos aqui é apresentar uma análise crítica que possibilite ao leitor-estudante, entender as entrelinhas de seu fundamento e compreender que as mesmas estão imbuídas pela forma como o espaço é produzido.

Assim sendo, o artigo visa apresentar a perspectiva de que a verdadeira conservação ambiental deve levar em consideração a criação de políticas públicas que reduzam a desigualdade social e não apenas a proteção das áreas verdes. Pois, a redução na oferta de serviços ecossistêmicos e o acesso aos seus benefícios pelas pessoas mais vulneráveis, pode influenciar negativamente a conservação e recuperação do capital natural remanescente, retroalimentando e perpetuando a pobreza e a desigualdade (LATERRA et al., 2018). Considerando que o Brasil é o segundo país mais desigual do mundo em relação à renda e diante do atual momento pandêmico, que influenciará no aumento da pobreza e das desigualdades sociais. É improvável que tenha como se concretizar uma conservação ambiental efetiva, dos ecossistemas florestais, sem que haja redução das desigualdades sociais e, sem que, o acesso aos serviços ecossistêmicos e seus benefícios sejam iguais para todos.

No demais, o acesso desigual à natureza na cidade do Rio de Janeiro acaba por evidenciar uma hierarquização territorial da cidadania e, por isto, o direito à produção do espaço torna-se tão importante de ser discutido. Neste trabalho apresentamos uma perspectiva teórico-metodológica dialética, situando-se nos horizontes de Karl Marx e Henri Lefebvre a partir da leitura de diferentes geógrafos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O espaço geográfico

Na Geografia uma constelação de sistemas de conceitos, mergulhados na categoria espaço, se ordena e reordena constantemente a partir das problemáticas e das bases teórico-filosóficas que acionamos para defini-las. Os conceitos não apenas determinam o real/histórico, desvendando e representando algo já produzido. Eles também envolvem atividades criadoras dispostas a uma nova problematização e trazendo possibilidade para a produção de uma nova realidade reinventando o real ao proporem, sobre eles e com eles, novas questões (HAESBAERT, 2014).

Segundo Harvey (2012, p. 15-16), o espaço é absoluto, relativo e relacional e as três categorias devem ser conservadas em uma tensão dialética um com o outro e pensado constantemente nas interações que travam entre si. Neste sentido, a espacialidade se configuraria dentro dos três quadros de referência simultaneamente, ainda que não de maneira equivalente. Este entendimento é relevante para a compreensão de que, um evento ou coisa situado num ponto do espaço, não pode ser compreendido em referência somente ao que existe naquele ponto. Esses dependem de tudo o que acontece ao seu redor, visto que há variedades de influências diferentes aglutinando-se sobre o espaço no passado, presente e futuro, concentrando-se

e congelando-se num certo ponto para definir sua natureza. A decisão em utilizar uma ou outra concepção vai depender da natureza dos fenômenos considerados. Por exemplo, é no espaço-tempo relacional onde se torna possível a compreensão do papel político das memórias coletivas nos processos urbanos. Mas, cabe lembrar que Harvey concebe o espaço como sendo as três concepções.

Na leitura de Harvey sobre o espaço, nas obras de Lefebvre (1991 apud Harvey, 2012, p. 19), está pontuado que o autor o concebe também numa divisão tripartite sendo o espaço material (espaço da experiência e da percepção aberto ao toque físico e à sensação), a representação do espaço (o espaço como concebido e representado) e os espaços de representação (o espaço vivido das sensações, a imaginação, das emoções e significados incorporados no modo como se vive o dia a dia). Sendo assim, também é apropriado que essas três categorias sejam conservadas numa tensão dialética. Neste, a experiência física e material da ordem espacial e temporal será mediada, de certo modo, pela maneira com que espaço e tempo são representados. Para um melhor entendimento, de modo simplista, podemos assinalar que o espaço-tempo das representações, que envolvem e rodeiam nossa vida cotidiana, afeta nossas experiências diretas quanto a nossa interpretação e compreensão. Assim, pode ocorrer de nós não notarmos as qualidades materiais e dos agenciamentos espaciais incorporados na vida cotidiana, pois nos conformamos espontaneamente às rotinas. Contudo, através dessas rotinas materiais cotidianas nós compreendemos o funcionamento das representações espaciais e construímos espaços de representação para nós mesmos, um exemplo disso é o sentimento de segurança presente quando estamos em locais que conhecemos e do qual só conseguimos notar um estranhamento, apenas, quando algo aparece completamente fora do lugar. É neste sentido da compreensão das categorias que importa a relação dialética. (HARVEY, 2012, p. 20).

Quanto ao pensamento marxista, esse reclama o deslocamento da análise do plano da ontologia, para aquela que articula a teoria e a prática (práxis) em sua indissociabilidade. Nesta perspectiva é possível pensar o mundo enquanto prática, enquanto processo de transformação de si mesmo, como movimento ininterrupto. Permite-nos pensar tanto o sujeito quanto a sociedade realizando-se, trazendo-nos uma reflexão crítica acerca do espaço como conceito teórico e como realidade concreta (CARLOS, 2018, P. 26-28). Apesar de haver na tradição marxista uma falta de compreensão mais profunda acerca das problemáticas do espaço-tempo, em exceção de em alguns geógrafos, seus preceitos servem para que possamos nos aprofundar em relação ao espaço.

Na teoria de Marx existem três conceitos importantes: o de valor de uso, o do valor de troca e o do valor. O valor de uso se inscreve no domínio do espaço-tempo absoluto. O valor de troca inscreve-se no espaço-tempo relativo, pois a troca implica movimentos de mercadoria, dinheiro, capital e de força de trabalho. A troca vai remodelar permanentemente a forma como vivemos nossa vida cotidiana. Assim, a circulação e a acumulação do capital ocorrem no espaço-tempo relativo. Enfim, o valor é uma relação social, por isso é um conceito relacional. Como relação social, esse só pode ser medido por seus efeitos. Para Marx o valor é imaterial, mas objetivo (MARX, 1967, p. 167 apud HARVEY, 2012, p. 32).

Como forma de exemplificação, temos o dinheiro como matriz primária do valor. Esse é um conceito imaterial dotado de um valor objetivo, por isso deve adotar uma forma material como valor de uso. Isto se faz com a emergência da mercadoria dinheiro (ouro ou dólar). Estas emergências ocorrem no espaço-tempo relativo e são as trocas que irão permitir que as formas tangíveis do dinheiro se tornem uma presença no espaço-tempo absoluto. Há, assim, contradições na forma como o dinheiro é criado, concebido, colocado em circulação e utilizado tanto como um meio tangível de circulação quanto como uma representação de valor no mercado mundial. É a partir disso que Marx descreve o fetichismo da mercadoria, de modo que as relações materiais passam a emergir entre as pessoas e as relações sociais passam a se registrar entre as coisas. O dinheiro como objeto de desejo e de contemplação nos aprisiona em fetichismo. Além disso, o espetáculo do consumo que invade a paisagem no espaço-tempo absoluto pode gerar sensações de privação relativa. Por este motivo, Harvey vai pontuar que as categorias marxianas devem ser mantidas numa tensão dialética. Não existe nenhum valor no espaço-tempo relacional sem estarem de forma concreta no espaço-tempo absoluto (HARVEY, 2012, p. 32-35).

É importante ressaltar que o espaço e o tempo aparecem na análise espacial em sua indissociabilidade, uma vez que toda ação social se realiza num espaço determinado e num período de tempo preciso (CARLOS, 2018, p. 13). Lefebvre (1994) apresenta o espaço como um produto social, que assume uma realidade própria, de acordo com o modo de produção e a sociedade presente. Em sua concepção o espaço é “um modo e um instrumento, um meio e uma mediação. (...) O espaço é um instrumento político intencionalmente manipulado, mesmo se a intenção se dissimula sob as aparências coerentes da figura espacial”. Nesta mesma perspectiva, Soja (1983, p.38) vai trazer uma concepção materialista da espacialidade. Essa aparece como uma importante força na produção e reprodução das relações sociais. Para o autor, a espacialidade se apresenta como forma material das relações sociais de produção. Em continuidade, Thrift (2009, p. 96) irá se debruçar na edificação de

um conceito de espaço que evidencie sua dimensão material, subjetiva e seu movimento. O autor trará a perspectiva relacional do espaço, no qual esse é visto como um receptáculo e por onde o mundo avança, mas também como co-produto dos processos, evidenciando a importância de se compreender o espaço como construção da sociedade e que, conseqüentemente, tem influência sobre essa. Sendo assim, o espaço deve ser entendido como uma produção aberta e contínua.

Massey (2008, p. 89), vai reforçar essa ideia de movimento e de contínua construção do espaço levando em consideração as experiências e a construção subjetiva do espaço. O espaço ganha relevância pelas “múltiplas coletâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade “espacializada” (MASSEY, 2008, p. 94). A construção teórica acerca do espaço permite compreender, por parte do estudante de geografia, a produção do espaço e a motivação das segregações que desembocam nas desigualdades na cidade. Neste trabalho apresentamos a desigualdade de acesso ao meio ambiente no âmbito urbano, na cidade do Rio de Janeiro.

2.1.1 A Produção social do espaço

Conforme pontuado anteriormente o espaço é um dado social. Assim sendo, o espaço é a soma indissolúvel de um sistema de objetos e um sistema de ações constituído por uma intencionalidade a fim de conceber o exercício de certas funcionalidades. A natureza do espaço se daria por, de um lado, o resultado material acumulado das ações humanas através do tempo e, de outro, animado pelas ações atuais que lhes atribuem um dinamismo e uma funcionalidade (SANTOS, 2014, p. 106). O atual processo de reprodução da sociedade se realiza através da produção do espaço urbano. É pela produção do espaço que o capital se realiza apontando a constituição do urbano como negócio e revelando novas contradições, que estão no fundamento da luta pelo espaço da vida, iluminado pelo projeto de transformação orientado pela ideia do direito à cidade (CARLOS, 2015). Portanto, essas referidas manifestações evidenciam a produção de um urbano em que os acessos à cidade, como lugar de vida, são marcados pela segregação que fundamenta a desigualdade histórica e que produz uma apropriação privada da riqueza social.

Essa é a contradição fundamental do processo de produção do espaço, sua produção social versus sua produção privada. (CARLOS, 2015, p. 9). A cidade vista como espaço funcional, onde está priorizada à acumulação e circulação do capital traz estratégias de controle das massas, mas, são os subalternizados quem cotidianamente, inventarão maneiras de desconstruí-las e de promover sua sobrevivência e sociabilidade. A luta que se revela é a luta pelo espaço da vida, pelo espaço demo-

crático onde se possa exprimir e decidir sobre o direito comum. Entender isso abre espaço para a ampliação do debate acerca da alienação. Acreditamos que os movimentos pelo direito à cidade se encontram em plena atividade e que esses surgem nas ruas, como um grito de socorro aos oprimidos, contra a devastação da vida cotidiana na cidade (HARVEY, 2014, p. 11). Essa noção da produção do espaço aponta a passagem de sua compreensão enquanto produto da ação humana que leva em consideração o movimento das tríades, que evidenciam o espaço pelo movimento ininterrupto e que o define enquanto condição, meio e produto da reprodução social. O sentido do espaço está associado à ação humana, à produção, relacionando-se à noção de atividade e trabalho, o que o situa no âmbito do processo de produção, da divisão do trabalho a partir da hierarquização dos grupos, das relações de propriedade que comanda essa divisão, da técnica e do conhecimento. Assim, a produção material e a produção dos indivíduos são determinadas socialmente, fazendo aparecer indivíduos e produtos como resultados da história e evidenciando uma relação dialética entre produto/reprodução da vida humana e produção/reprodução do espaço (CARLOS, 2018 p. 24).

Nesta perspectiva a realidade social aparecerá como prática sócio-espacial (SOUZA, 2013). Carlos (2018, p.27), partindo dessa noção vai concluir que é através do espaço e pelo espaço, ao longo do processo histórico, que o homem vai produzir a si mesmo. O mundo se apresenta como uma prática real e concreta, que é espacial. Assim, o espaço é indissociável da vida humana. Essa perspectiva só é possível a partir do avanço sobre a noção de produção desenvolvida por Marx. Lefebvre avançou sobre os conceitos desenvolvidos por Marx, como o de modo de produção, por exemplo, ressaltando um sentido filosófico para esse e assim iluminando a noção de reprodução. Na obra de Lefebvre a problemática espacial está vinculada à reprodução das relações sociais de produção que se desenvolve na utilização de um espaço social que se produz em escala mundial. Esses avanços de Lefebvre possibilitam o entendimento de que determinado modo de produção, num determinado momento da história, realiza-se no espaço que aparece enquanto reprodução ampliada e assegurada pelo Estado. A reprodução das relações sociais envolve, portanto, a ação estratégica do Estado que produz um espaço apropriado a partir de sua utilização no plano do vivido (CARLOS, 2018, p. 32).

Muitas das ideias de Santos (2014) vão se aproximar das de Lefebvre (1991). Os autores nos apontam que o espaço é um produto social, construído coletivamente pelos atores sociais que possuem intencionalidades. Assim, o espaço é a expressão da sociedade que o produz. Neste sentido, os espaços produzidos pela sociedade capitalista vão contribuir para a manutenção de todas as desigualdades existentes

nele, além dos conflitos e contradições, reflexos das relações de produção e das lutas de classe. Na cidade do Rio de Janeiro a desigualdade é notória na paisagem, evidenciando que a apropriação e dominação do espaço se dão de forma totalmente desigual, fazendo com que as relações de produção e a luta de classes se estendam à luta pelo espaço e pela sua apropriação.

Uma contradição fundamental que reside na reprodução do espaço é a condição do espaço como reprodução econômica e como reprodução da vida. Assim, o espaço urbano torna-se um campo de luta, da luta dos diferentes agentes pelo espaço. Estabelece-se um conflito entre o espaço abstrato concebido pelos interesses do capital e espaço vivido, fragmentado pela estratégia dos diferentes atores sociais e percebido pelos indivíduos através de sua vida cotidiana (CARLOS, 1998). Quanto a essa contradição, recorremos a Gottdiener (2016, p. 131), o autor vai apresentar a construção da categoria espaço em Lefebvre. Sua teoria refere-se ao espaço de valores de uso, produzidos pela complexa interação de todas as classes na vivência diária, que se confronta com o espaço abstrato, correspondente à exteriorização de práticas econômicas e políticas e que se originam com as classes capitalistas e com o Estado. Assim, o Estado tem papel fundamental na produção deste espaço desigual ao impor determinadas organizações espaciais. Para Lefebvre o Estado utiliza o espaço como um instrumento político, buscando assegurar o controle sobre os lugares. Assim, a organização espacial representa a hierarquia de poder presente na sociedade.

A discussão travada até aqui visa trazer um conteúdo teórico sobre a compreensão do quanto o urbano é apropriado pelos agentes detentores do capital, o que gera a desigualdade e uma distribuição desigual de recursos e de direitos entre a população em áreas que possuem menor valor, em áreas onde não há o interesse do capital. É aqui que entra a discussão sobre o direito à cidade. Este se refere ao direito à vida urbana, ao acesso aos equipamentos urbanos, à atividade criadora, ao controle de seu território, ao simbolismo, às atividades lúdicas. O direito à cidade se consolida com a participação na formação do território e pela apropriação real do território que o grupo social que o produziu ocupa. Segundo Lefebvre o direito à cidade se afirma como um apelo, uma exigência e não pode ser concebido como um simples direito ou retorno às cidades tradicionais, ele só pode ser visto como um direito à vida urbana, transformada e renovada (LEFEBVRE, 2011, p. 117-118). O direito à cidade deve ser visto como uma utopia, como algo que deve ser constantemente buscado, desejado, pensado à perfeição. Harvey (2006) em concordância com os pensamentos de Lefebvre pontua que a produção do espaço deve permanecer como uma possibilidade aberta e que o direito à cidade deve ser incluído no plane-

jamento urbano, mas para isso é necessário que ocorram mudanças profundas nas relações sociais, incluindo o modo de produção.

Neste sentido, acreditamos que os problemas e conflitos urbanos só serão solucionados se houver garantida a participação dos cidadãos nos processos de produção e configuração das cidades, o direito à cidade envolve o direito à participar da produção e da reprodução do tecido urbano de forma que esse atenda a necessidade da massa da população de forma igualitária. Indo além e ultrapassando o direito à cidade, as desigualdades só serão solucionadas quando os menos favorecidos puderem exercer o direito à produção do espaço.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da segunda metade do século XX, as cidades se tornaram o cenário de uma explosão do urbanismo alicerçado na lógica do capitalismo e do neoliberalismo, correlacionada com a intensificação dos processos de consumo, transformando os cidadãos em consumidores e acelerando a cultura do descartável. As ruas deixaram de ser um espaço de comunicação para ser um espaço de consumo, “esse tipo de cidade sustenta e aprofunda aceleradamente a estratificação, a fragmentação e a segregação, ao provocar novas hierarquizações” (DILGER et al, 2016, p.312). Assim, a cidade se tornou símbolo de distanciamento da natureza, do progresso e do desenvolvimento. A questão do direito à cidade perpassa, então, pela luta dos diferentes grupos sociais pelo domínio e apropriação do espaço urbano nas grandes cidades capitalistas. Luta essa que vai surgir de espaços segregados e que vão abarcar pequenas formas de resistência.

Na cidade do Rio de Janeiro, desde o início do processo de urbanização, que pela falta de uma política habitacional trouxe no bojo a constituição das favelas, houveram formas de luta e resistência por parte dos pobres e moradores da favela. GONÇALVES, (2013, l. 445) aponta que a população favelada nunca foi constituída por “pobres, passivos e marginalizados”. Pelo contrário, esses moradores têm participado de forma ativa do processo de luta pela produção do espaço e têm demonstrado algum conhecimento jurídico e elaborado estratégias de ação política. Assim sendo, não é de hoje que o investimento em políticas públicas tem sido usado para promover a segregação da população ao invés de criar estratégias que, de fato, venham a diminuir o impacto ambiental que decorre de uma ocupação sem assistência, sem serviços básicos, destituindo esse povo de sua cidadania plena e levando-nos a considerar que não há falta de preparo para lidar com o crescimento da população, mas, sim uma seleção daqueles que podem pagar para habitar determinadas áreas.

Na modernidade a produção do espaço se torna a mercadoria e passa a ser a principal fonte da acumulação capitalista, desta forma, a própria cidade passa a ser o produto. Como consequência ocorre uma intensificação da segregação espacial. Ao longo da história determinados grupos populacionais foram coagidos a fixar residência em espaços não urbanizados, gerando o que se consideram hoje como espaços menos urbanizados, as favelas (CAMARGO, 2012). Assim, a dissociação dos elementos que dão sustentação à vida vai sendo evidenciada pela prática espacial urbana, em uma cidade que é experienciada através da privação do uso e normatização da separação dos espaços-tempo da vida cotidiana que formam uma sociedade desigual. Essa lógica é estabelecida num espaço que se concretiza como mundial, por intermédio do capitalismo que se utiliza da formação de uma sociedade urbana como instrumento de reprodução, restituindo o papel da cidade como palco para as atividades humanas, sendo manipulável, e projetando o “direito à cidade” como uma forma de acumulação do capital através de suas contradições. “Essa situação ilumina o papel do Estado (numa colagem entre o político e o econômico como decorrência de alianças e lobbys poderosos)” (CARLOS, 2020, p. 357).

Portanto, a vida cotidiana ao se desenvolver em um sistema capitalista que reproduz incessantemente seus próprios meios de manter o espaço fragmentado, através da propriedade privada, evidencia a segregação e a desigualdade social. Além disso, produz os espaços mais e menos privilegiados e atinge os pontos cruciais que sustentam a vida, como: as relações sociais, os espaços públicos, lazer, trabalho etc. Portanto, as próprias políticas públicas produzem meios de intervir no espaço da vida (CARLOS, 2020). Percebe-se então, que o Estado está alinhado, mais uma vez, aos interesses da elite, agora, não mais apoiada na era industrial, mas, na era do capital na qual o espaço é uma mercadoria e a cidade é um produto, onde a vida humana é deixada de lado enquanto a natureza é manejada como mais um instrumento de segregação e negação do “direito à cidade”. Por essa ótica capitalista houve a mercantilização dos recursos naturais, subordinando a ecologia à economia, desrespeitando a capacidade de regeneração dos ecossistemas dos quais as atividades produtivas dependem (PORTO-GONÇALVES, 2006).

Assim, quando Diegues (1996) se refere ao mito moderno da natureza intocada (neomito) entende-se sua alusão a uma classe de pessoas privilegiadas que separaram espaços naturais para satisfazer suas necessidades e anseios estéticos, culturais e religiosos. Logo, os movimentos de preservação e conservação, concebidos nos Estados Unidos, independente de suas diferenças conceituais, foram criadas por um mesmo grupo de pessoas, as que estavam no poder, e para elas mesmas. Criaram as áreas protegidas, onde poderiam satisfazer as necessidades de uma popula-

ção urbana em detrimento da exclusão de outras que não eram pertencentes a esse sistema. Dessa forma, pode-se perceber como as políticas públicas de preservação e conservação possuem um histórico pautado no provimento de recursos naturais para a elite. E isso não se trata de demonizar as estratégias de conservação exercidas pelo Estado, pois, sabe-se que o resultado destas geram benefícios para todos, porém, geram mais para alguns do que para os outros.

No Brasil, a motivação das primeiras estratégias de preservação da Mata Atlântica estava atrelada ao interesse econômico de restituição da “normalidade ambiental” da cidade do Rio de Janeiro, para que esta pudesse voltar a se desenvolver em pleno vapor. Com a devastação sistemática da Mata Atlântica no maciço da Tijuca (século XIX) pelo ciclo econômico do café, se instaura uma crise ambiental na cidade, pressionando o governo imperial a tomar a primeira ação de preservação do que hoje é conhecido como Parque Nacional da Tijuca, mais precisamente em 1861. Devido às consequências causadas pela falta de água e mudança do clima na cidade, o governo imperial decide destituir as terras de seus donos e recuperá-las para melhorar a qualidade ambiental da área e, conseqüentemente, o provimento de água (CABRAL et al., 2020).

Nesse contexto, os esforços de criação de áreas protegidas se efetivaram no Brasil, a partir do século XX, mas, há de se ressaltar que enquanto iniciavam o processo de criação dessas áreas, estava em curso, também, políticas eugenistas e higienistas. Onde, a higiene passou a ser utilizada pelos médicos da época como um emblema de diferenciação social, determinando o que era visto como saúde ou doença e, fazendo uma confusão entre os conceitos de saúde e moradia. Isso teve uma influência grande no espaço urbano e na “ordem” que se tentou impor nas cidades (GONÇALVES, 2009). Logo, enquanto se prontificaram a preservar áreas ecologicamente relevantes para seus interesses, as elites estavam, ao mesmo tempo, promovendo a perpetuação de desigualdades que perseguem a sociedade brasileira até o presente momento. Então, em nome do “bem comum” e do “desenvolvimento econômico”, uma ação conservacionista convencional pode muito bem agasalhar atentados contra direitos de minorias e culturas e modos de vida estabelecidos há muito tempo.” (SOUZA, 2018, p.164). Desta forma, para uma estratégia efetiva de conservação ambiental não é possível vislumbrar somente a promoção e efetivação de políticas públicas que visem a proteção das áreas verdes, sem levar em conta as políticas públicas que visem a redução das desigualdades sociais.

A Rocinha é o exemplo disso, favela localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, cercada por uma unidade de conservação (Parque Nacional da Tijuca),

na qual seus moradores foram privados de ter acesso por intermédio da construção dos “Ecolimites” (MACHADO, 2018). E, que ao mesmo tempo, recebem assistência incipiente do poder público quanto a questões como saneamento básico, uma vez que, a população desse bairro não tem acesso de forma adequada a abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto, bem como coleta e destinação adequada dos resíduos gerados (RIBEIRO, 2015). Portanto, não é possível dizer que todos os homens são responsáveis pela degradação da natureza da mesma forma, pois, há de se considerar toda uma estrutura e conjuntura social, política e econômica que influenciam direta e indiretamente os sistemas socioecológicos. Sendo assim, o debate ambiental deve ser pautado na articulação do processo de produção do espaço relacionada a transformação material (positiva ou negativa) daquilo que se tem como natureza pelo homem e para o homem, estabelecendo ligações entre as modificações dos ecossistemas, entre a qualidade de vida e a justiça social (SOUZA, 2019). Em vista disso (ACSELRAD, 2009 p. 39) “não há questão ambiental a ser resolvida anteriormente à questão social”. A leitura do espaço, então, deve integrar especificidades, além de empíricas, mas, também, culturais e epistêmicas. Levando em consideração múltiplas escalas. Assim, o desenvolvimento social com justiça ambiental deve priorizar uma produção do espaço que não propicie prosperidade de alguns às custas dos demais. Dessa forma, a qualidade ambiental urbana deve ser percebida como o fornecimento de uma conjuntura adequada para o conforto e a saúde da população, levando em conta o abastecimento de água, boas condições sanitárias, bem como espaços arborizados (ACSELRAD, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um dilema entre autores sobre a urbanização, existem os que acreditam que a cidade é uma saída para abolir a pobreza, enquanto os que defendem que a cidade gera carências e conseqüentemente a pobreza. É um erro considerar a urbanização como uma variável independente e não como um fenômeno secundário ou epifenômeno, que é o que ela realmente é. Assim, a cidade é um lugar de impacto das modernizações, pois se instala nos espaços que mais oferecem rentabilidade. Portanto, buscar explicações somente a partir do próprio problema urbano significa lutar contra os sintomas sem procurar as causas da “doença” (SANTOS, 2009, p. 26). É necessário que o pesquisador esteja consciente do contexto cultural para evitar o erro de endossar suposições que irão contribuir para a construção de teorias, conceitos e métodos sócio-espaciais atravessados por preconceitos (SOUZA, 2019 p. 257). Dessa forma, “a pobreza não é um estado, mas um efeito (...) do mesmo modo, a desigualdade ambiental nada mais é do que a distribuição desigual das partes de um meio ambiente injustamente dividido.” (ACSELRAD, 2009 p. 76). Isto pode ser

observado como grande parte da urbanização na América Latina está associada a uma hiperprecarização das condições de trabalho e moradia. Logo, é necessário parar de naturalizar a pobreza (KRENAK, 2020). É preciso, ao invés de destituir as pessoas de seus direitos de acesso à natureza, começar a oferecê-las condições de uma vida digna.

No Brasil a cidadania é hierarquizada territorialmente com base na renda. Assim, o capitalismo é, para a maioria das pessoas, não um sonho a ser realizado, mas, já é um pesadelo vivenciado. E como o espaço, agora, é a mercadoria do capitalismo, a pergunta que fica é: como sair desse labirinto onde a cidade é produto de um “pesadelo”? Não há como formular somente uma resposta para a pergunta acima, ou talvez nunca haja uma resposta, mas, o questionamento já é por si só uma das alternativas para esse labirinto. Outra seria ver os seres humanos não como uma ameaça para o planeta, mas como uma promessa para trazer diferentes formas de organização social e práticas políticas. Romper com a ideia de conceitos indiscutíveis (ACOSTA, 2016). É preciso distanciar-se do desenvolvimento a qualquer custo, ou melhor, às custas de quem mais precisa. Fazer-se resistência em um país que é comandado por uma elite que perpetua a colonialidade nas mais diversas esferas da sociedade, inclusive na produção do espaço e no acesso à natureza. Então aqui, “o que se faz urgente, de um ponto de vista político-ecológico e anticolonial, é clamar pelo direito ao planeta” (SOUZA, 2019 p.265).

O espaço urbano capitalista, que hoje é o local do conflito entre as classes sociais que disputam a apropriação do espaço, locus das relações sociais de produção e que gera grandes desigualdades na organização do espaço, reforçam a violência histórica promovida contra a população pobre do Rio de Janeiro, sendo uma delas o acesso desigual ou limitado ao meio ambiente. Entender a produção do espaço, ajuda-nos a compreender as dinâmicas que desembocam nas diversas desigualdades e faz-nos vislumbrar que, para além do direito à cidade, somente o direito à produção do espaço fará com que alcancemos a democracia verdadeira no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ACSERALD, H, et al. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CABRAL, D, et al. **Florestas urbanas e urbanidades florestais no Rio de Janeiro: uma geografia histórica**. *Ambientes*, v. 2, n. 1, p. 174– 227, 2020.

CAMARGO, J.C.G – **Ecolimites ou sócio-limites?** Observatório das metrópoles, 2012. Disponível em: <<https://www.observatoriodasmetropoles.net.br/ecolimites-ou-socio-limites/>> . Acesso em 25 de Jan 2021.

CARLOS, A. F. A. **A natureza do espaço fragmentado**. In: SANTOS, Milton et al. Território, globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1998, p. 191-197.

_____. **Crise urbana**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”**. Revista Direito Práx, Rio de Janeiro, v. 11, n.01, 2020, p.349-369.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo, HUCITEC: NUPAUB-USP/CEC, 1996.

DILGER, G, et al. **Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento**. Fundação Rosa Luxemburg, 2016.

GONÇALVES, A. P. C. **A Reforma Pereira Passos e a formação da modernidade brasileira**. São Paulo: Campinas: VI ENEDS, 2009.

GONÇALVES, R. S. **Favelas do Rio de Janeiro: história e direito**. Rio de Janeiro: Pallas: PUC-Rio, 2013

GOTTINDER, M. **A produção do espaço urbano**. 2.ed. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2016.

HAESBAERT, R. **Por uma constelação geográfica de conceitos**. In: HAESBAERT, R. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 19 – 51, 2014.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **O espaço como palavra-chave**. Rio de Janeiro: GEOgraphia, v. 14 (n. 28), 2012, pp. 8-39.

_____. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LATERRA, P. **Linking Inequalities and Ecosystem Services in Latin America**. Medellín. Ecosystem Services, v. 26, 2018.

LEFEBVRE, H. **Critique of everyday life**. Vol. 1. London: Verso, 1991.

_____. **The production of space**. Oxford UK de Cambridge: Blackwell, 1994.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2011.

MACHADO, A. B. **Da política dos espaços públicos: esfera pública e política urbana no caso do ecolimite da Rocinha.** Revista do programa de pós-graduação em geografia do departamento de geografia da UFES, 2018.

MASSEY, D. **Pelo espaço.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 89-95.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** 1º ed, Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

RIBEIRO, L. C. D. Q. **Rio de Janeiro: Transformações na ordem urbana.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles, 2015.

SANTOS, M. **Pobreza urbana.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A natureza do espaço.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SOJA, E. **Uma interpretação materialista da espacialidade.** In: BECKER, B; HAESBAERT, R; SILVEIRA, C. Abordagens políticas da espacialidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1983.

SOUZA, M.L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

_____. **Ambientes e territórios: uma introdução à ecologia política.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

THRIFT, N. **Space: the fundamental stuff of human geography.** In: CLIFFORD, N.J. Key Concepts in Geography: London: Sage, 2009, p. 85-96.



CAPÍTULO 5

O MODO DE SER DA EXPERIÊNCIA PROTESTANTE: VIVÊNCIAS NA TABANCA DE QUIDETE EM GUINÉ-BISSAU

Nelson Cortes Pacheco Junior¹
Antonio Bernardes²

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.5

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador do NEPEC em Rede (UERJ), CRELIG (UFRRJ), Geo.Con (UFF) e GeoÁfrica (UFRJ). <https://orcid.org/0000-0002-2056-372X>. ncpj35@gmail.com
² Pós Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Presidente Prudente). Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (UNICAMP), do Programa de Pós-graduação em Geografia (UFSCar- SP) e da Graduação em Geografia (UFF- Angra dos Reis - RJ). <https://orcid.org/0000-0002-4996-7031>. antoniobernardes1981@gmail.com

RESUMO

Como pensar o modo de ser do adepto protestante brasileiro em outro país? Como se adaptar a uma outra língua e cultura? Buscando uma compreensão em relação a esses questionamentos, o presente estudo objetiva apresentar a vivência do missionário protestante em Guiné-Bissau, especificamente em uma localidade fora da capital do país, Bissau. Nesse caso na tabanca de Quidete, em São Vicente ao norte da capital, onde os missionários, atuam com o objetivo de apresentar o protestantismo na localidade. Assim durante o campo realizado, buscou-se compreender e vivenciar o cotidiano dos habitantes da tabanca e dos missionários e como esse compartilhamento de experiências influenciam no modo de ser-no-mundo de cada um (HEIDEGGER, 2014, 2018).

Palavras-chave: Modo de ser. Missionário. Sagrado. Experiência religiosa.

1 PRELÚDIO

Como pensar o modo de ser do adepto protestante brasileiro em outro país? Como se adaptar a uma outra língua e cultura? Buscando uma compreensão em relação a esses questionamentos, o presente artigo objetiva apresentar a vivência do missionário protestante brasileiro em Guiné-Bissau, especificamente em uma localidade fora da capital do país, Bissau. Como um dos desdobramentos do trabalho de campo realizado no período entre os meses de janeiro a abril de 2019, onde nos debruçamos sobre a atuação missionária na tabanca¹ de Quidete, na região de São Vicente, ao norte do país.

A responsável pela atuação missionária nessa região é de uma agência missionária interdenominacional brasileira, nessa tabanca específica sobre responsabilidade do brasileiro pastor Manoel Feitosa², apoiado por outros missionários da referida agência, bem como por guineenses que se tornaram adeptos ao protestantismo, entre eles José Sá, que nos acompanhou não apenas em Quidete, como em outras localidades. Uma ressalva importante a ser feita é que ao atuar em Guiné-Bissau, o missionário, não se identifica pela denominação onde ele é membro em seu país de origem, sendo reconhecido popularmente como protestante, evangélico, ou mesmo “padre evangélico”.

1 Nome dado a comunidade localizada na área rural do país.

2 Optamos para não expor as pessoas envolvidas nos relatos, utilizar nomes fictícios para lhes garantir anonimato e mesmo por questões de segurança pessoal.

2 INICIANDO A TRAJETÓRIA: O CAMINHO ENTRE BISSAU A QUIDETE

Nos encontrávamos em Guiné-Bissau a algumas semanas, depois de idas e vindas à tabanca de Sabor Balanta, próxima a capital Bissau, chegava a hora de visitar um outro lugar. O pastor guineense José Sá³, nos conduziu até a residência de um missionário, brasileiro, o Pastor Manoel Feitosa. Ele no Brasil exercia a função de engenheiro ambiental pela EMBRAPA⁴, onde seu trabalho tinha como foco a análise para a perfuração de poços em áreas onde o solo era profundo e com difícil prospecção de água. Até que um dia segundo ele: “Deus o mandou cumprir um propósito que era o de pregar a Sua palavra onde ela ainda não tinha chegado”. Então após esse “chamado”, ele conversou com a esposa, que aceitou a ideia de ir fazer missões.

Então eles, inicialmente, fizeram o curso de preparação no Brasil para atuarem como missionários, após a conclusão foi lhes oferecido seguir para Guiné-Bissau. Com isso, ele pediu dispensa do emprego e no ano de 2017, com toda a família (esposa e dois filhos) rumou à Bissau. O Pastor Manoel alegou que os primeiros meses vividos nesse novo país foram difíceis, segundo ele: “Foi complicado me adequar a nova língua, aos costumes locais e a alimentação. Sem contar a dificuldade para obter água potável e energia elétrica”.

Após uma breve adaptação aos costumes e, principalmente, a língua crioula, uma junção entre dialetos locais e o português falado em Portugal, foi lhe dado um desafio. Esse, foi atuar num novo ponto de evangelização da missão no país, localizado na tabanca de Quidete na região de São Vicente. Não seria nada diferente do que acontece com os demais missionários que atuam em Guiné-Bissau, a não ser pelo seguinte fato: os moradores não falam a língua portuguesa, nem o crioulo. Eles utilizam um dialeto local, o balanta, para se comunicarem, que é mais complexa em relação ao seu entendimento do que a já referida língua crioula. Então, indagamos o pastor Manoel: “Como o senhor faz para se comunicar com as pessoas de lá”? E a resposta foi: “Apenas indo à Quidete para verem”.

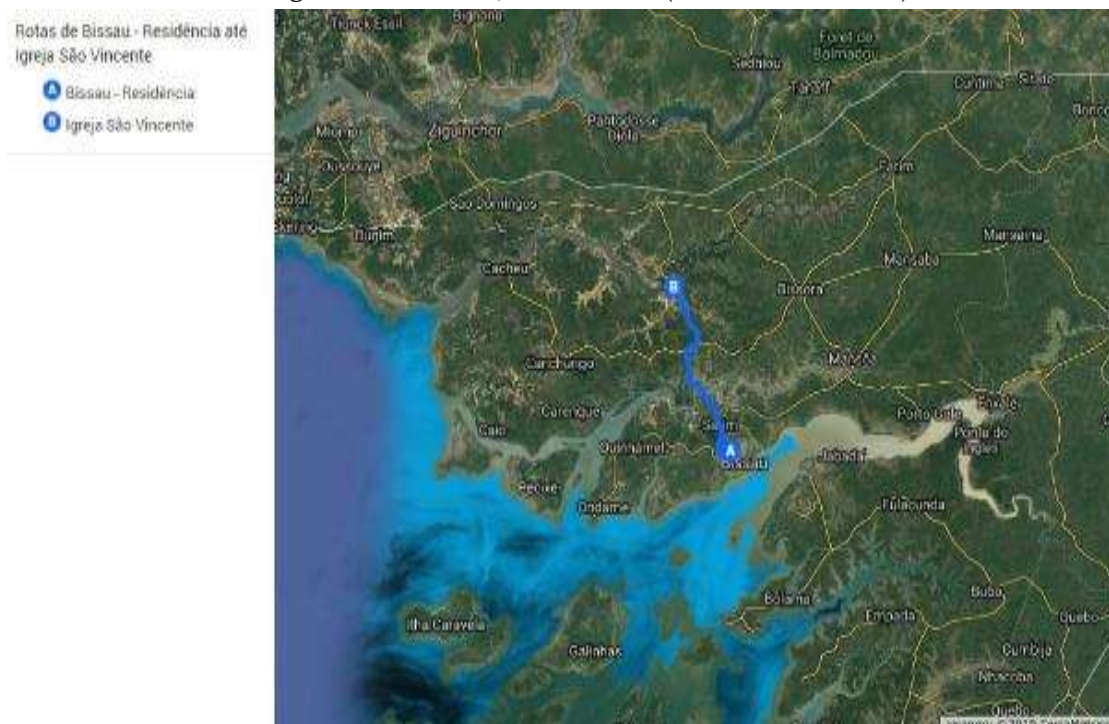
Saímos da casa dele com a promessa de que, no dia seguinte, uma terça-feira, iríamos visitar a tabanca. Assim foi feito, como combinado o Pastor Manoel Feitosa, chegou para nos levar junto com José à tabanca de Quidete. Ele alertou para o fato de que a viagem duraria aproximadamente 1:20h.

³ José é guineense, convertido ao protestantismo, casado com a missionária brasileira Azenate Pessanha, ambos atuam pela agência missionária em Guiné-Bissau, mas especificamente na tabanca de Sabor Balanta.

⁴ Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, ligada ao atual Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Seguimos em frente pela principal via de ligação entre Bissau a Zinguichor no Senegal (Fig. 01). Apesar disso, ela se encontrava em situação precária, em condições normais essa viagem não deveria durar mais que 40 minutos.

Fig. 1 - Rota Bissau / São Vicente (tabanca de Quidete)



Fonte: Google My Maps. (Elaborado por Nelson Cortes Pacheco Junior, 2020).

Nesse trajeto o fluxo de veículos era intenso, com diversos *toca-tocas*⁵, automóveis (vários em estado precário) e pela primeira vez em Guiné-Bissau observamos um ônibus de viagem circulando. O péssimo estado da estrada era notório, ela foi uma das primeiras que um grupo missionário cristão, utilizou por via terrestre para adentrar o interior do país.

Passamos pela cidade de Bula que possui algumas lojas e um posto de gasolina, porém o maior movimento comercial era realizado pelas pessoas que em toda parte vendiam seus produtos na rua (em alguns momentos a impressão é que toda a população exercia essa atividade). No caminho entre Bissau e Quidete nos encontramos com o obreiro Emanuel dos Santos, guineense e o único entre nós que entendia fluentemente o dialeto local de Quidete (o balanta). Continuando a nossa viagem, o pastor Manoel, explicou que diferentemente de outras áreas, os habitantes de Quidete, ainda estavam começando a conhecer o evangelho cristão.

Deus para os habitantes da tabanca, diferentemente do pensamento protestante, está muito longe dos mortais, assim, eles acreditam na existência dos irans que

⁵ Nome dado popularmente ao transporte coletivo de pessoas em Guiné-Bissau.

são os intermediários entre nós e o Todo Poderoso, sendo o sacerdote djambaku um mediador nessa relação. Os *irans* são representados pelos elementos da natureza ou por pessoas já falecidas. Os *djambakus*, principalmente seus líderes, possuem a “característica de serem sábios e possuírem uma predileção para curas de enfermidades e feitiços” (AUGEL, 2007).

3 ENFIM QUIDETE: OS MODOS DE SER E O “ACONTECER” PROTESTANTE

Meia hora depois que deixamos Bula, chegamos à tabanca, já ao anoitecer e como a maioria das localidades nas áreas rurais do país, não há energia elétrica e água potável. Fomos recebidos pelas crianças que vieram correndo em direção ao carro em que estávamos. Elas já aguardavam a chegada do pastor, ressalta-se que, seguindo a maioria das igrejas missionárias evangélicas em Guiné-Bissau, as crianças formam o maior quantitativo de pessoas que as frequentam.

Os motivos para tal fato, são idênticos aos relatados nas diversas tabancas visitadas, os pais, por possuírem uma religião, em diversos casos não se tornam protestantes. Porém, eles autorizam as crianças e os mais jovens a irem aos cultos, pois alegam que os missionários são: “boas pessoas”, “trazem paz”, “ensinam a ler e escrever” entre outros motivos.

Diferentemente que em outras localidades, as crianças, queriam tirar foto a todo custo, então pedi ao pastor para tirar uma junto a elas. Ele logo brincou: “não faz foto que fique parecendo que sou colonizador. Na verdade, aqui são elas que me colonizam, aprendo coisas aqui que nenhuma faculdade me ensinaria”. Uma fala que demonstra uma preocupação em relação a ser confundido com o estereótipo de colonizador que não é bem aceito, pelo mesmo ser considerado um “explorador” que roubaria apenas o que as pessoas possuem de “melhor”.

Ressaltando o fato que esse “melhor” não seriam apenas os bens materiais, mas também a confiança e a amizade, muito prezadas pelos guineenses. Outra questão importante é que no modo de atuação dos missionários em Guiné-Bissau, se busca não agredir outras religiões, o que não quer dizer que não se objetive a conversão das pessoas ao protestantismo, mas que isso venha a ser alcançado com paciência e respeito ao pensamento religioso local. Também não se pode ignorar que nas tabancas caso ocorram “quebras” em relação ao respeito às religiões práticas no lugar, o trabalho missionário pode ser imediatamente proibido pelos líderes locais (PACHECO JUNIOR, 2020).

Outra característica das tabancas visitadas: a criançada é ativa o tempo todo, não param um instante, e todos queriam a atenção do pastor Manoel, porém existia um outro problema, era necessário que ele fosse colocar o gerador a óleo diesel para funcionar. Foi então que José, se encarregou de distraí-las, fazendo mímica com as mãos, tentando arrancar um pouco algumas palavras em Balanta. Nesse momento me afastei para registrar essa cena e aproveitar para tirar a foto do pequeno templo (Fig. 02)

Fig. 2 - José distraindo as crianças e ao fundo o templo missionário



Foto: Nelson Cortes Pacheco Junior, 2019.

As pessoas que vivem em Quidete, praticamente não entendem o crioulo falado em boa parte do país, com exceção de algumas expressões como *boceta Jesus suma bo Salvador?*⁶, ela indica a conversão ao protestantismo em caso de aceite por parte do não protestante. Devido a esse fato, o culto é praticamente todo conduzido com tradução em “tempo real” do crioulo para o balanta. Demonstrando que a linguagem é de suma importância, pois através dela, cria-se um conjunto de símbolos que permeiam os mais variados aspectos de nossas vidas, na transmissão de valores, que nas mais diferentes situações, visam estabelecer, justificar e disseminar determinados princípios.

Uma característica é que esses elementos, como em um movimento dialético, podem influenciar seu próprio criador, por exemplo, no contexto religioso, como aborda Tillich (1973, p.42), onde:

a mesma atribui aos seus símbolos um caráter de incondicionalidade e inviolabilidade aos mesmos, ou em relação a um dado valor moral produzido que ao

⁶ Em português: “Você aceita Jesus como Salvador?”.

ser transgredido faz com que o transgressor, na maioria das situações, venha a se sentir culpado.

Ou seja, a utilização da linguagem exerce um papel não apenas de contribuir com as trocas de experiências, mas, também de buscar influenciar o modo de ser das pessoas.

Nos mais variados contextos, a importância da linguagem no processo de comunicação é notória. É quase inconcebível para as pessoas viverem fora do âmbito social onde a linguagem se apresenta como uma espécie de elo entre o Eu e o Outro, como esclarece Halbwachs (1990), na obra *A Memória Coletiva*, onde a vida de cada um só aparecerá como objetivamente real, a ele próprio e aos outros, localizada no interior de um mundo social que tem caráter de realidade objetiva.

No decorrer desse processo de aprendizagem, em determinados momentos, surgem dificuldades em relação à transmissão dos ensinamentos de uma geração para a outra. Busca-se ensinar as novas gerações a viverem de acordo com os programas institucionais estabelecidos. Segundo Berger (2011) e Mariz (2009), para o êxito dessa socialização é necessária a simetria entre o mundo objetivo estabelecido pelo segmento religioso no âmbito social e o mundo subjetivo da pessoa.

Porém, como empiricamente se observa, esse modelo proposto de socialização é praticamente impossível de ser estabelecido, devido ao fato de que cada ente possui a sua particularidade sendo diferente do Outro em seus mais variados aspectos (HEIDEGGER, 2018a, 2018b). Esse fato torna complexa a situação do religioso na sua função de transmitir e ensinar os valores estabelecidos pela religião que ele seja adepto, principalmente, se o exercício dela ocorrer em diferentes contextos culturais, como são os casos dos missionários protestantes que atuam em países diferentes do seu de origem. Nesse ponto a participação de pessoas oriundas dessas localidades pode se tornar um facilitador para a penetração das ideias propostas.

Ressalta-se que, no âmbito desse processo de aprendizagem, quando em caso de aceitação dos ensinamentos, ele se apropria da realidade, ou parte dela, estabelecida por um dado princípio religioso, juntamente com os seus respectivos papéis e identidade. Nesse contexto surge a seguinte questão: “*Seriam as pessoas passivas a qualquer ensinamento, sendo ele religioso ou não*”?

Por mais diferentes que sejam os contextos culturais e sociais de cada Ser, salientamos que, os entes não são modelados como uma coisa passiva ou inerte, na verdade, eles são ativos, sendo formados no curso prolongado de uma conversão, onde eles também são *ser-com-o-outro*. O mundo não é passivamente absorvido pelo

Ser e sim apropriado ativamente por ele, pois como esclarece Holzer (1994, p.38), o “Ser só é Ser porque é, em si mesmo, identidade e diferença”, ou seja, possui vontade própria e capacidade de decidir por si mesmo.

Nota-se que essa capacidade de pensar, opinar e de se relacionar com o Outro é uma propriedade existencial do Ser, como aborda Martins (2006), onde “os entes modificam-se, movimentam-se, metamorfoseiam-se, em constante fundamento ontológico do seu Ser, estabelecem-se como subjetividade”. Esse dinamismo que possuímos como capacidade de se relacionar com o Outro, tem a sua importância, a partir da consideração que o mundo é constituído como um empreendimento dessa relação. Entendendo-o conforme nos ensina Heidegger (2014, p.51), “como aquilo que nos vem ao encontro, ao qual pertencem não apenas as coisas materiais, mas também as objetualidades, ideias, ciências, artes entre outros”. Essas relações que temos com o Outro, fazem com que este seja um mundo compartilhado, tornando-se uma construção coletiva e sendo apropriado pelo próprio Ser.

As relações entre as pessoas possuem tamanha importância que quando ocorre o rompimento dela, sejam pelos mais diversos motivos, também pode ocorrer a perda do mundo ou da plausibilidade subjetiva, entendendo esta como aquilo que podemos considerar aceitável ou admissível. Buscando evitar tal situação, determinados grupos procuram marcar a sua presença constantemente, como exemplo, os missionários protestantes, que buscam introduzir, disseminar e manter a prática religiosa afim de atrair novos adeptos e manter os antigos. Então a linguagem, como observamos, é um dos elementos mais importantes para o relacionamento entre as pessoas, principalmente no âmbito religioso, pois é sobre o fundamento da linguagem que se torna possível a elaboração e construção de um edifício cognitivo e normativo.

Isso se constitui em uma defesa contra a possibilidade da ocorrência da anomia, que se apresenta a partir do momento que alguém rompe com o grupo no qual possui relações mais aproximadas, com isso, pode-se vir a “falhar” em relação as posturas morais estabelecidas, que podem como consequência afetá-lo até psicologicamente, conduzindo à realização de práticas extremistas consideradas fundamentalistas, pois:

a anomia é intolerável até o ponto que o indivíduo pode lhe preferir a morte. Reciprocamente, a existência num mundo nômico pode ser buscada ao custo de todas as espécies de sacrifício e sofrimento – e até a custo da própria vida, se o indivíduo estiver persuadido de que esse sacrifício supremo tem alcance nômico”. (BERGER, 2011, p.35).

A fim de evitar tal situação todo o nomos socialmente construído deve enfrentar constantemente o que considera anômico. Uma das formas que os protestantes adotam é o constante ensinamento dos preceitos do evangelho cristão, procurando estabelecer o que considera como seu nomos com o objetivo que este seja aceito.

Uma das maneiras que esse ensinar acontece é através do culto, que em Quidete, ocorre semanalmente às terças e quintas-feiras. O início é acompanhado por poucas pessoas, sendo que ao decorrer da cerimônia as pessoas começaram a chegar em maior número. Elas “surgiam” de vários partes que eram praticamente impossíveis de serem vistas meio a escuridão.

Se em outras localidades, era difícil observar algo ao redor, a impressão em Quidete, era que nada existia ao entorno de onde estávamos. Essa situação de certa maneira contribuía para que o culto ganhasse um “ar” de algo sobrenatural, não apenas pela condição citada, mas pelos pessoas que lá estavam. Fiquei assistindo o culto da entrada do templo, aquelas crianças que estavam brincando quando da minha chegada, os jovens e os adultos, demonstravam respeito a cerimônia. A maneira como participavam aparentava ser espontânea (Fig. 03).

Fig. 3 - Grupo de louvor durante o culto



Foto: Nelson Cortes Pacheco Junior, 2019.

A vivência daquele momento, corrobora com os ensinamentos de Rosendahl (2002, p.41), que nos aponta que “o sagrado manifesta-se como uma realidade de ordem inteiramente diferente da realidade do cotidiano”. José e o pastor Manoel, durante o nosso caminho entre Bissau e Quidete, falaram que, basicamente, as pessoas que vivem nesta tabanca, possuem normalmente apenas o amendoim para se alimentarem. Mal conseguem ter um pouco de arroz nas suas refeições e que pre-

cisam colher aproximadamente de 5 a 10 quilos de amendoim para trocar com os mercadores na estrada por um quilo de arroz.

Além de viverem em um local sem saneamento básico, sem água potável, entre outros serviços básicos. Com todas essas dificuldades, emerge um questionamento: *“De onde provém essa alegria que eles demonstram no culto?”*

Realmente apenas essa adesão entre as pessoas com algo que as transcendem, que fica oculto, mas se mostra em determinados momentos, pode talvez nos explicar. Porque existem fenômenos que a mera explicação científica não dá conta de esclarecer, quem sabe possamos entendê-lo apenas vivenciando-o.

No culto os guineenses, como sempre muito comunicativos, faziam com que aquela experiência compartilhada entre todos, tornasse aquele lugar, que não possuiu luxo, onde as pessoas não utilizavam grandes formalidades teóricas teológicas, em algo diferente. Era como se as dificuldades do dia a dia deixassem de existir pelo menos naquele momento. Transformando aquele lugar antes comum em sagrado, pensando este como “um campo de forças e de valores que eleva o homem religioso acima de si mesmo, que o transporta para um meio distinto daquele no qual transcorre sua existência” (ROSENDAHL, 2002, p.30).

É interessante observar que nesses momentos não existia essa separação entre o missionário e os Outros, que, estariam ali apenas para serem “adestrados”, como que impondo a força um dado princípio religioso. Ocorre na verdade trocas de experiências que contribuem para dar um sentido àquele lugar, tornando-o significativo.

Mesmo ele sendo construído, fugindo a algumas tradições locais, pois o cristianismo está longe de ser uma tradição nas áreas rurais, ainda mais em Quidete. O pequeno templo passou a ter um significado para os que ali habitam, indo de acordo com o que escreveu a professora Livia de Oliveira (2012, p.17), quando cita que “não importa se o é um local natural ou construído, a pessoa se liga ao lugar quando este adquire um significado mais profundo ou mais íntimo”.

Abordamos algumas pessoas, com o intermédio do Emanuel, e indagamos a elas o que sentiam quando estavam presentes ao culto? A resposta mais comum foi que se sentiam muito bem por estarem ali. Essa modo de agir vai ao encontro com as ideias de Eliade (2011) e Rosendahl (2012), quando citam que uma das características que tornam o lugar sagrado se dá quando ele tem um valor existencial para o religioso, tornando-se um dos seus referenciais para viver a sua religiosidade. Sen-

do que essa, apenas possui alguma possibilidade de explicação quando vivenciado, pois é apenas “na realização e por meio da realização que o fenômeno alcança sua explicação” (HEIDEGGER, 2014, p.74).

Após as pregações, normalmente, as cerimônias se encerravam, porém as pessoas insistiam para que continuasse, e ainda ficavam no local do culto por quase meia hora após o término. Sendo este o único ponto com iluminação em toda a região, para ilustrar esse momento tiramos duas fotos: uma com flash e outra sem nenhum recurso para clarear a imagem. (Figs. 04 e 05).

Fig. 4 - Imagem do lado de fora no final do culto com utilização do flash



Foto: Nelson Cortes Pacheco Junior, 2019.

Fig. 5 - Imagem do lado de fora no final do culto sem o flash



Foto: Nelson Cortes Pacheco Junior, 2019.

Quando o gerador responsável pela iluminação foi desligado por volta das 21:45 h hora de Bissau, a tabanca ficou totalmente escura, sendo iluminada “timidamente” pela Lua e pelas estrelas. O pastor Manoel buscava enxergar se as crianças estavam seguindo o caminho correto, como se não soubessem muito melhor que todos nós, andarem pelas trilhas da tabanca. Os adultos ficavam um pouco mais de tempo, já que estavam a tratar com o pastor a criação de uma horta comunitária e a escavação de um poço para se obter água potável, pois as crianças apresentavam um elevado grau de subnutrição, devido à escassez de alimentos. Encerradas as conversas, entramos no veículo e retornamos para Bissau.

4 CONCLUSÃO NÃO CONCLUSIVA

Indo à Quidete, chegamos à compreensão que mesmo sendo distante e com uma estrutura precária, nota-se como as trocas de experiências e os modos de ser contribuem para a existência de laços de afetividade entre as pessoas e destas em relação a um dado lugar. Onde seu significado é uma construção compartilhada entre todos, não apenas entre os moradores da tabanca, mas também, pelos missionários que mesmo morando longe convivem com eles, e com outros adeptos ao protestantismo que visitavam vez ou outra a tabanca. Nesse sentido, Mello (2012, p.44) tem razão ao afirmar que o lugar “erigido no íntimo do indivíduo e dos grupos sociais, independente da conectividade, não pode ser medido em milhas, tempo de viagem ou custo, mas em termos de importância como “centros de significação”. Acrescento que supera também a barreira linguística.

Na última noite de visita a Quidete, quando retornávamos a Bissau, falei para José e o pastor Manoel que tudo que acontecia ali era uma experiência fantástica e eles me falaram que ainda tinha muito a ser visto em Guiné-Bissau. E eles tinham razão, porém ficou marcado estar junto àquelas pessoas e vivenciar um pouco seu cotidiano e como experienciam o modo de ser protestante no país.

REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter. **O Dossel Sagrado: elementos para uma sociologia da religião**. (trad. José Carlos Barcellos). São Paulo: Paulus, 2011.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano. A essência das religiões** (trad. Rogério Fernandes). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. (trad. Laurent Léon Schaffter). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Fenomenologia da vida religiosa** (trad. Enio Paulo Giachini / Jairo Ferrandin / Renato Kirchner). Petrópolis: Editora Vozes / Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo** (trad. Marcia Sá Cavalcanti). Petrópolis: Editora Vozes / Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2018a.

HEIDEGGER, Martin. **Identidade e diferença** (trad. Ernildo Stein). Petrópolis: Editora Vozes 2018b.

HOLZER, Werther. **Um estudo fenomenológico da paisagem e do lugar: A crônica dos viajantes no Brasil do século XVI**, 1994. Tese (Doutorado em Geografia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Universidade de São Paulo, p.214.

MARIZ, Cecilia Loreto. Missão religiosa e migração: “novas comunidades” e igrejas pentecostais brasileiras no exterior. **Análise Social**, v. XLIV, pp.161-187, 2009.

MARTINS, Élvio Rodrigues. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP**, n. 19, p. 33-51, 2006.

MELLO, João Batista Ferreira de. **O Triunfo do Lugar Sobre o Espaço**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia e fenomenologia. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2012.

OLIVEIRA, Livia de. **O sentido de lugar**. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia. Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia e fenomenologia. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2012.

PACHECO JUNIOR, Nelson Cortes. **Da capital às tabancas: A lugaridade entre os guineenses e os missionários protestantes em Guiné-Bissau**, 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia). Campos dos Goytacazes: Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional / Universidade Federal Fluminense, p.152.

ROSENDAHL, Zeny. **Espaço e Religião: Uma abordagem geográfica**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

ROSENDAHL, Zeny. **O sagrado e a sua dimensão espacial**. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. Olhares Geográficos. Modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011

TILLICH, Paul. **Filosofía de la Religión** (trad. Marcelo Pérez Rivas). Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora, 1973.



CAPÍTULO 6

DOURADOS-MS E A REESTRUTURAÇÃO DA CIDADE: ANÁLISE A PARTIR DA PORÇÃO NORTE

Mariana Alves Kirchner¹
Paulo Fernando Jurado da Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.6

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2409-1958>. E-mail: marianakirchner@hotmail.com

² Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3325-6451>. E-mail: pfjurado@uems.br

RESUMO

A cidade de Dourados, localizada em Mato Grosso do Sul, possui na porção norte de seu perímetro urbano uma área que nos últimos dez anos vem sendo modificada, ampliada e valorizada, atraindo nove espaços residenciais fechados, destinados a um grupo de moradores com alto poder aquisitivo. Verifica-se que a área em questão tem passado por inúmeras alterações em sua estruturação e nas relações e fluxos que ali se dão e com o conjunto da cidade. Com isso, a presente pesquisa busca compreender quais foram os principais vetores que possibilitaram essas alterações e de que forma foi se configurando a reestruturação, ao longo dos anos, com a ampliação do perímetro urbano. Para tanto, foi realizada uma pesquisa junto à Prefeitura Municipal de Dourados, bem como levantadas informações por meio do banco de dados *online*, disponibilizado pela Secretaria de Planejamento. A partir do uso dessas informações, foi possível fazer uma análise cronológica dos fatos. Evidenciando a ação conjunta da esfera pública e privada, observou-se a ampliação da malha viária, como forma de viabilizar o surgimento de novos empreendimentos, bem como favorecer a ampliação das atividades de serviço e comércio com a produção de novas centralidades.

Palavras-chave: Reestruturação da cidade; Produção do espaço urbano; Dourados.

1 DELINEANDO O DEBATE

No sentido de compreender de que maneira se processou a reestruturação da porção norte da cidade de Dourados, ao longo dos últimos dez anos, é construído o presente texto. Campos (2014), Musculini (2015) e Calixto (2008), entre outros, vêm abordando temas como produção do espaço urbano, mobilidade e reestruturação da cidade, auxiliando no processo de compreensão do fenômeno supracitado. A partir das observações apontadas por esses autores foi possível identificar que a porção norte do município passou por intensas transformações, em consequência da aprovação da lei nº 3.480 de 30 de setembro de 2011 que aumentou o perímetro urbano na cidade, contribuindo para o surgimento de loteamentos fechados. Com isso, essa parte da cidade passou a concentrar nove empreendimentos desse modelo, alterando a dinâmica de circulação da cidade, o quadro econômico, bem como a produção de interações socioespaciais.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo abordar a ampliação do perímetro urbano, e os arranjos que foram desencadeados na porção norte do município, após a lei nº 3.480 entrar em vigor, bem com o processo de reestruturação da cidade a partir de vetores específicos da produção imobiliária. Para tanto, serão levados

em conta o papel do setor imobiliário, bem como os principais vetores de expansão urbana e da reestruturação da cidade que, após a ampliação do perímetro urbano, proporcionaram intensas alterações na estruturação e reestruturação urbana dessa porção e, por extensão, da cidade.

Para cumprir com o objetivo, foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico dos estudos elaborados sobre a temática, além da captação de informações disponibilizadas em meio eletrônico. Em seguida, efetuado levantamento icnográfico junto ao arquivo digital, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Dourados e ainda na base física da Secretaria de Planejamento Municipal (SEPLAN). Os dados levantados possibilitaram ordenar os acontecimentos que foram desencadeados nessa parte da cidade e identificar os principais vetores que impulsionaram os mesmos.

A porção, aqui abordada, teve esse processo intensificado nos últimos anos, com a incorporação de nove condomínios fechados entre 2010 e 2020, a saber: Eco-ville Residence e Resort I; Ecoville Residence e Resort II; Porto Madero Premium Residence Resort ; Porto Seguro Residence e Resort; Bourbon Premium; Porto Unique; Porto Royale; Hectares Park e Resort e Riviera Condomínio. Por muito tempo, enfrentou-se uma barreira física, dos fundos de vale, vistos como áreas menos valorizadas e de difícil acesso, que restringiam o desenvolvimento da referida porção. Havia uma resistência, por parte dos agentes imobiliários, em promover novos empreendimentos nessas áreas, sendo somente após o ano de 2009 com a instalação do primeiro condomínio de muro fechado, denominado “Ecoville Residence e Resort I”, que a porção teve intensificada seu processo de transformação.

Sendo assim, é necessário mencionar que há vasta literatura sobre a temática. Villaça (2005, p. 33), por exemplo, definiu a estrutura urbana como a: “[...] localização relativa dos elementos espaciais e suas relações [...]”. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que incidem no espaço vetores da reestruturação urbana e da escala da cidade, comparecem também contradições, transformando as lógicas presentes e convertendo-as em novos processos, que tendem a reforçar ou atritar as estruturas existentes, dando um novo sentido à materialidade da produção do espaço urbano, bem como ao circuito da intencionalidade produtiva no conteúdo urbano.

Sobre a questão, Souza (2009, p. 50) considerou que a (re)estruturação se refere à “[...] ocorrência de alterações no âmbito do espaço urbano e, para que ela ocorra, é necessário o desenvolvimento de alguns processos neste espaço, como a descentralização e a (re)centralização.”

Nos últimos anos, é importante assinalar que a porção norte de Dourados tem passado por um processo intenso de alterações, decorrente, especialmente, da instalação de espaços residenciais fechados, bem como do surgimento de novas centralidades comerciais e de serviços, no entorno de tais empreendimentos, provocando alterações substanciais, na organização interna do tecido urbano e na circulação da cidade.

Tais processos ocorridos na área norte da cidade somados à mudança e ampliação do tecido urbano, por meio da ação de programas habitacionais na porção sul, modificaram sensivelmente a escala intra-urbana, bem como as relações centro/periferia, no contexto da forma espacial e de seu conteúdo. Por extensão, denotam a reestruturação da cidade, visto que a reestruturação urbana opera numa escala maior, tendo Dourados como capital regional da Região Sul do Estado, movimentando a escala da rede urbana. Nesse contexto, Sposito (2007b) escreveu que:

Tenho chamado de estruturação ou reestruturação urbana as dinâmicas e processos atinentes aos espaços regionais e/ou ocorridos no âmbito das redes urbanas; como estruturação ou reestruturação da cidade, compreendo dinâmicas e processos que ocorrem na escala intra-urbana. Assim, procuro articular duas escalas geográficas, distinguindo-as, mas objetivando considerar as múltiplas determinações que entre elas se estabelecem.

E complementa:

Se, desenvolvo a análise desse modo, adoto a idéia de que, no primeiro caso, estou me referindo a lógicas de estruturação que são mais do que estruturas espaciais e, no segundo caso, a morfologias urbanas que são mais que formas espaciais (SPOSITO, 2007). (SPOSITO, 2007b, s/p).

No Estado de São Paulo, a referida autora comenta que o processo de reestruturação urbana está vinculado, também, a ideia de reestruturação econômica, no sentido regional, ressaltando o papel das cidades médias, a exemplo de Dourados que possui posição semelhante na rede urbana.

O recorte que se faz em relação a Dourados, por exemplo, insere-se nesse cenário de reestruturação e complexificação social, dado pela ampliação dos papéis urbanos em Mato Grosso do Sul. Em Dourados, houve mudanças significativas em sua paisagem, ocasionando uma reestruturação das relações que ali se davam. Nesse sentido, vale complementar que no mesmo ano em que o primeiro condomínio foi construído na área norte de Dourados outro com características morfológicas semelhantes foi instalado no sul. Entretanto, os desdobramentos e mudanças que foram desencadeadas no entorno deles foram distintos, evidenciando a importância de identificar quais os vetores que proporcionaram essa reestruturação na porção

norte, sendo que no sul passou-se a concentrar programas habitacionais, voltados às classes menos favorecidas economicamente.

Esse amplo conjunto de alterações, por qual a porção norte intensificou-se nos últimos anos. Nesse contexto, Sposito (2007a, 2007b) e Soja (1993) partem da concepção de que a reestruturação urbana e da cidade são caracterizadas, entre outros fatores, por transformação dos espaços e das relações que ali se dão. Criando sucessivas mudanças e transações pautadas por uma finalidade material, a da produção do espaço da localidade, mas que se articula contraditoriamente com outras escalas.

A reestruturação da porção norte de Dourados se deu, portanto, pela combinação de uma série de ações, articulada pelos agentes do setor público e privado, podendo ser compreendida por meio da leitura das estratégias em prol da valorização imobiliária. A primeira, por exemplo, é marcada pela construção do primeiro loteamento de muro fechado o “Ecoville Residence e Resort”, no ano de 2009, fruto de um arranjo entre empresários e agentes fundiários. A segunda tem como marco principal, a alteração na lei de uso e ocupação do solo, do ano de 2011, que alterou o perímetro urbano da cidade, caracterizada como uma articulação política que beneficiou empresários e detentores de terra. A terceira, por sua vez, é a com maior dinamismo, já que a partir de 2014 o número de empreendimentos duplicou, ou seja, tem-se como estratégia a reprodução ampliada imobiliária e do espaço urbano. A última, e mais recente, seria definida pela implantação de um empreendimento com caráter de inovação e seletividade espacial, definindo ação corporativa de *marketing* imobiliário, baseada na sugestão da inovação e exclusividade, em função do alto custo para aquisição de um lote.

Consequentemente, para melhor compreensão desse processo nos últimos anos, torna-se necessária a articulação de escalas temporais, visto que o espaço não é neutro. Assim, o presente capítulo de livro está organizado em quatro seções, sendo essa primeira com caráter introdutório, no sentido de apresentar ao leitor o assunto que será abordado no texto. A segunda trás as ações que levaram o perímetro urbano de Dourados a ser ampliado. Já a terceira seção tem como propósito discutir alguns dos vetores que proporcionaram a reestruturação da porção norte e de que forma se deu esse arranjo entre os anos de 2010 e 2020 e, por último, são apresentados os apontamentos finais para encerrar a discussão do manuscrito, sublinhando algumas ideias principais trabalhadas.

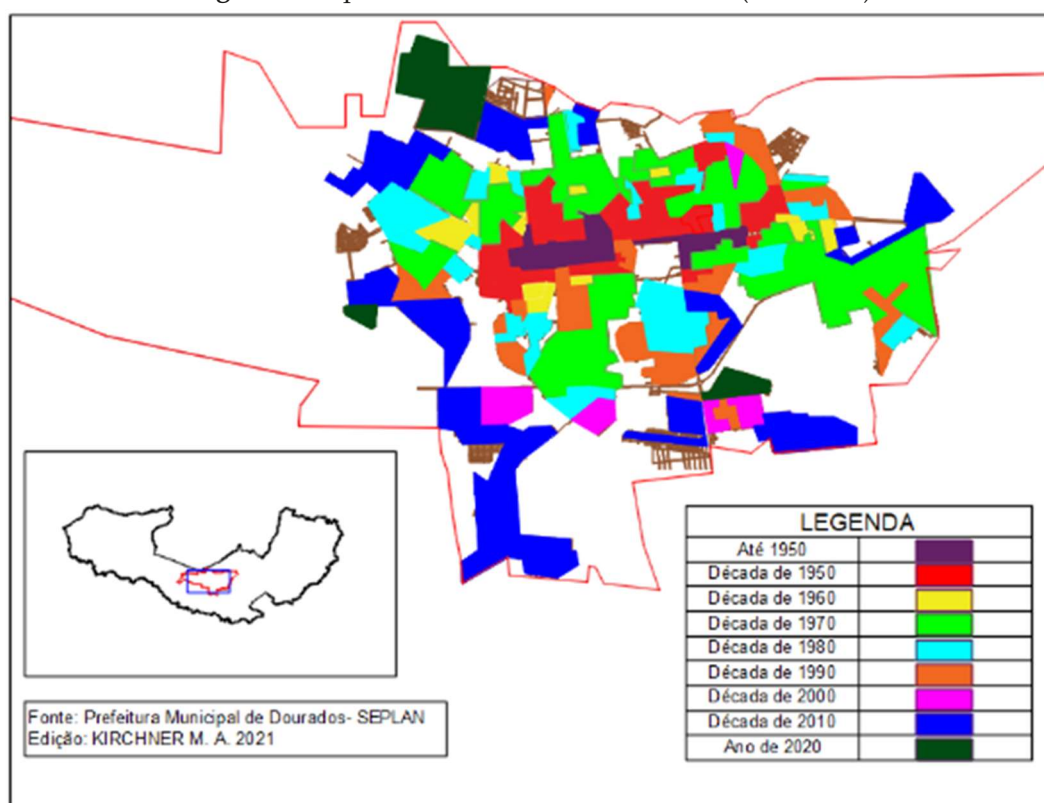
2 A AMPLIAÇÃO DO PERÍMETRO E A EXPANSÃO URBANA: ESTRATÉGIA PARA VALORIZAÇÃO IMOBILIÁRIA

As primeiras áreas ocupadas no município de Dourados, hoje, coincidem com a porção central do perímetro urbano, sendo essa por muitas décadas a única opção para firmar moradia e estabelecer relações comerciais. Até o ano de 1950 as residências, comércios e serviços estavam situados ao longo das três principais avenidas que cruzam a cidade de leste a oeste, as atuais: “Avenida Marcelino Pires”, “Weimar Gonçalves Torres”, “Joaquim Teixeira Alves” e “Rua Onofre Pereira de Matos”. Com isso, a cidade tinha sua conotação urbana a concentração e densidade populacional associada, basicamente, a tais vias e ao entorno imediato.

Após a década de 1970 a dinâmica de apropriação dos espaços começou a passar por um processo de transformação, sobretudo no norte da cidade (CALIXTO, 2008), sendo nessa época que novos loteamentos começaram a ser incorporados, fazendo com que o valor do metro quadrado nos bairros tivesse impulso.

Isso, hipoteticamente, ocorreu devido à importância dos investimentos do setor público nessas áreas, que acabou por valorizar os bairros projetados e aqueles que se encontram ao redor. Assim, “Esse processo de transformação necessita ser visto como uma constante (re)estruturação do espaço urbano, com nada permanecendo intocado por muito tempo.” (FURTADO, 2014, p. 343).

Por meio da Figura 1, é possível compreender de que maneira se deu a expansão do núcleo da cidade, além do povoamento nos bairros e polos da cidade, ao longo das últimas décadas. Identifica-se, também, um padrão na concentração das edificações, sendo que essas se dão, primeiramente, na proximidade das principais avenidas que cortam o município de norte a sul, e leste a oeste. Tal contexto demonstra, por sua vez, o caráter fundamental que avenidas e ruas como Marcelino Pires; Weimar Gonçalves Torres; Presidente Vargas; Toshinobo Katayama; Hayel Bon Faker; Coronel Ponciano tem no espaço urbano da cidade de Dourados, bem como na viabilização para ocupação do entorno, sendo vetores associados às estratégias dos produtores imobiliários, para ampliação do perímetro urbano, apoio as novas ocupações, facilitando o lançamento de empreendimentos imobiliários, em contiguidade aos existentes.

Figura 1 - Expansão urbana em Dourados-MS (1950-2020).

Fonte: Departamento de Habitação/Setor de Cadastro/ SEPLAN (2021).¹ Organização: Kirchner (2021).

Tal figura foi feita com base em um levantamento junto a Secretaria Municipal de Dourados de Planejamento (SEPLAN, 2021) das edificações construídas no perímetro urbano do município, desde sua fundação. É possível perceber que entre os anos de 2010 e 2020 houve um aumento no número de construções localizadas na franja do perímetro urbano, em razão da lei que promoveu o aumento dessa área.

O processo de edificação nessas áreas se dá em geral pelo baixo valor que o metro quadrado possui em regiões mais afastadas, como acontece na porção sul da cidade, na qual concentra-se residências pertencentes ao Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV). Entretanto o que acontece na parte oposta da cidade é diferente, visto que os loteamentos de muro fechado que ali se encontram possuem um alto valor de mercado, ainda que estejam também localizados nas extremidades do perímetro urbano. Todavia, tal diferenciação se dá devido o interesse dos agentes que produzem o espaço em questão. Para isso, esses empresários precisam transformar esses locais, para que se tornem atrativo e passem a agregar valor ampliado.

Para viabilizar a comercialização dos lotes desse primeiro condomínio lançado na região, o grupo “Plaenge Construtora e Incorporadora” em consórcio com

¹ Dados levantados por meio de consulta de documentos da Prefeitura Municipal de Dourados, arquivados junto a Secretaria Municipal de Planejamento (SEPLAN), acessados por meio do Setor de Habitação e do Setor de Cadastro.

a “Vectra Empreendimentos”, responsáveis pela incorporação da obra, precisou garantir o acesso por uma via de tráfego, reconstituindo assim a travessia sobre o Córrego Laranja Doce da “Rua Albino Torraca”, no ano de 2009. O investimento realizado permitiu não só o acesso a essa parte da cidade, mas também transpôs a barreira física dos fundos de vale. Dando início a um novo processo de reestruturação urbana a partir dessa obra, possibilitado por meio do investimento realizado pelas construtoras.

Somada a essa facilitação de fluidez e circulação, criada por meio das obras realizadas no sistema viário da porção norte da cidade ao longo dos últimos anos, tem-se a baixa densidade de edificações, construídas até então, e a possibilidade de oferta de grandes áreas de terras pelos agentes fundiários. Esse cenário se tornou ainda mais atrativo a partir de 30 de setembro de 2011, quando o Poder Executivo de Dourados aprovou a lei nº 3.480 que ampliou a área do município de 77,28 Km² para 210,826 Km², acrescentando a porção norte do perímetro urbano uma ampla parcela de solo². Em 24 de novembro de 2014, a cidade teve mais uma vez seu perímetro urbano ampliado, totalizando 215,7 Km², por meio da lei 3.844. Em consonância com tal processo em 19 de fevereiro de 2012 a Lei de Uso e Ocupação de Solo, passa por uma alteração, por meio de Lei Complementar nº 205, que vem como facilitadora do parcelamento do solo³. Esses fatores se mostram decisivos, para despertar o interesse imobiliário dos agentes produtores do espaço.

Campos (2014) e Calixto (2008) ao abordarem a questão da ampliação do perímetro urbano de Dourados, consideraram essa fundamental para o surgimento dos espaços residenciais fechados. Tornaram-se não só alvo de especulações imobiliária, mas também deram um novo significado à produção do espaço urbano.

A ampliação do perímetro urbano permitiu que uma ampla extensão de terras fosse comercializada, e novos empreendimentos surgissem. Entretanto, o simples acréscimo dessas áreas não garantia o êxito dos futuros loteamentos que ali fossem implantados. Dessa forma, os investidores se depararam com uma adversidade: a mobilidade das pessoas que decidissem por investir em um imóvel localizado nessa parte da cidade, uma vez que até o ano de 2015 o principal acesso a essa área se dava apenas pela “Rua Albino Torraca”.

As incorporadoras, nesse sentido, avaliaram a necessidade de melhoria de locomoção das pessoas até a porção norte, como modo de viabilizar a venda dos empreendimentos que fossem lançados. Assim, tanto o setor público quanto o privado

2 No ano de 2014, a lei 3.480 é revogada e então a lei 3.844 entra em vigor, com a nova ampliação do perímetro urbano.

3 A Lei Complementar nº 205, reduz o tamanho mínimo dos terrenos loteados. Passando de 360m² para 300m².

começaram a articular estratégias que pudessem garantir a viabilidade da circulação.

3 A PORÇÃO NORTE DE DOURADOS: DISCUTINDO ALGUNS VETORES PARA A REESTRUTURAÇÃO DA CIDADE

Após a alteração na lei de uso e ocupação do solo, com novas áreas somadas ao perímetro urbano, os empresários veem uma oportunidade de negócio e novos empreendimentos começaram a ser implantados nessa área da cidade. Um deles é o loteamento aberto "Jardim das Palmeiras", localizado ao lado do "Ecoville Residence e Resort I e II", idealizado pela construtora e incorporadora "Saad Lorensini".

Para viabilizar as vendas dos terrenos, e melhorar a mobilidade daqueles que adquirissem imóvel ali, foi realizado o prolongamento da "Rua Alemanha", que viria a se chamar "Avenida Dom Redovino", inaugurada em 2016, resultante de uma parceria entre o município e a empresa Saad Lorensini". Com isso, os moradores dessa parte de Dourados tiveram acesso a duas avenidas que garantiram o processo de circulação fluido, favorecendo o surgimento de novas centralidades.

Acerca do quadro, Mattos (2004) e Moura (2004), mencionaram a influência que as vias de acesso rápido e eficiente tem sobre a percepção de perto e longe, que acabam por mitigar a importância que a distância tem ao se escolher um lugar para viver. Com o aumento do número de moradias nessa localidade, em 2018, essa parte da cidade ganha mais uma rua de acesso, o prolongamento da "Rua Eulália Pires".

Dessa maneira, são feitos o asfalto e as benfeitorias necessárias, transpondo-se a barreira do Córrego Laranja Doce, ligando os empreendimentos imobiliários a uma importante área para os que ali vivem. O interesse dos moradores nessa parte da cidade se dá, portanto, em relação aos serviços ofertados, nos arredores da rua em questão, os quais abrigam escolas e universidade, comumente frequentadas por moradores dessa parte da cidade.

Dessa maneira, é possível dizer que as vias de acesso dos condomínios servem não só para melhorar a mobilidade dos que ali vivem até o centro da cidade, mas também facilitar o acesso até os serviços ofertados e consumidos, ainda na porção norte, porém do lado oposto do fundo de vale que ali existe.

Até o ano de 2019 a então "Avenida Dom Redovino", que passa por entre os espaços residenciais fechados, possuía apenas 1,72 quilômetros de extensão, tendo início na "Avenida Presidente Vargas", sendo cortada pela "Rua Albino Torraca", e chegando somente até o condomínio "Porto Madero Premium Residence Resort".

Após essa data, é realizado o prolongamento da avenida, e essa passa a ter 3,10 quilômetros de extensão, interligando-a com o “Anel Viário Norte”. Tal ação possibilitou que os condomínios localizados nessa parte da cidade pudessem ser acessados não só por meio da área central do município, mas, também, pela parte oeste da cidade.

Além do aumento do fluxo viário, proporcionou o ir e vir das pessoas, localizadas em diversas partes da cidade, permitindo, assim, que os empreendimentos localizados na borda do perímetro urbano da cidade passassem a ter uma maior articulação com o restante da malha viária.

As obras de acesso realizadas, no perímetro dos condomínios, permitiram a abertura de novas vias de tráfego, tiveram um caráter especial na transformação dessa área da cidade. Isso porque além dessa porção estar localizada próxima aos fundos de vale, esta também foi edificada na franja do perímetro urbano, o que contribuiu para o número reduzido de vias que permitissem a integração dessa com o restante da cidade. A ampliação do perímetro urbano por meio da lei nº 3.480 acabou por deslocar, ainda mais, o limite da área urbana rumo ao norte, tornando essa parte da cidade fronteira aos limites da reserva indígena. Criou-se mais uma barreira para a possibilidade de melhoria da mobilidade urbana e dos loteamentos localizados nessa parte da cidade. A liquidez com que os lotes são lançados e vendidos, bem como a consequente valorização do metro quadrado de terreno tem ganhado forte impulso na localidade.

Tal espaço era antes parte da área urbana com baixa densidade demográfica. Entretanto, após a implantação do primeiro condomínio de muro fechado, essa região começa a assumir um caráter centralizador e concentrador de moradias semelhantes, com os loteamentos residenciais fechados e, com isso, é preciso considerar que:

A cidade atrai para si tudo o que nasce, da natureza e do trabalho, noutros lugares: frutos e objetos, produtos e produtores, obras e criações atividades e situações. O que ela cria? Nada. Ela centraliza as criações. E, no entanto, ela cria tudo. Nada existe sem troca, sem aproximação, sem proximidade, isto é, sem relações (LEFEBVRE, 1999, p. 111)

A lei nº 3.480, que aumentou o perímetro urbano de Dourados, teve impacto significativo para a porção norte, uma vez que dos nove espaços residenciais fechados implantados até o ano de 2020 na região. Cinco deles estão localizados na área que foi incorporada ao perímetro urbano no ano de 2011, sendo: Porto Madero Premium Residence Resort; Porto Seguro Residence e Resort; Bourbon Premium; Porto Unique; Hectares Park e Resort. Portanto, a reestruturação dessa parte da cidade e

a centralização desse tipo de moradia é consequência direta das alterações urbanas postas pela lei.

Ainda que o perímetro urbano tenha sido expandido nas quatro direções da cidade, a porção norte foi a que mais concentrou loteamentos de muro fechado, com a venda destinada a um público com alto poder aquisitivo. Evidenciando a importância dos arranjos que se formaram entre os principais agentes produtores desses espaços, que serviram de vetores direto, das reestruturações que se deram. Houve uma concentração de esforços nessa parte da cidade, no qual empresários locais, grupos de investidores de outros estados, governantes e agentes fundiários, depositaram esforços em transformar uma área da cidade.

O espaço residencial fechado “Ecoville Residence e Resort I”, assumiu o caráter de precursor desse modelo de moradia nessa porção do município. Mas foi somente após sua implementação, e também posterior as obras de acesso viário e as alterações na lei de uso e ocupação do solo da cidade que outros empreendimentos de padrão semelhante foram sendo incorporados, criando assim um padrão de moradia em Dourados. A procura por esse tipo de moradia, consequentemente, aumentou após o ano de 2010, levando novos investidores a despertarem interesse não só pelo formato de condomínios fechados, como também pela área em questão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentados os dados levantados por meio dessa pesquisa, e a partir dos mapas e estudos aqui apresentados, é possível afirmar que a porção norte da cidade de Dourados passou por significativas alterações, nos últimos anos. As alterações de fluxo que se deu nessa parte da cidade, é fruto de um conjunto de ações, na qual diferentes agentes tiveram participação.

Analisou-se também, ao longo da pesquisa, a maneira como o sistema viário de transportes se modificou no entorno dos loteamentos de muro fechado, contribuindo de maneira ativa para a reestruturação dessa parte da cidade. Mudança essa de caráter gradual, na qual conforme um novo empreendimento era implantando, uma rua ou avenida ampliada ou criada. Essa dinâmica pode ser justificada pelo interesse dos agentes imobiliários, em viabilizar a venda dos lotes ali incorporados, criando assim um arranjo de interesses do setor público com o privado, que possibilitasse a melhoria no sistema viário de acesso a esses locais.

Ao longo do estudo, foi possível identificar que a ampliação do perímetro urbano desencadeou a concentração de um tipo específico de moradia, no norte da

cidade. Tal processo não aconteceu em outros locais, como no sul, na qual apesar dos investimento financeiros de agentes imobiliários em construir dois condomínios fechados, não se obteve resultados semelhantes em termos de expansão desse modelo de negócio.

Tal fato, somado a demais ações no espaço urbano desencadearam processos de transformação da paisagem, mas não somente isso, pois colaboraram para mudanças sensíveis no processo de circulação da cidade, com a criação de novas centralidades e tornando a porção norte da cidade a área com maior poder aquisitivo da cidade, em um processo de reestruturação, capitaneado pela ação de múltiplos vetores de valorização imobiliária.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, B. F. **Fundamentos e dinâmicas da produção espacial: aspectos da ampliação do perímetro urbano de Dourados/MS em 2011**. Dourados, MS: Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados 172 p., 2014.

FURTADO, C. R. Intervenção do Estado e (re)estruturação urbana. Um estudo sobre gentrificação. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 341-364, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962014000200341&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CALIXTO, M. J. M. S. Os desdobramentos socioespaciais do processo de expansão territorial urbana. In: CALIXTO, M. J. M. S. **O Espaço urbano em redefinição: cortes e recortes para a análise dos entremeios da cidade**. Dourados: UFGD, 2008. p. 21-44.

DOURADOS. Lei n. 3.480 de 30 de setembro de 2011. Dispõe sobre alteração do perímetro urbano da cidade de Dourados. Diário Oficial, Dourados-MS, ano XIII, n. 3.099, p. 45, out., 4. trim. 2011.

DOURADOS. Lei n. 3.844 de 24 de novembro de 2014. Dispõe sobre o perímetro urbano da cidade de Dourados. Diário Oficial, Dourados-MS, ano XIV, n. 3.865, p.01, dez, 4. trim. 2014. Disponível em: <<https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/Lei-n%C2%B0-3844-Altera-Per%C3%83%C2%ADmetro-Urbano.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2021.

DOURADOS. Lei n. 205, de 19 de outubro de 2012. Dispõe sobre o Zoneamento, Uso e Ocupação do Solo e o Sistema Viário no Município de Dourados e dá outras providências. Diário Oficial, Dourados-MS, ANO XIV, No 3.350, 65 PÁGINAS, 4. trim. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/LeiComplementar_205-2012_Zoneamento.pdf> Acesso em: 15 fev. 2021.

LEFEBVRE, H. A crítica da economia política. In: LEFEBVRE, H. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 75-114, 1999.

MATTOS, C. de. Redes, nodos e cidades: transformação da metrópole latino-americana. In: RIBEIRO, L. C. Q. (Org.). **Metrópoles: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito**. São Paulo: Ed. da Fundação Perseu Abramo; Rio de Janeiro: FASE, p.157-196. 2004.

MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V. (Orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos**. Ebook, São Leopoldo: Karywa,. 285p. 2019.

MOURA, R. Morfologias de Concentração no Brasil: o que se configura além da metropolização? In: **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba, n.107, p.77-92, jul./dez. 2004.

MUSCULINI, E. C.; CALIXTO, M. J. M. S. O uso da rua na área central de Dourados-MS: uma análise das transformações e permanências. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Três Lagoas**, v. 1, n. 21, p. 93-124, 31 maio 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/921>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SEPLAN. Secretaria Municipal de Planejamento. Informações sobre a urbanização do perímetro urbano de Dourados. Disponível em: <<https://geodourados.dourados.ms.gov.br/>> Acesso em: 27 mar. 2021.

SOUZA, M. V. M. de. **Cidades médias e novas centralidades: análise dos subcentros e eixos comerciais em Uberlândia (MG)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 248 f. 2009.

SOJA, E. W. **Geografias pós-moderna a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar. 323 p. 1993.

SPOSITO, M. E. B. Cidades médias: reestruturação das cidades e reestruturação urbana. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007a.

SPOSITO, M.E.B. Reestruturação Urbana e Segregação Socioespacial no interior paulista. **Scripta Nova**. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. XI, núm. 245 (11), 2007b. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24511.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 2005.



CAPÍTULO 7

A RUPTURA DO TERRITÓRIO CHINÊS: MOVIMENTOS SEPARATISTAS NO TIBETE (西藏) E XINJIANG (新疆), E OS IMPACTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CHINA

*Gabriel de Souza Crato¹
Jefferson Rodrigues de Oliveira²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.7

¹ Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: gabrielscrato@gmail.com.

² Pós-doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. E-mail: jeffersongeouerj@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0003-2197-0156>

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo destacar informações sobre posicionamentos e movimentos separatistas que estão ocorrendo na China nas últimas décadas. A geopolítica chinesa favoreceu o domínio, incorporação e anexação de diferentes entidades territoriais, assim como, grupos culturais menores, mais fracos e de etnias diferentes, gerando inúmeros conflitos e problemas políticos. Essas ações se apresentaram de maneira evidente a cada dia pelos meios de comunicação, devido ao contínuo crescimento da economia chinesa e sua abertura de mercado para o mundo. A China como um dos maiores países, possui em sua divisão territorial, elementos necessários para seu crescimento e expansão. Porém, os movimentos separatistas que vem ganhando força do país têm provocado uma ruptura no sonho chinês de desenvolvimento e superação das humilhações ocorridas na história pelas nações imperialistas. A partir dessas questões, traremos como exemplo empírico neste artigo, as regiões do Tibete e Xinjiang, que passaram por processos de indexação, união política ou reunificação ao território chinês e que hoje, são pontos importantes para a geopolítica da China, não apenas pelas fronteiras, mas pelas potencialidades econômicas dessas regiões.

Palavras-chaves: Movimentos separatistas. China. Tibete. Xinjiang. Anexação Territórios.

1 INTRODUÇÃO

A geopolítica chinesa favoreceu o domínio, incorporação e anexação de diferentes entidades territoriais, assim como, grupos culturais menores, mais fracos e de etnias diferentes, gerando inúmeros conflitos e problemas políticos. Essas ações se apresentaram de maneira evidente a cada dia pelos meios de comunicação, devido ao contínuo crescimento da economia chinesa e sua abertura de mercado para o mundo. A China como um dos maiores países, possui em sua divisão territorial, elementos necessários para seu crescimento e expansão. Porém, os movimentos separatistas que vem ganhando força do país têm provocado uma ruptura no sonho chinês de desenvolvimento e superação das humilhações ocorridas na história pelas nações imperialistas.

A partir dessas questões, traremos como exemplo empírico neste artigo, as regiões do Tibete e Xinjiang, que passaram por processos de indexação, união política ou reunificação ao território chinês e que hoje, são pontos importantes para a geopolítica da China, não apenas pelas fronteiras, mas pelas potencialidades econômicas dessas regiões.

Desde a revolução socialista, a China tem passado por uma série de reformas que a transformou na segunda maior economia do mundo atual. Um importante marco para que isso fosse possível foi a unificação do vasto território durante a revolução protagonizada por Mao Tsé-Tung, que se encontrava separado por diversas guerras civis pelo território que hoje conhecemos como China (MOTA, 2015)

O território de uma nação é de suma importância para seu desenvolvimento, isso significa que quanto maior o território, mais recursos para seu desenvolvimento. Além disso, a literatura histórica nos mostrou como um território pode representar o poder de um Estado. No caso da Rússia, maior país em extensão territorial do mundo, conseguiu se defender das invasões de Napoleão e Hitler por seu vasto território (GAIOVICZ, PAIM e DALL'IGNA, 2009).

Autores como Mackinder (CARMONA, 2012), já expressavam a importância do poder terrestre quando apontou a justificativa da necessidade de expansão da Alemanha na Segunda Guerra Mundial, como aspecto de obter recursos que não se tinha em território alemão.

No caso chinês, a unificação do território durante a revolução de Mao Tsé-Tung foi de suma importância para os anos que viriam a seguir com as aberturas das Zonas Econômicas Especiais – ZEE, com Deng Xiaoping que abriu zonas especiais para atrair investimentos de fora (QUARESMA, 2016). Além disso, a localização de um território permite que determinado Estado usufrua de certos benefícios, mesmo no caso chinês, podemos observar que o país não só apresenta fronteiras com diversos países de importância territorial e econômica na Ásia, como a Rússia, Índia, Cazaquistão, Paquistão e alguns países que compõem o sudeste asiático (Figura 01), como também tem acesso ao mar tanto pelo Leste quanto pelo Sul, o que permite criar rotas comerciais com outros países.

Neste sentido, poderíamos definir o desenvolvimento territorial como um processo de mudança social de caráter endógeno, capaz de produzir solidariedade e cidadania, e que possa conduzir de forma integrada e permanente a mudança qualitativa e a melhoria do bem-estar da população de uma localidade ou região (RIBEIRO e TOPPAN (2015, p.67).

E ainda segundo os autores:

[...] envolve, em certo aspecto, a mobilização de atores, recursos e instituições com forte vínculo espacial, com o objetivo de alavancar a competitividade das atividades econômicas locais e propiciar bem-estar social e cultural à comunidade que vive nesse meio (RIBEIRO e TOPPAN, 2015, p. 68).

As citações anteriores podem ser usadas claramente quando pensamos no caso do desenvolvimento chinês, independente de ideologias políticas, após a revolução

Isso significa que a partir da unificação do território chinês, iniciou-se o processo de desenvolvimento do país com a mobilização dos atores (políticos e civis), dos recursos (econômico e financeiros) e instituições (do governo que criou meios e políticas para que a nação pudesse se desenvolver).

É possível notar essa mobilização através de longas horas trabalhadas com direitos que foram sendo atribuídos ao longo do tempo, onde determinadas gerações se sacrificavam por acreditar que o futuro seria melhor para as gerações que viriam depois (QUARESMA, 2016). Não apenas isso, quando pensamos na questão local, vemos desde os camponeses por onde a revolução começou, quanto de operários em grandes cidades, o desenvolvimento das regiões costeiras, aos poucos, foram permitindo o desenvolvimento de regiões interioranas da China, criando uma mobilização horizontal de pessoas que começaram a trabalhar em prol da causa.

A detailed political map of Asia and surrounding regions. The map shows major countries like Russia, China, India, and Japan, along with their capitals and major cities. It also depicts the surrounding oceans (Atlantic, Arctic, Indian, Pacific) and seas (Mediterranean, Black, Caspian, Arabian, Bay of Bengal, South China Sea, etc.). The map is color-coded by country and includes labels for various geographical features and neighboring landmasses.

Fonte: Site Canva.com, 2021.

Completando essa ideia, Ribeiro e Toppan (2015, p. 12) apresentam que “o desenvolvimento territorial designa todo o processo de mobilização dos atores que leve à elaboração de uma estratégia de adaptação dos limites externos, na base de uma identificação coletiva com uma cultura e um território”. Ao longo de vários presidentes pós-revolução vemos muito em seus discursos que os meios empregados para o desenvolvimento do país era o único meio de desenvolver o país, tanto apelidado de “socialismo do tipo chinês”.

Sendo assim, um território extenso e privilegiada localização, permitiu não só o desenvolvimento do país, mas também o permitiu elevar sua relevância e influência na região, causando, inclusive, desconfortos com seus vizinhos. Nesse sentido, é importante destacarmos as disputas territoriais da China com outros países, sendo os casos mais relevantes – Japão e Índia, além de outras ilhas no Mar do Leste chinês. Essas disputas possuem imensa relevância econômica, porque as regiões disputadas possuem diversos recursos importantes para o desenvolvimento do país (FELS e VU, 2016).

Outro aspecto importante tomando por base a percepção geográfica e caso chinês como questão geopolítica, podemos traçar um paralelo entre a teoria do poder terrestre de Mackinder (1861-1947) e do naval de Mahan (1840-1914), ambos nomes de importância quando pensamos em geografia política e destacados no trabalho do geógrafo José William Vesentini (2013).

Enquanto Mackinder (CARMONA, 2012) expressa a importância do poder terrestre e no controlar regiões de relevância econômica (ideia de Heartland¹), que no caso da China seria exatamente a ideia de controlar regiões com grandes recursos econômicos (como as regiões dos Himalaia disputada com a Índia e a as ilhas Senkaku/Diaoyui² disputas com o Japão); Mahan expressa a importância do poder naval e o controle de importantes portos e rotas marítimas, no caso chinês, o país disputa o controle de diversas ilhas na região do Mar do Leste e do Sul com a Tailândia, Filipinas, Brunei, Taiwan, Japão, Vietnã e Malásia. Além disso, suas relações próximas com a Malásia e a Rússia, permitem que o país desfrute de determinadas rotas marítimas que perpassaram esses países (VESENTINI, 2013).

Esses movimentos de imposição perante tais disputas territoriais têm elevado o status da geopolítica na região e colocado a China em uma posição mais assertiva, o gerando assim inúmeros conflitos. Toda a ideia do desenvolvimento chinês é im-

1 Heartland é a região que pega parte da Europa, Ásia e África, quem controla essa região, controlaria o mundo por possuir as principais rotas comerciais do mundo (CARMONA, 2012).

2 Ilhas nacionalizadas pelo Japão e reivindicadas pela China. São ilhas rochosas, mas que em seu entorno possui uma abundância em recursos econômicos naturais e energéticos (JOSHUA, 2012).

portante em várias áreas de estudos, em especial quando pensamos na importância do seu território. No caso da geografia, o território como conceito é entendido como um espaço definido e delimitado por e partir de relações de poder (RAFFESTIN, 1993), assim como, por uma área delimitada por fronteiras através da relação da posse humana, apresentando aspectos políticos, culturais, econômicas, regionais, além de outras, incluindo as relações de domínio sobre o território com a criação de ações e estratégias com a imposição de leis e diretrizes em sua nova região (HAES-BAERT, 2003; STÜMER e COSTA, 2017).

As ações de relações de poder entre o oprimido e o opressor ficam evidentes no caso chinês, através da anexação de territórios de grupos minoritários. A China passou através de suas revoluções e indexações transformando o seu território, se tornando um dos principais países em desenvolvimento e crescimento econômico, gerando assim, conflitos e certos incômodos na comunidade internacional, em especial com os Estados Unidos. E casos como do Tibete, aqui apresentado, ganham cada vez mais destaques nesse cenário.

Desta maneira, vamos analisar a partir daqui como os movimentos separatistas vão contra o desenvolvimento e progresso da China, analisando dois casos específicos que possuem importante notoriedade: o *Tibete* e *Xinjiang*. Sabemos que existem outros movimentos separatistas no país, como o de *Hong Kong* que teve cada vez mais espaço na mídia internacional, assim como, *Taiwan* que apesar de se considerar independente, não é reconhecido como país pela comunidade internacional. Assim, o *Tibete* e *Xinjiang* estão sendo enfatizados nesse artigo, pela sua relevância étnica, cultural, política e econômico.

Para a construção dessa pesquisa, utilizamos obras acadêmicos de autores da Geografia Humana e Política, em estudos de gabinete e para um aprofundamento do temário. Assim como, a utilização fontes de jornais e mídias de notícias atuais sobre a situação dessas regiões que desejam separação do território chinês.

2 A QUESTÃO TERRITORIAL DO TIBETE E OS MOVIMENTOS SEPARATISTAS

O Tibete é uma região autônoma que faz parte do território chinês desde século XIII, quando a região foi incorporada ao Império Chinês. A situação se manteve até 1912 com a revolução republicana que pôs fim no império. Com isso, os tibetanos aproveitaram do momento para expulsar os chineses que ocupavam o território e declararam independência sob a China. A situação se perdurou até 1959, após uma série de conflitos que levou a atos violentos reprimidos com violência pelo governo

comunista que havia retomado o território do Tibete em 1949, alegando ter evidências que o território é de direito chinês desde os tempos ancestrais. Essa retomada e repressão pelo governo comunista, obrigou o principal líder tibetano, Dalai-lama, a fugir a pé com seus seguidores e se exilar na Índia (NASSIF, 2010).

É importante ressaltar que o Tibete tem sua própria história e possui registros datados por volta do século V, os tibetanos representam uma etnia distinta, sendo essa, uma das minorias na China, possuindo uma cultura própria e tradições. O próprio líder Dalai-lama não é só apenas um líder político, mas também religioso, que teve possuída muita influência na região, porém, ainda hoje, sofre ataques por parte do governo de Pequim.

A região do Tibete é importante para a China por três motivos principais: 1) O primeiro que podemos destacar é a questão geográfica (Figura 02). A região faz fronteira com a Índia, país o qual a China tem desavenças principalmente por disputas de territórios. O Tibete se torna vital para a China monitorar os movimentos da Índia; 2) O segundo motivo são os interesses econômicos por parte da China, já que a região do Tibete é rica em recursos naturais tais como ouro, zinco, manganês e madeira e; 3) O terceiro motivo seria por questões políticas, uma vez assegurando a composição territorial com a mão de ferro do partido comunista, a China evita o colapso do comunismo que desmembrou a União Soviética pós o período da Guerra Fria. Inclusive, esse asseguramento pode ser visto no caso atual de Hong Kong, com o governo de Pequim mudando as leis do território autônomo, o que tem gerado instabilidades e uma ameaça que a China não cumpra o acordo de 50 anos que Hong Kong ficaria como uma região autônoma³.

Sendo assim, uma ruptura nessa região com a China poderia trazer perdas inigualáveis nesses três aspectos, mas principalmente, trazer perdas para a concretização do sonho chinês de unificação e retomada da importância da China para o mundo como foi durante a época do império.

Como região independente, o Tibete com seu próprio povo e sua própria cultura e identidade, atrelada as ideias do Dalai-lama provém da cultura tibetana, o líder espiritual vem de uma linhagem de líderes religiosos da escola Gelug do budismo tibetano, sendo esses os líderes políticos do Tibete desde o século XVII. E mesmo após a revolução que instaurou a república na China, o presidente Chiang Kai Chek já havia reconhecido o Dalai-lama como líder do Tibete (NASSIF, 2010).

³ Site Channel New Asia. Disponível em: <https://channelanewsasia.com/news/asia/hog-kong-electoral-changes-close-loop-hole-china-patriotism-14366690>. Acesso em: 15/03/2021.

Incorporada pelos mongóis, desde o primeiro imperador da dinastia mongol, o território faz parte da China há cerca de 700 anos, havendo várias tentativas de separação, como nas guerras imperialistas provocadas pela Grã-Bretanha e pós a revolução que derrubou o império chinês.

Figura 2 - A região autônoma do Tibete



Fonte: Site Wikimedia Commons, 2021.

O geógrafo Vesentini (2013), destaca que Mackinder expressou em sua teoria, a incorporação de territórios pode ser definida como uma medida de obter recursos aos quais não se tem em seu território (o que, inclusive, é uma das principais causas das guerras na história). E com os recursos do Tibete e as ambições imperialistas de grandes impérios, como foi o Mongol, a anexação do Tibete foi essencial.

As relações entre a China e o Tibete são longas e tem quase um milênio de história. Pereira (1999, p. 58-59) em seu artigo, descreve as relações entre a etnia dos tibetanos e a etnia Han (maioria na China) a partir de vínculos que remontam temporalidades antigas. O autor apresenta que,

[...] uma prova indelével se encontra no idioma das duas nacionalidades: pertencem à mesma família linguística, significativamente classificada como sino-tibetana. O próprio budismo, que iria marcar tão profundamente a cultura tibetana, foi introduzido na região pelo norte da Índia e pelo Nepal, mas também pela Mongólia e pela China central. No século VII, quando as tribos do planalto tibetano formaram seu primeiro Estado unificado, o reino de Tubo, dois de seus so-

beranos casaram-se com princesas de origem Han, firmaram uma aliança política com a dinastia Tang, das planícies centrais da China, e intensificaram o intercâmbio econômico e cultural entre as duas nacionalidades (PEREIRA, 1999, p. 58).

Ainda segundo Pereira (1999, p. 58-59),

A subordinação do Tibete aos sucessivos governos da China, desde o século XIII, evidencia-se na presença de representantes do poder central em Lhasa; na nomeação e julgamento de funcionários locais; no envio de tropas para defender as fronteiras e manter a ordem interna; na condução centralizada das relações exteriores; na imposição de leis, decretos e regulamentos; na realização de censos demográficos; na cobrança de tributos; na redefinição de órgãos e divisões administrativas internas. É importante ressaltar também que, desde o século XIII, nenhum país reconhece o Tibete como um Estado separado da China.

Pereira (1999), faz um profundo estudo trazendo várias passagens para que o leitor entenda como o Tibete faz parte da China mesmo antes da ideia de todo o território integrado pela mão de ferro do partido comunista chinês. É inegável a complexidade do território chinês, existem inúmeros mapas que mostram regiões que faziam parte do território em outros deixaram de existir e vice-versa, como no próprio caso do Tibete, mas a questão não impediu de fazer surgir um movimento que desejasse a separação total da China (hoje é uma região autônoma, mas que faz parte da China) para se tornar totalmente independente.

Para deslindar a controvérsia sobre o Tibete, é preciso entender a formação histórica da China. Trata-se de um país milenar, o único com aproximadamente 4 mil anos de história contínua, e também multinacional, integrado por 56 nacionalidades. A China não é, portanto, uma construção exclusiva da nacionalidade Han, a majoritária. É um produto histórico da luta e do trabalho conjunto de todas as nacionalidades que a integram. Com uma trajetória tão longa, a China não podia escapar aos conflitos entre suas dinastias, nacionalidades e classes. Por mais de uma vez, foi unificada, dividida e reunificada. Se a convergência prevaleceu e se as nacionalidades chinesas estreitaram seus vínculos ao longo dos séculos, é porque perceberam, diante das ameaças exteriores, que só garantiriam sua independência comum e o desenvolvimento de suas economias e de suas culturas se aprofundassem as relações de unidade e cooperação. (PEREIRA, 1999, p. 58-59)

A ideia de separação surgiu desde os tempos da ocupação britânica na região do Tibete. A ocupação se colocava contra a China, o que fez surgir nas elites movimentos pró-ocidente, que foram crescendo principalmente com as repressões violentas por parte do governo de Pequim pós-revolução comunista. Esses movimentos dividiram o país, de um lado estava aqueles que eram contra o comunismo e, portanto, contra a China (o que levou o dalai-lama se exilar na Índia), por outro tinha aqueles que eram pró-China comunista e contra os imperialistas ocidentais.

Porém, a questão do separatismo do Tibete em relação a China vai muito além da questão política. Um dos maiores motivos de movimentos separatistas que ocorrem pelo mundo hoje são por questões étnicas, como é no caso do Tibete. Os tibetanos são uma etnia própria, minoria no território chinês, que possui suas próprias

crenças que se distinguem entre as outras etnias da China. É inegável que no território sino existem muitas outras etnias além da Han que é a maioria, mas os tibetanos entendem que eles possuem o próprio líder, no caso o dalai-lama, possuem sua própria cultura e costumes, língua, religião e seu próprio território, ao voltarmos na figura 02 vemos que o Tibete ocupa uma extensão territorial considerável, maior, inclusive, que muitos países.

Para os tibetanos a questão territorial é fundamental, pois é o território que define seu país. Sendo necessário o controle da região para a preservação da sua cultura, e também para garantir que a exploração das riquezas naturais beneficie a população tibetana, não somente os chineses como ocorre atualmente. Quanto à solubilidade, o conflito pode ser considerado litigioso, já que há a possibilidade de resolução pacífica, sem chegar à guerra, a partir do momento que o governo da China garanta a autonomia da região, e os tibetanos aceitem esse status (FERREIRA, 2013, p.6).

Além disso, o povo tibetano tem sua própria organização, estrutura meio social e cultura, o que poderia favorecer a região ter seu processo de independência. Hoje o movimento separatista no Tibete conta com 3 partidos políticos, que são: a) Movimento Internacional do Tibete Independente; b) o Partido Nacional Democrático do Tibete e; c) a Frente de Libertação Unida do Tibete, reconhecendo o 14º Dalai-lama como líder do Tibete.

Desta maneira, o movimento acusa o governo de Pequim de suprimir sua cultura, língua, e religião, como nos aponta Ferreira (2013), ao fazer uma análise sobre uma declaração norteada por essas questões:

[...] faz ressurgir na mídia a questão dos conflitos entre a China e o Tibete que, desde 1949, vem sofrendo com a ocupação chinesa em seu território. Além da República Popular da China estar sob o controle de seu sistema político administrativo, ainda é tida como responsável pela destruição da cultura tibetana: proibindo o ensino do idioma tibetano nas escolas e impondo o chinês como idioma oficial dentro do Tibete; impedindo o deslocamento de nômades; e destruindo seus mosteiros (FERREIRA, 2013, p. 64).

Ainda para a autora,

Os sucessivos governos que comandaram a China desde 1950 – quando ocorreu a invasão no Tibete – tem a sua percepção política voltada para o socialismo/comunismo. Essa vertente política defende um Estado sem intervenção religiosa de nenhuma espécie, sem eleições democráticas e prega uma igualdade econômica entre os seus nacionais. Essas, dentre outras características – exceto eleições democráticas, vão contra o sistema político tibetano que consistia num regime político teocrático e, até mesmo, contra o sistema político chinês que não vê os tibetanos como iguais, restringindo o acesso da população tibetana à saúde e à educação. Desde a ocupação chinesa está proibido nas escolas o ensino da cultura e do idioma tibetano. (FERREIRA, 2013, p.64)

3 A QUESTÃO DE XINJIANG

Xinjian ou Turquestão Oriental/Uiguristão também é uma região autônoma sob domínio chinês, sendo de importância estratégica para China por fazer fronteiras com vários países (Figura 03), além de apresentar uma riqueza diversificada em recursos naturais como: petróleo, gás naturais, ouro e pedras preciosas, sendo essa a maior região da China.

A região anda ganhando destaque nos noticiários desde 2020 por vários relatos sobre o governo de Pequim ter criado campos de concentração com intuito de reeducar os muçulmanos que vivem da região. Por estar situada na fronteira com países muçulmanos (Afeganistão, Cazaquistão, Paquistão), Xinjiang é formada por uma etnia muçulmana chamada de uigure, sendo uma das minorias étnicas da China, e seu território é ocupado tanto por uigures quanto por Hans. Além disso, Xinjiang mantém a cultura árabe, sendo um lugar onde se pode encontrar as famosas mesquitas.

Diferentemente dos hui, a maior dentre as minorias muçulmanas chinesas que está dispersa pelo território chinês e integrada culturalmente com a maioria han, os uigures são de origem túrquica e se concentram na região de Xinjiang antes mesmo do surgimento do islamismo, no século VII d.C. O povo uigur tem raízes turcomanas, com reflexos na língua uigur, que é diferente da língua oficial chinesa, na identidade e cultura, com referências diretas à Turquia e à base religiosa islâmica de origem sufista (VIEIRA, 2020, p. 280-281).

A partir dos estudos de Vieira (2020), podemos observar que existem uma concentração de uigures na região de Xinjiang, que tem sua própria língua, cultura e religião. E, apesar de o partido comunista ser contra líderes religiosos e estados religiosos, a liberalização de práticas tanto culturais quando religiosas por grupos de minorias étnicas já havia sido promovida desde década de 1980, além disso “A abertura política de Deng Xiaoping resultou no aumento na interação entre uigures e outras minorias étnicas de Xinjiang com o exterior, promovendo trocas culturais e religiosas” (PEREIRA, 1999). Mas o pan-islamismo⁴, muito característico dos países da Ásia Central, começava a penetrar entre os grupos de uigures na China, muito influenciado com o surgimento de um “panturquismo”⁵ que levou a uma série de protestos ao longo da década de 1980 em Kashgar e Ürümqi (VIEIRA, 2020) E nos dias 5 e 6 de abril de 1990, após o governo reprimir as atividades políticas e religiosas com a construção de mesquitas escolas islâmicas consideradas ilegais, ocorreu a principal revolta de uma minoria étnica contra os hans. E a partir desse momento, começou a surgir o movimento separatista de Xinjiang. Para Vieira (2020, p. 282), em decorrência dos atos do governo:

⁴ Filiação religiosa dos muçulmanos que transcendem outras afiliações políticas, prosperando no mundo contemporâneo e é um artefato civilizacional em desacordo com os tempos modernos (AYDIN, 2020).

⁵ Objetiva a unificação cultural e política de todos os povos turcos (VIEIRA, 2020).

[...] uigures e quirguizes iniciaram um protesto pela independência de Xinjiang e pela formação da República do Turquestão Oriental. Surgia o Movimento Islâmico do Turquestão Oriental (Mito), também identificado como Partido Islâmico do Turquestão (PIT), após o líder da rebelião de Baren, uma cidade da Prefeitura Autônoma Kizilsu Quirguiz,¹⁰ Zahideen Yusuf, declarar uma *jiḥad* contra o Estado chinês. O pleito pela criação de um estado evidenciava a influência dos movimentos políticos islâmicos da Ásia Central e do Afeganistão, e anunciava os desafios a serem enfrentados pelo PCCh para manter sua integridade territorial após o fim da URSS, em um momento em que sofria pressões internacionais pela repressão aos protestos da Praça Tiananmen no ano anterior e, por isso, em um contexto que o uso de meios repressivos não seria tolerado internacionalmente.

Já na década de 1990, as revoltas uigures tomaram diversas cidades o que levou a uma mudança de atitude por parte do governo de Pequim, iniciando um combate pesado contra crimes, acelerando prisões, julgamentos e condenando revoltosos.

Apesar de uma repressão dura por parte do governo central, os protestos revoltosos não cessaram, inclusive, grupos armados continuam se formando para atuar na luta pela separação da China. O movimento separatista que se iniciou, acusa o governo de suprimir sua cultura através dos famosos campos de concentração de reeducação. Somados a essas questões, ainda ocorrem acusações de que o governo realizaria trabalho forçado usando mão de obra dos uigures (PORTUGUESE.PEOPLE.CN, 2020⁶). São inúmeros casos que, inclusive, tem chamado a atenção de grupos de direitos humanos, embora a China negue que isso esteja acontecendo. Para Barreto (2009, p.3),

O tipo de apoio externo recebido pelos movimentos separatistas chineses também situa o perigo maior em Xinjiang. As atividades a favor do movimento separatista tibetano, por exemplo, são majoritariamente ideológicas. No Tibete, quando a polícia paramilitar chinesa invade um mosteiro, raramente apreende algo além de armas de fabricação caseira e panfletos contra o governo central. A capital da região, Lhasa, já é uma área dominada pela etnia Han e a resistência está pulverizada – bastando como exemplo o fato de o líder máximo dos tibetanos, o Dalai Lama, viver na Índia como exilado.

6 Site com informações sobre a China em português. Disponível em: <<http://portuguese.people.com.cn/n3/2020/1021/c309806-9771514.html>>. Acesso em 30/03/2021.

Figura 3 - A região autônoma de Xinjiang.

Fonte: Site Wikimedia Commons, 2021.

Há vários relatórios divulgados na mídia de pessoas com parentes desaparecidos por tempos após ações do governo central. Nesses relatórios, os campos de reeducação, seriam uma maneira do governo central reeducar essas pessoas com as ideias do partido comunista, o sonho chinês e a desvinculação da religião (PORTUGUESE.PEOPLE.CN, 2020⁷).

Desta maneira, a política chinesa acaba favorecendo um aumento no processo de revoltas em Xinjiang, onde grupos armados em embates com a polícia chinesa tem transformados os protestos e revoltadas em conflitos letais, com números crescentes de mortes. Ainda segundo Barreto (2009, p.5),

Os protestos violentos na Região Autônoma chinesa de Xinjiang, que já resultaram na morte de mais de 150 pessoas, têm raízes no histórico de conflito étnico e repressão da área. O território é onde moram 8,3 milhões de cidadãos da etnia muçulmana Uigur, uma das 56 que formam a colcha de retalhos da China. O grupo sonha com a independência e a formação de seu próprio Estado, o Turquestão do Leste.

⁷ Site com informações sobre a China em português. Disponível em: <<http://portuguese.people.com.cn/n3/2020/1021/c309806-9771514.html>>. Acesso em 30/03/2021.

O movimento hoje conta com os membros da Organização das Nações e Povos Não Representados, a organização rebelde Movimento Islâmico do Turquestão Oriental e o grupo de repressão Congresso Mundial Uigur. E assim como no caso do Tibete, Xinjiang possui características próprias, cultura, língua e religião, o que por si só já seria o bastante para configurar um território soberano, e como muitos Estados muçulmanos, poderia ter sua própria organização política.

Não obstante, a região tem valor imensurável para a China, seja no âmbito estratégico por conta das fronteiras, que leva em questão o atual projeto da Nova Rota da Seda⁸, a questão política de unificação de todo o território sob o regime e controle do partido comunista, e no plano de desenvolvimento pelos recursos que a região dispõe, além da questão também da Rota da Seda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que para o desenvolvimento da China, a perda dessas regiões de grande importância, econômica e geopolítica seriam uma catástrofe. Ainda mais sendo geradas pelo crescimento e difusão de movimentos separatistas nessas duas regiões Tibete e Xinjiang. Uma possível divisão territorial ocasionaria inúmeros impactos em diferentes esferas e escalas, gerando um impacto na hegemonia, no domínio político e de fronteiras para a China, fora a riqueza econômica geradas por essas regiões.

Apesar do aumento dos processos pela independência dessas regiões ao domínio chinês, observamos que elas obtiveram um crescimento econômico acentuado com a expansão e desenvolvimento da economia chinesa, da interiorização dos meios de transportes como ferrovias e outros investimentos que não existiam no país, até a abertura comercial durante o governo de Deng Xiaoping.

Ainda sobre esses movimentos de resistência e independência da China, como analisamos, seria difícil afirmar que eles não seriam legítimos, sendo a China, inclusive, um dos países que atualmente mais apresentam questões socioculturais e políticas de independência.

A literatura sobre questões étnicas, ratificam ainda mais a complexidade dessas análises que estão se diversificando pelo mundo. Ainda hoje, muitos países da África passam por inúmeras crises políticas e rupturas, em sua maioria pela coexistência de diferentes tribos e grupos étnicos em um mesmo território. A divisão étnica e cultural, não foram respeitadas pelas nações do Imperialismo Europeu, que

⁸ Projeto lançado pelo governo de Pequim para reavivar a antiga rota comercial da seda. A nova rota intitulada de "One Belt, One Road", prevê uma série de investimentos de vários países com vários países, envolvendo tanto rotas marítimas, ferroviárias e fluviais (MATHIAS, 2020, p.3-5).

gerou como consequência os inúmeros conflitos, guerras e disputas territoriais. A própria China, apesar de ter uma representatividade significativa da etnia Han, possui mais de 50 etnias espalhadas pelo seu território, e por ações e estratégias de poder, cria um processo de perseguição étnica, semelhante como ocorre também com os Rohingya em Myanmar.

Casos como do Tibete e Xinjiang, não são os únicos movimentos separatistas que ocorrem na China, a Mongólia Interior e mais recente Hong Kong, também estão protagonizando essas ações, os quais ainda se somam a questão da Ilha de Taiwan (separada da China durante a revolução comunista em 1949), além das disputas territoriais com outros países como mencionamos no início.

Um território de extensão continental e com integrações regionais, beneficiaria um país em vários aspectos – no político, no econômico e no social. Desta maneira, a China através dessas questões, veio obtendo nas últimas décadas, um crescimento e desenvolvimento exponencial. Manter esses territórios integrados, através de ações de territorialidade, é uma maneira de perpetuar o contínuo crescimento desse Império, na busca pelo domínio econômico mundial, como o principal produtor, investidor e exportador de bens de alto valor agregado e tecnologias para o mercado internacional.

REFERÊNCIAS

AYDIN, Cemil. *A Fantasiada Idealização de um Mundo Islâmico e os Mitos do Pan-Islamismo*. História Islâmica, 2020.

BARRETO, Felipe Corazza. *Conflitos na China expõem etnias, separatismo e preconceito*. Correio24h, Salvador – BA, 2009.

CARMONA, Ronaldo Gomes. *Geopolítica Clássica e Geopolítica brasileira contemporânea: Mahan, Mackinder e a "grande estratégia" do Brasil para o século XXI*. USP, São Paulo – SP, 2012.

FELS, Enrico; VU, Truong-Minh. *Power Politics in Asia's Contested Waters*. Springer, 2016.

FERREIRA, Ana Paula Lopes. *Dossiê Tibete: análise dos conflitos sino-tibetanos*. Conjuntura Global, Curitiba, Vol. 2, n.2 p. 64-68, 2013.

GAIOVICZ, Elaine Fabiane; PAIM, Robson Olivino; DALL'IGNA, Sirlene Fagundes. *Região e desenvolvimento territorial: Interlocações entre um conceito e um tema nos estudos da Geografia*. Visão Global, Joaçaba, vol. 12, n 2 p. 155-174, 2009.

HAESBAERT, Rogério. *Região, diversidade territorial e globalização*. GEOgrafia, vol. 1, ed. 1 págs. 15-39, Niterói – RJ.

JOSHUA, Phillip. Conflito entre China e Japão se intensifica. Disponível em:<<http://www.epochtimes.com.br/conflitochinajapaointensifica/WNw0ddIrLcc/>>. 2012. Acesso em: 29/03/2017.

MATHIAS, Diego Santana. A Nova Rota da Seda: Multilateralismo made in China. ISCTE, Lisboa, 2020.

NASSIF, Luís. A China e o Tibete. Jornal GGN, 2010.

PEREIRA, Duarte. A polêmica sobre o Tibete. Princípios, ed. 53 p. 56-61, 1999.

QUARESMA, Henry Uliano - O fator China e o novo normal. São Paulo, Aduaneiras, 2 ed, 2016.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Ática, vol. 29, São Paulo – SP, 1993.

RIBEIRO, José Renato; TOPPAN, Ricardo Nagliatti. Território e governança: as principais contribuições da geografia para pensar o desenvolvimento. Revista Unia-ra, vol. 18, n2 p. 29-43, 2015.

STÜMER, Arthur Breno; COSTA, Benhur Pinós da. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. Geografia, Ensino & Pesquisa, vol. 21, n3 p. 50-60, 2017.

VESENTINI, Jose William. O que é geopolítica? E geografia política? Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/geopolitica.htm>> 2011. Acesso em: 05/03/2021.

VIEIRA, Victor Carneiro Corrêa. Lua Nova, 109: 269-301, São Paulo - SP, 2020.

CAPÍTULO 8

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA SOCIOESPACIAL PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: REFLEXÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS

*Camila Vianna de Souza¹
Tiago Dionisio da Silva²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.8

¹ Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SMEVR) e Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGeo/UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3081-5617>. E-mail: kmi.la.souza@hotmail.com

² Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9025>. E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma discussão teórico-metodológica das práticas socioespaciais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores como forma de inserção dos conteúdos e conceitos geográficos, através das vivências cotidianas, uma vez que os discentes usufruem das espacialidades diariamente e das efervescências das cidades realizando a migração pendular para chegar ao trabalho. Esses estudantes, em sua maioria, trazem consigo uma bagagem com ricas informações sobre as relações do trabalho, das cadeias produtivas, exploratórias e do próprio sistema capitalista. O contexto histórico dessa modalidade (EJA) é marcado por processo de exclusão e marginalização, fazendo com que muitos desses estudantes retornem à escola sem perspectivas por já estarem exaustos do trabalho, porém se propõem a concluir seus estudos mesmo com todas as dificuldades encontradas. A proposta desse trabalho é trazer elementos da Pedagogia Histórico-Crítica relacionados aos conteúdos e conceitos científicos que podem ser desenvolvidos de forma crítica através do ensino da Geografia escolar, como proposta de um currículo que possibilita discussões da vida cotidiana dos alunos trabalhadores e de atividade didático-metodológica que sejam realizadas para atender em específico esse público.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Prática socioespacial. Ensino de Geografia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que ganhou esse *status* a partir da LDB de 1996 (antes era considerada supletivo). Entretanto ainda existe a cultura de redução, isto é, do “resumo” do ensino regular ou da adaptação do ensino infantil. Segundo Di Pierro (2005), é preciso informar que essa concepção de suplência influenciou a gerência da EJA, uma vez que ela foi tratada como uma política emergencial e transitória subsidiária a programas de redução da pobreza, mantendo a concepção de educação compensatória que inspirou o ensino supletivo, visto como reposição de estudos não realizados na “idade própria”.

Arroyo (2001, p. 11) chama a atenção dizendo que “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos”. No Brasil, atualmente, a EJA é encarada como uma dívida social histórica não reparada em relação àqueles que não tiveram acesso à educação escolar.

Os estudantes da EJA são sujeitos que vivem no mundo do trabalho de maneira formal ou informal, mas sempre precarizados, uma vez que dependem única e exclusivamente da venda da sua força de trabalho para sua subsistência; portanto, possuem peculiaridades e necessidades distintas do público de outras modalidades de ensino. Ventura (2011, p. 58) ressalta “que sua origem e sua trajetória são marcadas, no Brasil, por características articuladas. Ela [, a modalidade EJA,] sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade, precisamente às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora”.

Pensar a Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar no público que frequenta essa modalidade de ensino, considerando todo o contexto em que está inserido. Nesse sentido, Paiva (1983) apresenta: são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam, em geral, um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, ainda quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho ou mesmo da falta de escolas (PAIVA, 1983).

Quando a relação/reprodução da vida-escola é fortalecida a partir do momento que não se nega as experiências dos educandos, suas histórias de vida, suas espacialidades e sua cultura, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais atraente. O que é diferente acerca dos estudantes jovens e adultos é a experiência que ele traz para a relação. “A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo” (THOMPSON, 2002, p. 13).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre o ensino de Geografia e as práticas socioespaciais na EJA a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Segundo Saviani (2008), o ponto de partida do ensino na Pedagogia Histórico-Crítica não é o professor, como ocorria na educação tradicional, nem é o aluno, como propôs a Escola Nova; o ponto de partida é algo comum a ambos: a prática social. O trabalho pedagógico na PHC se inicia e finda na prática social, em

um movimento dialético. “A finalização do ensino retoma a prática pedagógica, porém agora transformada, ressignificada pelos alunos e pelo professor que se tornam agentes sociais ativos” (SAVIANI, 2008, p. 58).

A Pedagogia Histórico-Crítica impõe um movimento que vai da problematização das práticas sociais e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico (MOREIRA, 2010). Compreender a prática socioespacial, problematizar suas experiências espaciais, ensinar conteúdos e construir conceitos que questionem sua realidade são os movimentos que se propõem à prática pedagógica, portanto representam uma possibilidade reflexiva de pensar o currículo de Geografia.

2 ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: BREVES REFLEXÕES

As atividades didático-pedagógicas para a EJA devem ser diferenciadas, uma vez que os estudantes estão retomando seus estudos por algum motivo. É necessário que haja estímulo e motivação para que os educandos não desistam novamente de concluir seus estudos. Além disso, destaque-se a importância do diálogo, que serve não só para conhecer os alunos, mas também para o desenvolvimento da linguagem e incentivo à socialização entre os integrantes da turma.

Ter compreensão e paciência com esse público é importante, visto que muitos deles podem apresentar dificuldades de adaptação, de entendimento dos conteúdos que serão lecionados, bem como de exercitar sua capacidade de opinar e expressar suas dúvidas e sentimentos. É relevante a criação de espaços de diálogo para que os alunos tenham a oportunidade de trocar experiências, falar, ouvir, pensar, e se expressar de maneira geral.

A maioria das atividades aplicadas na EJA precisa ser coerente com as experiências dos estudantes, isto é, vinculada à sua realidade, de modo que os alunos consigam realizar e compreender a proposta. A ideia é que o ensino seja desenvolvido juntamente entre aluno e professor para que haja um resultado posterior no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, os alunos da EJA têm um processo diferenciado na aprendizagem, mais lento do que o aluno do ensino regular, além da jornada de trabalho exaustiva. Logo, é importante que as potencialidades dos discentes sejam destacadas.

As aulas de Geografia, quando desenvolvidas de forma acrítica e passiva, não apresentando discussões pertinentes do mundo contemporâneo, das relações produtivas de trabalho, da problematização da produção social do espaço, podem ser

desestimulantes para o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos da EJA vivenciam essa realidade diariamente. Para Santos (2008),

A especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino voltada para jovens e adultos é atendida quando se articula trabalho, seja em seu sentido social, seja em sua dimensão histórica, à produção do espaço. Construir a ideia de que todos são responsáveis por essa produção, inclusive os trabalhadores, embora a sociedade de classes determine papéis e responsabilidades diferenciadas nesse processo, constitui-se tarefa da geografia escolar para todas as modalidades e níveis de ensino. Na EJA, entretanto, a proporção dessa premissa alcança graus bastante elevados, uma vez que muitos dos alunos já fazem parte do processo produtivo e já têm demarcado seu lugar na divisão social do trabalho, o que os torna ao mesmo tempo testemunhas e agentes de todo o processo estudado. (SANTOS, 2008, p. 279).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem torna-se relevante para que o aluno tenha motivação em estar na sala de aula. Com isso, é possível desenvolver a aprendizagem significativa como forma de valorizar o processo educacional e pedagógico que será apresentado a esse alunado. Por isso, deve-se indagar: por que não desenvolver atividades didáticas na disciplina de Geografia a partir do mundo do trabalho, sendo esta uma forma de dialogar com a realidade vivida através dos próprios relatos dos alunos, como Resende (1986) desenvolveu em seu livro *A geografia do aluno trabalhador*.

Igualmente, por que não construir mapas mentais a partir das práticas socioespaciais dos educandos da EJA, para analisar e discutir os saberes das experiências e problematizá-los? Essas atividades auxiliariam o aluno trabalhador a se compreender como significativo na cidade. Essas experiências podem contribuir também para o desenvolvimento de concepções individuais e coletivas do quanto o cidadão é capaz de analisar e perceber a geografia escolar como prática da vida cotidiana.

Ressaltamos que é preciso conhecer os sujeitos para que possamos construir uma prática pedagógica que dialogue com a realidade vivenciada pelos nossos estudantes. Para Pontuschka,

as condições de existência dos próprios alunos e de seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular. (PONTUSCHKA, 1999, p. 133).

A construção do conhecimento geográfico na EJA precisa estar fundamentada numa proposta pedagógica e curricular que abarque conteúdos e temáticas que facilitam o desenvolvimento de uma disciplina reflexiva, sendo motivadora ao processo da aprendizagem significativa. Retomando Santos,

[...] a geografia deve também se apresentar por inteiro. Obviamente, isso não significa lançar mão de todo o conhecimento escolar de geografia, até porque isso é algo incomensurável. Trabalhar a geografia escolar por inteiro significa dispor de

toda sua riqueza analítica, tanto no que ela tem de conhecimentos referentes às ciências da terra como no que ela tem de referência nas ciências sociais. E quanto mais ela puder buscar a relação entre esses conhecimentos a fim de que se possa compreender os processos que organizam o espaço e o estruturam em território mais ela pode se aproximar de uma perspectiva holística. Ressaltamos aqui com veemência nossa recusa em aceitar uma geografia empobrecida e mutilada para a EJA; ao contrário, tomamos como princípio uma educação geográfica inteira e desafiadora em seu propósito educativo. (SANTOS, 2008, p. 314).

É importante trazer para a sala de aula atividades que farão com que os alunos se sintam desafiados dentro da disciplina de Geografia, como por exemplo, a interpretação de tabelas, mapas, gráficos e as comparações entre paisagens. Tudo isso representa uma forma de auxiliar os educandos no desenvolvimento do pensamento crítico e cognitivo.

O processo de aprendizagem é significativo se o alunado compreende a importância de uma dada atividade e consegue refletir a partir do que foi proposto. Por esse motivo, é necessário que haja organização na preparação das atividades.

Normalmente, as turmas formadas pela EJA possuem alunos com diferentes características, ou seja, os alunos jovens não são os mesmos que os alunos adultos com idade mais avançada. Nem todos os alunos adultos sabem utilizar o computador para a realização de pesquisas, muitos já vêm de uma longa jornada de trabalho, salários baixos, possuem responsabilidade familiar, investem pouco em atividades culturais; diferente do aluno jovem, que em sua maioria está mais acostumado à era da “modernidade” dos aparelhos eletrônicos, já faz outros cursos, como de informática, ou de alguma língua estrangeira, e por isso possui maior facilidade de aprendizagem.

Arroyo (2011) defende que a inserção meramente escolar de jovens e adultos não pode se constituir no ponto de partida para a configuração da EJA como campo específico, mas sim as especificidades dos sujeitos jovens e adultos concretos, seus modos de vida, os seus direitos sociais e sua maneira peculiar de usufruir seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno, como prevê a LDBEN 9394/96.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia, classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas. As trajetórias humanas e escolares desses jovens-adultos merecem ser lidas nessa perspectiva. Assumida esta dimensão: direitos negados historicamente aos mesmos coletivos sociais, raciais, consequentemente teremos de assumir a EJA como uma política afirmativa, como um dever específico da

sociedade, do Estado, da pedagogia e da docência para com essa dívida histórica de coletivos sociais concretos (ARROYO, 2011, p. 30).

Desse modo, Arroyo (2011) propõe que os jovens e adultos sejam vistos mais do que apenas como alunos ou ex-alunos, com trajetórias escolares truncadas, mas sejam considerados como jovens e adultos em suas trajetórias humanas, com percursos sociais que revelam as dificuldades no seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Oliveira (1999) ressalta as características desses sujeitos, que nos ajudam a compreender quem são esses sujeitos:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Reconhecer que estes sujeitos da EJA são constituídos de histórias perversas de exclusão social, com negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência, é urgente e necessário para a reconfiguração da política pública de EJA. É preciso, ainda, propostas curriculares e prática docente condizentes para que essas ações políticas e pedagógicas estejam em consonância com os anseios das condições reais de vida e atreladas à garantia dos conhecimentos básicos sistematizados pela escola.

Para Freire, as pessoas são sujeitos da história e só fazendo parte é que a educação terá sentido para esses sujeitos.

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo (FREIRE, 2000, p. 40).

A partir deste estudo, intenta-se apresentar a relevância da escola como um local para atender a diferentes públicos, de forma que o aluno da EJA se sinta acolhido e não tenha dificuldade para compreender a linguagem exercida no campo de estudo. Por isso é importante haver um procedimento metodológico capaz de incluir esses educandos, como avaliações adequadas e materiais didáticos que espelhem as realidades nas quais estão inseridos.

3 PRÁTICA SOCIOESPACIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A década de 1990 foi bastante relevante para o contexto das políticas neoliberais, da questão desenvolvimentista, da modernidade, tendo a prioridade de preparar o jovem para o mundo do trabalho. No contexto atual, ainda é visível que muitos educadores permanecem com a visão da Educação Bancária, a qual o professor é o detentor do conhecimento e o estudante é apenas aquele que aprende. Em outras palavras, a Educação Bancária seria o conhecimento do poderoso, que se baseia numa ideologia de opressão e alienação. Para Freire,

Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que se constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1968, p. 81).

A Educação serve como prática da dominação, e mantém os educandos doutrinados, não havendo a possibilidade de espaço para o pensamento reflexivo, para uma educação problematizadora que estimule a conscientização, o diálogo e a crítica.

O currículo da geografia escolar é composto por inúmeras temáticas e conteúdos, porém, opta-se por discutir como as práticas socioespaciais dos alunos podem ser instrumentos relevantes para a compreensão da sua realidade cotidiana, mostrando com isso que a educação escolar pode ser reflexiva a partir daquilo que se ensina.

Diariamente, o estudante percorre um trajeto na cidade, ou seja, desloca-se de um lugar para o outro, seja de transporte público, seja a pé ou de carro, fazendo um percurso geográfico. Nesse contexto, o mesmo observa paisagens, construções, pontes, rios, avenidas, rodovias, entre tantos outros exemplos. Esses trajetos são marcados por uma espacialidade, por diferentes lugares, pelo ir e vir, e, por isso, procura-se abordar as práticas socioespaciais no contexto da sala de aula. De acordo com Couto (2017, p. 14), as “práticas socioespaciais se inscrevem na relação homem-meio e na luta pela sobrevivência”.

Isso quer dizer que as práticas socioespaciais podem ser entendidas como as trajetórias que os indivíduos fazem diariamente no seu cotidiano e as formas como eles se organizam para sobreviver. A partir dessas práticas, o indivíduo adquire experiências, consegue fazer comparações, experimentações, abstrações, pois as vivências facilitam o entendimento do dia a dia do cidadão. Com a incorporação das

práticas cotidianas na sala de aula, os saberes geográficos ficam mais aparentes, de modo a observar a sistematização dos conhecimentos empíricos e até mesmo do conhecimento científico que será apresentado a partir da disciplina de Geografia.

É importante ressaltar que quando os saberes geográficos passam a ter um significado, a disciplina de Geografia pode ser um instrumento poderoso na construção do conhecimento científico. Couto afirma que

Esta transformação das práticas em saberes e em ciência tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber vivido, ao discurso teórico do conceito. Nesse processo, a percepção expressa diferentes escalas geográficas, na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residência, escola, local de trabalho, etc.), que são articulados em redes, cujas consequências podem ser a transformação da percepção das coisas singulares, em explicações de estruturas de suas relações universais (e vice-versa). (COUTO, 2017, p. 14).

Compreende-se que a vivência, a observação do que está ao seu redor, os lugares, a análise e a reflexão do espaço geográfico são abordagens importantes para a construção de uma ciência que trabalha com a interação entre os seres humanos e o meio. As relações com os espaços vividos, concebidos e percebidos apresentam significados, como, por exemplo, as lutas cotidianas. Ainda para Couto,

como saber ou como ciência, o discurso e a prática geográficos se desenvolvem através das noções e dos conceitos, das categorias do empírico geográfico e das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço. As práticas e saberes espaciais constituem as fontes seminais 'do nível empírico-cotidiano do senso comum do plano da prática-saber do mundo vivido', mas também 'do nível abstrato-concreto da universalidade científica do plano da prática-saber do discurso formal-científico (COUTO, 2017, p. 15).

As ações das práticas socioespaciais são instrumentos que nos auxiliam a entender a *geograficidade* do empírico, dos espaços, dos lugares e das cidades que podem se tornar teoria se forem trabalhadas na sala de aula como forma de conhecimento prévio, para atingir resultados futuros na transformação desses dados e informações em conhecimento científico.

O conceito de prática socioespacial, segundo Couto (2017) e Moreira (2017), faz relação com os processos existentes nos espaços, abrangendo tanto os problemas como os conflitos e soluções que estão presentes na cidade. As práticas sociais e os saberes espaciais possibilitam aos educandos o melhor entendimento dos conceitos científicos, pois, partindo da relação cotidiana deles, cria-se um movimento de transição do pensamento abstrato para o concreto, ou seja, dos conhecimentos teóricos para os conhecimentos do dia a dia.

Acordar cedo para não “perder” o transporte público, que normalmente está lotado e não apresenta conforto, trabalhar oito horas diárias, retornar para casa nas mesmas condições anteriores, chegar à sua cidade, indo para casa ou mesmo para a escola a fim de concluir os estudos; fazer sua alimentação na escola, mas especificamente o jantar, e depois estar na sala de aula, faz com que o aluno tenha uma bagagem vasta, da vida, da cidade, dos espaços, mesmo que essa leitura não seja crítica.

Mediante isso, nota-se que a geografia faz parte do cotidiano, mesmo que os indivíduos não consigam perceber, a partir da sua rotina com os fluxos, a circulação, a paisagem, a mobilidade, o trabalho na indústria, no comércio, no campo, entre outros. A geografia existe quando se observa o mapa da cidade ou se tem contato com diferentes paisagens; quando se analisa os impactos sociais, ambientais e econômicos de uma nova indústria, entre outros exemplos.

Ensinar a partir dessa relação trabalho X práticas socioespaciais X escola é uma forma bem significativa de inserção dos conteúdos e conceitos científicos para que o conhecimento vá além da sala de aula, ou seja, um conhecimento que seja prático, que proporcione aos alunos o entendimento do que é ser cidadão, de como lutar e reivindicar os seus direitos, de como participar ativamente da gestão do lugar onde moram, de como lutar por melhorias, entre outros exemplos, que são atitudes e comportamentos de quem vive a prática socioespacial.

As práticas socioespaciais estão nas relações do dia a dia, na luta diária do homem com o meio, com a natureza, com a vida cotidiana. A partir de suas experiências, o homem é capaz de fazer escolhas, mediar, intervir, analisar, questionar, posicionar-se, e essas ações estão fomentadas em suas práticas. Refletir sobre seu cotidiano é pensar no espaço geográfico, nas relações construídas e existentes a partir daquilo que é visto, percebido e vivido. Os saberes que são adquiridos ao longo da vida servem como interações e representações de uma sociedade que reproduz sua espacialidade em distintos contextos e temporalidades. Para Moreira (2017, p. 27), a “construção geográfica de uma sociedade é um processo de práticas e saberes espaciais dialeticamente interligados numa práxis. Os saberes espaciais que vêm das práticas. E as práticas espaciais que por meio daqueles se orientam”.

É importante pensar que as práticas espaciais podem ser interpretadas de maneira diferenciada, e, por isso, é relevante compreender que cada experiência, lugar, ou paisagem pode trazer um sentido diferente ou mesmo uma análise pautada na percepção de cada indivíduo.

O trabalhador que mora numa determinada área periférica da cidade, por exemplo, para se locomover até o seu trabalho precisa utilizar de dois a três tipos de transporte público, ou seja, obviamente ele não tem a mesma rotina que um dono de empresa que se desloca em seu carro. Logo, a percepção dos espaços será diferente até mesmo pela forma de deslocamento, pois o trabalhador tem a possibilidade de observar melhor o que está ao seu redor, enquanto que o dono da empresa está atento ao trânsito, à direção; porém, isso não significa que as percepções e análises estarão baseadas na criticidade.

A disciplina de Geografia tem no seu currículo, como um dos conteúdos, a elaboração de mapas mentais, que podem ser construídos através das representações daquilo que o aluno compreende e assimila em determinado percurso. Isso nos leva a compreender que o seu ponto de partida se difere do de outro aluno, e assim será com o reconhecimento dos pontos que vão ter destaque no mapa: as suas limitações, as delimitações de espaços e suas configurações. De acordo com Moreira,

O saber que chamamos Geografia é o campo talvez mais comum desse plano duplo de interseção da noção e do conceito, do senso comum e da ciência, da percepção e da ideologia. Dado seu cunho de um combinado do empírico e do abstrato, do singular e do universal, da noção e do conceito, entes de essência das práticas e saberes espaciais, percepção e ideologia desde as origens são o elo do poder de fogo e sua indiscutível popularidade. (MOREIRA, 2017, p. 41).

As práticas socioespaciais são também ações empíricas que podem estar contidas nas aulas de geografia escolar, pois suas percepções, representações, identidades, interpretações são relevantes para o entendimento dos conceitos geográficos que buscam trabalhar a espacialidade. Pensar as práticas socioespaciais é importante para discutir os conceitos teóricos já ressaltados; é uma forma de abordar uma dinâmica geográfica daquilo que os alunos vivenciam e que pode ou não ser perceptível.

Esse movimento de abordagem dos conceitos significa também refletir sobre o mundo concreto, o mundo pensado, o mundo da realidade daqueles que se expressam e constroem sua práxis espacial. É igualmente uma forma de manter a maior participação dos alunos através do diálogo das práticas socioespaciais, visto que suas experiências irão enriquecer as aulas e serão de suma relevância para ampliar os conhecimentos.

4 CONCLUSÃO

A construção do pensamento, do conhecimento, da linguagem é de grande significância para a formação de conceitos a partir das práticas e dos saberes espaciais, vivenciados e produzidos pelos alunos para atingir as funções sociais, com

o intuito de conseguir solucionar problemáticas concretas e desenvolver o raciocínio mais complexos das situações cotidianas. O desenvolvimento dos conceitos científicos, se forem estudados a partir do conhecimento prático, dos saberes e das práticas espaciais, não permanecerão apenas na teoria, mas sim em aprendizagens significativas, que podem vir a estimular a participação mais efetiva dos educandos nas aulas.

O educando tem direito sim a uma educação geográfica que possibilite compreender o mundo que o cerca de forma mais reflexiva, construindo suas próprias análises, dialogando com questões conflituosas que estão presentes no espaço geográfico e promovendo, assim, a luta pelos direitos sociais a partir das práticas socioespaciais. É conhecer o mundo e se reconhecer enquanto cidadão.

Dessa forma, tais temáticas e conteúdos advindos das práticas socioespaciais devem ser levados para o ambiente escolar, enriquecendo as aulas de geografia, carregando-as de significado e atraindo os discentes para trabalhar aquilo que é deles, vivido por eles e construído por eles, isto é, produzido e reproduzido por aqueles que habitam ou passam o seu dia na cidade, exercendo múltiplas relações no espaço urbano.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001. p. 09-20

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COUTO, Marcos Antônio Campos. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 5-25, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. (org). **Educação de adultos**: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000. p. 15-17.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOREIRA, Ruy. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 26-43, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kall Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez 1999.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: ensino e pesquisa. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-142.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Loyola, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Enio José Serra dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores**: concepções, políticas e proposta curriculares. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. *In*: T





CAPÍTULO 9

GEOGRAFIA, TELECOMUNICAÇÕES E TELEFONIA MÓVEL CELULAR

*Luiz Andrei Gonçalves Pereira¹
Caio Carvalho Santos²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.9

¹ Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. <https://orcid.org/0000-0002-7857-6611>. luiz.goncalves@unimontes.br

² Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. <https://orcid.org/0000-0003-2636-9247>. carvalhocaioasantos.2018@gmail.com

RESUMO

A (r)evolução na infraestrutura, nas demandas e na oferta dos serviços de telecomunicações propiciou a comunicação instantânea, o aumento das relações socioeconômicas e dos fluxos de informações entre diversas pessoas, empresas e Estados no espaço geográfico. O objetivo deste artigo é discutir o processo de expansão da telefonia móvel celular no cenário internacional, considerando os aspectos institucionais, a oferta de infraestrutura e de serviços nas (re)configurações das interações socioespaciais, no período de 1985 a 2019. Os procedimentos metodológicos adotados foram a revisão de literatura, a coleta e a análise de dados secundários da telefonia móvel celular que foram organizados e apresentados em gráfico e mapas temáticos. A expansão da telefonia móvel está relacionada com os avanços tecnológicos, a ampliação da infraestrutura, a oferta de serviços, a (des)regulação das telecomunicações, a concorrência e a redução de tarifas. No contexto de popularização da telefonia celular, as operadoras priorizam os investimentos e a oferta dos serviços nos grandes centros urbanos, lugares que concentram população, serviços especializados e empreendimentos, garantindo, assim, uma maior lucratividade no capital investido.

Palavras-chave: Geografia. Telecomunicações. Telefonia móvel. Informações.

1 INTRODUÇÃO

A (r)evolução nas infraestruturas, nas demandas e nas ofertas dos serviços de telecomunicações propiciou a comunicação instantânea, o aumento das relações socioeconômicas e os fluxos de informações entre diversas pessoas, empresas e Estados no espaço geográfico. As interações espaciais por meio de mensagens eletrônicas (verbais, escritas e visuais), realizadas pela telefonia fixa e pela telefonia móvel, foram e são extremamente importantes no cenário dos negócios e no cotidiano das pessoas. Na contemporaneidade, a utilização das telecomunicações – fixa e/ou móvel – é imprescindível para manutenção das relações políticas (institucionais), sociais, econômicas e culturais.

O processo de transformações constantes nos setores de telecomunicações e a presença do telefone móvel celular no mundo dos negócios e na vida das pessoas têm despertado o interesse em estudar a sua expansão no cenário internacional. Em um contexto de crescimento da infraestrutura e de acesso da população aos serviços de telecomunicações, surgiu a seguinte indagação: quais foram os fatores que contribuíram para a expansão da telefonia móvel celular no mundo? O objetivo deste artigo é discutir o processo de expansão da telefonia móvel celular no cenário

internacional, considerando os aspectos institucionais, a oferta de infraestrutura e de serviços nas (re)configurações das interações socioespaciais, no período de 1985 a 2019.

Considerando os procedimentos metodológicos, este trabalho foi elaborado em duas etapas: na primeira etapa, o foco foi a revisão de literatura para discutir a temática acerca da (r)evolução das telecomunicações, da espacialização e dos serviços de telefonia móvel celular; na segunda etapa, os estudos se concentraram na coleta e na análise de dados secundários disponibilizados pela *International Telecommunication Union* – ITU – e pelo Banco Mundial (*World Bank*). Esses dados foram organizados e apresentados em um gráfico confeccionado pelo *software* Excel, versão 2010, para mostrar a evolução da telefonia móvel. O *software* ARCGIS 10.6, licenciado pelo Laboratório de Geoprocessamento – Unimontes, foi utilizado para elaboração dos mapas temáticos com o intuito de espacializar os dados geográficos referentes à telefonia móvel celular no mundo.

2 GEOGRAFIA, TELECOMUNICAÇÕES E FLUXOS DE INFORMAÇÕES

Ao longo da história da humanidade, a comunicação esteve sempre presente nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais. O desenvolvimento técnico revolucionou as formas de comunicações por meio da implementação das telecomunicações, a partir da década de 1840, que passou a ser extremamente importante na promoção da comunicação instantânea por meio de cabos (fios) e de ondas eletromagnéticas (sem fio), facilitando, assim, os fluxos de informações no espaço geográfico.

Ao considerar os estudos das telecomunicações na ciência geográfica, Bakis (1982) pontua que as telecomunicações ajudaram a reduzir as distâncias entre os indivíduos por meio da circulação de informações entre localidades distantes, contribuindo com a internacionalização econômica e as transformações provocadas pelas ações humanas no espaço. Com os avanços no setor de telecomunicações, o Planeta parece ter encolhido, dadas as possibilidades de conectar os diversos pontos espalhados espacialmente. Nesse contexto, ao longo da História, as transformações, as inovações e os avanços tecnológicos contribuíram para a expansão do setor de telecomunicações e para o encolhimento das distâncias no mundo por meio das possibilidades de conexões entre os diversos usuários espalhados por vários territórios.

No período anterior à década de 1840, só era possível comunicar por meio de cartas e de conversas face a face entre as pessoas que circulavam pelos siste-

mas de transportes. Corroborando esse argumento, Rafestin (1993) pontuou que, até por volta do século XIX, a informação andou mais ou menos no mesmo ritmo dos homens e das mercadorias que fluíam por meio dos transportes. Em razão dos avanços das comunicações, principalmente nas telecomunicações, as distâncias foram abolidas, em função da transferência imediata da informação de um lugar para outro no mundo.

Em 1844, a invenção do telégrafo foi um marco nas telecomunicações ao propiciar rapidez na transmissão de informações a longas distâncias, ao deixar os lugares mais próximos por meio da compressão espaço-temporal e ao se torna independente dos meios de transportes (WARF, 2000; WARF, 2006).

Nos avanços tecnológicos, segundo Ferrari (1991), as telecomunicações processam sinais que são transmitidos eletricamente na forma de transporte de informações, sendo possível a transposição de longas distâncias no espaço. No processo de invenção do telégrafo, Samuel Morse criou o chamado código de *Morse*, que permitiu a transmissão de mensagem por meio de linhas elétricas, codificando e combinando as letras, os números e os sinais gráficos em sinais longos e breves.

Além do pioneirismo do telégrafo, a descoberta da telefonia é outro marco importante no setor de telecomunicações. Conforme Ferrari (1991), em 1876, a criação do telefone por Alexander Graham Bell ocorreu no momento que ele desenvolvia pesquisas, nas quais buscavam criar aparelhos auditivos, tornando possível a transmissão de mensagens telefônicas por meio de microfone, que convertia a voz em sinal elétrico, de receptor de função inversa, de emissor de sinais numéricos e de sinalizador sonoro, integrados por uma central comutadora – centro de conexão; em um primeiro momento funcionou de forma manual, posteriormente, foi automatizada.

No sistema de telégrafo e de telefonia (fixa), as interações espaciais entre os fluxos de informações transmitidos por agentes econômicos e por pessoas se davam por meio do suporte de infraestrutura de cabeamento para interligar os diferentes lugares. Além dos cabos, surgiu a transmissão de informações sem fio com a invenção da radiocomunicação. Em 1886, Ferrari (1991) creditou a invenção da radiocomunicação a Heinrich Hertz, quando foi criado o receptor de informações transmitidas por via de ondas eletromagnéticas.

Ao discutir as primeiras tentativas de comunicação sem fio, Gruber (2005) destacou também a demonstração do cientista alemão Heinrich Rudolf Hertz, mostrando que uma faísca elétrica de intensidade suficiente no final de emissores poderia ser capturada por um receptor projetado e induzido à ação a distância em alguns

metros. Em 1895, o cientista italiano Guglielmo Marconi construiu um rádio que aumentou a distância para transmissão de informações por sinais de ondas eletromagnéticas em uma distância de 2,5 quilômetros. No ano de 1900, estendeu-se a uma distância superior a 300 quilômetros. Em 1901, foi estabelecida a primeira transmissão sem fio sobre o oceano Atlântico, com uma distância de aproximadamente 3.500 quilômetros. No contexto da transmissão de informação sem fio, as empresas de transporte marítimo se tornaram usuárias desse sistema. Depois as melhorias e os aperfeiçoamentos na tecnologia de rádio de comunicação conduziram à transmissão de voz e de música.

De meados do século XIX as primeiras décadas do século XX, segundo Ferrari (1991), as telecomunicações ocorriam por meio de fios e de ondas de rádio, transmitindo informações e interconectando diferentes lugares no mundo. Em 1957, o desenvolvimento de satélites revolucionou o sistema de telecomunicação ao colocar em órbita as estações repetidoras de sinal. Em 1962, foi colocado em órbita da Terra o satélite TELSTAR, primeiro satélite de comunicação, transmitindo conversas telefônicas, telefoto e sinais de televisão em cores. A criação e a intensificação no uso dos cabos ópticos de sílica foram capazes de transportar uma grande quantidade de informações por longas distâncias. A integração dos serviços por meio das fibras óticas e de satélites de comunicação revolucionou e aumentou a capacidade no transporte de informações.

Nos fluxos espaciais de informações, Contel (2011) destaca que os sistemas de telecomunicações transmitem informações públicas e privadas: a) informação pública ocorre quando essa pertence a um indivíduo e é compartilhada com uma grande quantidade de pessoas, tendo como exemplo: comunicação em palestra, em programa de rádio e televisão, e publicações impressas; b) informação privada ocorre quando a informação restrita é transmitida de forma automatizada de pessoa para pessoa, por meio de contato face a face, de ligação telefônica e de cartas (telegramas).

No processo de circulação de informações, territorialmente, a expressão geográfica das telecomunicações ocorre por meio da interação entre a abordagem areal, que busca explicar a seletividade de determinados aglomerados urbanos, e a abordagem reticular, que interliga a técnica material e imaterial por meio das redes de fibras ópticas, *data centers*, satélites etc., em espaços de constantes transformações socioeconômicas. Esses espaços selecionados concentram em cidades modernas e em uma hinterlândia rural dinâmica para atender demandas do capital nacional e

estrangeiro, representados pela técnica, ciência, indústria, urbanização, comércio e serviços (SILVA, 2018).

Na espacialização do sistema de telecomunicações, torna-se importante discutir o processo de criação, de inovações e de expansão da telefonia móvel celular no mundo. Para Gruber (2005), os primeiros sistemas de telecomunicações móveis criados foram baseados nos princípios de emissões radiofônicas ou televisivas, em que todas as conversas podiam ser ouvidas por todos; apresentava capacidade muito limitada visto que utilizava o espectro eletromagnético de rádio muito limitado e ineficiente.

Os progressos técnicos significativos ocorreram com a utilização do espectro de forma mais eficiente e assegurando a privacidade em conversas, que foram realizados a partir do desenvolvimento do conceito de “celular” após a Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, o progresso tecnológico e a regulação foram dois elementos que contribuíram para o rápido desenvolvimento das telecomunicações móveis – um setor relativamente “jovem” que utiliza o sistema de ondas eletromagnéticas em vez de fios para interconectar os usuários localizados em diversas áreas/lugares (GRUBER, 2005). Ao considerar a expansão desse setor, na próxima seção, o foco de discussão é a infraestrutura e os serviços de telefonia móvel celular nas dinâmicas espaciais.

2.1 Infraestrutura e serviços de telecomunicações da telefonia móvel celular

O funcionamento do sistema de telefonia móvel celular depende de operacionalização da infraestrutura e dos serviços que podem ser controlados pelas empresas públicas e/ou privadas. O setor da telefonia móvel celular passou por um processo intenso de modernização e de inovação tecnológica. A exploração dos serviços por empresas de telefonia fixa e móvel é regulamentada pelo Estado.

Em seu processo de desenvolvimento, segundo Ferrari (1991), a telefonia móvel surgiu com o intuito de alcançar as pessoas, por meio da comunicação pessoal, em que uma pessoa porta um telefone e pode ser contatada em todas as circunstâncias. A telefonia móvel libertou o telefone do par de fios, substituindo a rede de cabos por rede de ondas de rádio.

Na organização espacial da telefonia móvel celular, a argumentação de Ferrari (1991, p. 203) mostra que:

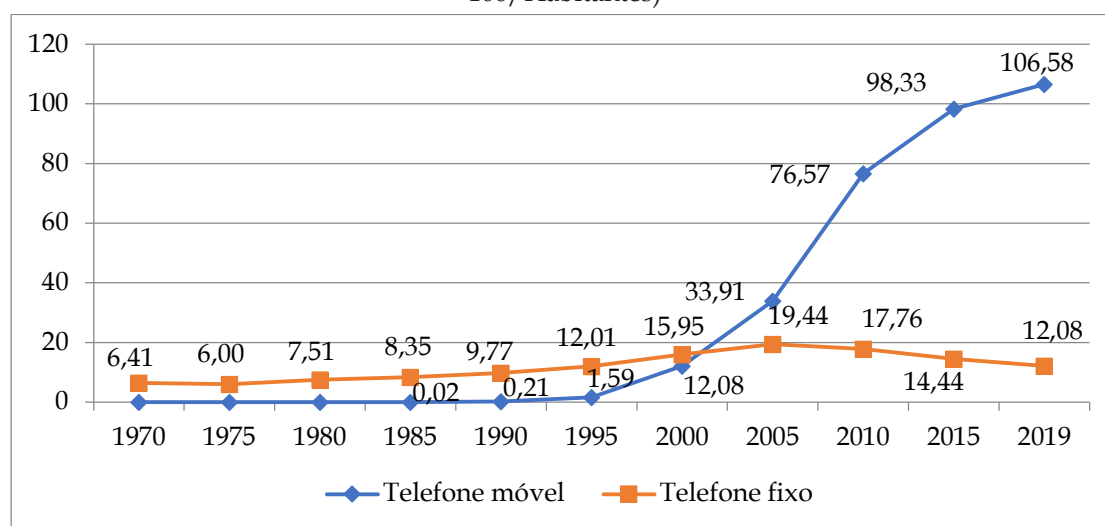
O conceito celular divide a área de cobertura do serviço em módulos de atendimento chamado CÉLULAS, cada uma delas servida por uma estação de rádio.

Com isto, a distância entre a estação rádio e os terminais móveis é menor, usa-se menor potência de transmissão e as frequências utilizadas em uma célula podem ser reutilizadas, dentro de determinadas regras, em outras células da área [...] Para atender ao requisito de densidade variável entre o centro da cidade e a periferia, combina-se o diâmetro da célula a sua capacidade em canais para atender diferentes concentrações de usuários por km². Associando células de diferentes diâmetros e capacidade em canais pode-se cobrir a área metropolitana, faixas das principais auto-estradas e regiões adjacentes às cidades.

A distinção entre a telefonia fixa e móvel, conforme Gruber (2005), se dá pela cobertura espacial da telefonia celular, já que o usuário pode utilizar o telefone em porção maior do território, mas a cobertura espacial da telefonia móvel é fornecida por um número limitado de empresas.

As redes e os serviços de telefonia móvel propiciaram a comunicação instantânea entre diversas localidades no espaço geográfico, apresentando um processo acelerado e intenso de inovação tecnológica. No mundo, a telefonia móvel conquistou um número de usuários em 20 anos, o que a telefonia fixa demorou 120 anos para conquistar. Na expansão da telefonia móvel celular, nos anos de 1980, a ocorrência do desenvolvimento tecnológico e a aceitação da telefonia móvel celular pela população ampliaram o número de usuários (GRUBER, 2005). Em um cenário de expansão das telecomunicações, o Gráfico 1 mostra um leve crescimento contínuo da telefonia fixa de 1970 a 2005, mas, a partir de 2010, tem-se uma queda contínua das assinaturas de telefone fixo. Enquanto a partir de 1985, o crescimento da telefonia móvel celular foi contínuo, acentuando a sua expansão após os anos 2000.

Gráfico 1 - Expansão da telefonia móvel celular e da telefonia fixa no mundo (linhas telefônicas por 100/Habitantes)



Fonte: World Bank, 2021. Org. PEREIRA, L. A. G., 2021.

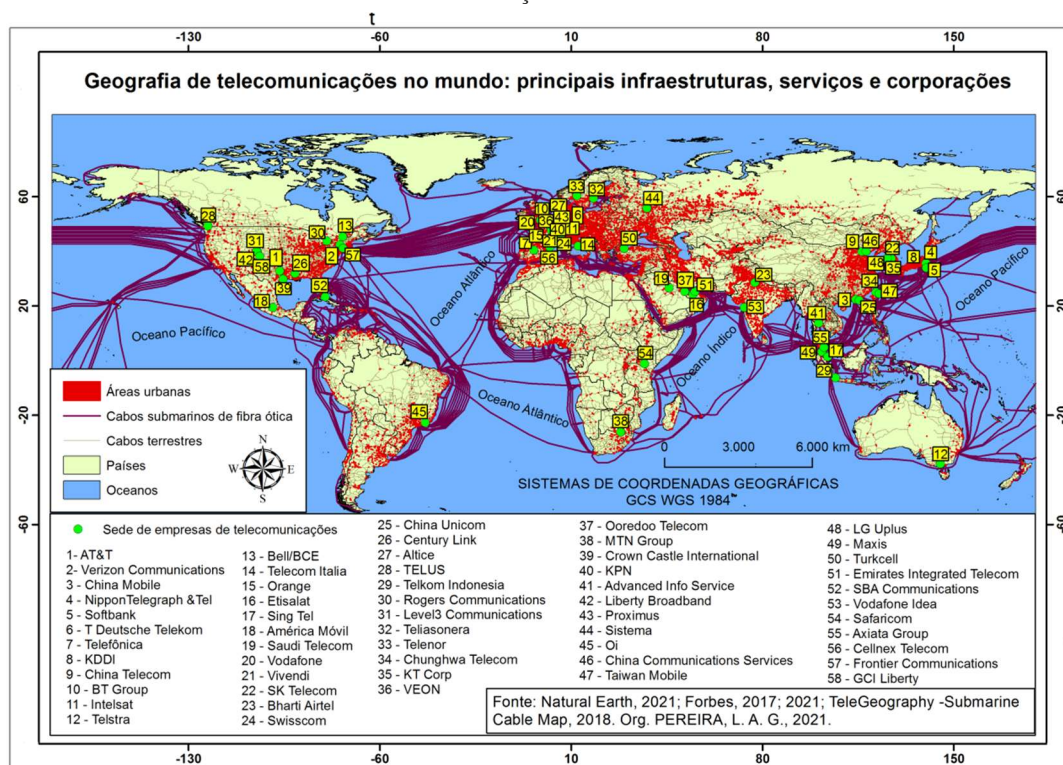
Por volta de 2002, os usuários de telefonia móvel celular superaram os de telefonia fixa devido à expansão da infraestrutura e dos serviços de telecomunicações,

uma vez que as empresas desse setor passaram a ofertar serviços inter-relacionados à telefonia móvel e à telefonia fixa.

Na análise espacial da infraestrutura e dos serviços de telecomunicações, observa-se uma concentração da rede de cabeamento da telefonia na interligação dos grandes centros urbanos, com destaque para os Estados Unidos, a Europa Ocidental e o Leste/Sudeste Asiático. Lugares em que se concentram as sedes de corporações do setor de telecomunicações. Além deles, outros centros urbanos periféricos, em uma proporção menor, possuem o acesso à infraestrutura e aos serviços de telecomunicações, que são controlados e ofertados, principalmente, pelas grandes corporações localizadas nos países centrais, que passaram a investir de forma concomitante na telefonia fixa e móvel.

No Mapa 1, visualiza-se a espacialização da infraestrutura de cabeamento marítimo e terrestre de telecomunicações que atende os centros urbanos mundiais, bem como as principais empresas que possuem infraestrutura e prestam serviços de telefonia no segmento fixo e/ou móvel.

Mapa 1 - Geografia de telecomunicações no mundo: principais infraestruturas, serviços e corporações



Fonte: Natural Earth, 2021; Forbes, 2017; 2021; TeleGeography – Submarine Cable Map, 2018. Org. PEREIRA, L. A. G., 2021.

Para compreender o processo de expansão da telefonia móvel celular, é importante discutir o seu processo histórico de investimentos e de inovações tecnológicas

que favoreceram a melhoria de acesso, atraindo, assim, os seus consumidores. Para Gruber (2005), a comunicação sem fio teve a sua origem na segunda metade do século XIX, mas foi na década de 1920 que a comunicação móvel teve a sua aplicação nas relações sociais. No período pós-Segunda Guerra Mundial, ocorreu a retomada do uso civil de comunicação sem fio, no entanto, as limitações técnicas impediram a sua utilização de forma generalizada pela população. Na década de 1980, a superação de problemas técnicos favoreceu a difusão por meio da comercialização dos serviços da telefonia móvel celular para a população em diversos países do mundo.

Em 1946, foi implantado o primeiro serviço de telefonia móvel em Missouri, nos Estados Unidos, porém, a restrição da infraestrutura limitava a oferta de serviços de telefonia celular (GRUBER, 2005; CASTELLS *et al.*, 2006). No processo de superação de limitações da telefonia móvel, destacam-se os investimentos na infraestrutura e na inovação tecnológica da telefonia. Gruber (2005) pontua o pioneirismo dos Estados Unidos na expansão da telefonia celular, tendo a Comissão Federal de Comunicação (FCC), em uma concepção liberal, um papel importante na concessão de licenças para a atuação de empresas de telefonia no mercado com o uso de tecnologia amigável aos consumidores. A interligação da telefonia móvel com a telefonia fixa desenvolveu a comunicação em rede, ampliando a oferta de serviços de telefonia móvel nas cidades norte-americanas.

No processo de expansão da telefonia móvel celular no mercado europeu, no decorrer da década de 1950, 1960 e 1970, países como a Suécia, Finlândia, Alemanha, Noruega, Reino Unido, entre outros, passaram a investir nessa telefonia. Em um processo de inovação tecnológica, ocorreu reestruturação da infraestrutura, das empresas fornecedoras de equipamentos e dos serviços de telefonia para atrair mais assinantes, que demandaram as interconexões de comunicação. No mercado asiático, em 1979, os japoneses criaram e monopolizaram a operacionalização de rede de telefonia celular (GRUBER, 2005). Na concepção de Gruber (2005), Comer e Wikle (2008), na década de 1980, os telefones celulares passaram a ser comercializados para a população na Europa, Estados e Japão, em que as pessoas adotaram o telefone celular para interagir socialmente em locais públicos ou privados. No processo de expansão e de evolução tecnológica, as redes de telefonia móvel passaram por sucessivas inovações a fim de serem aperfeiçoadas tecnologicamente e melhorar as formas de comunicação.

Em cada nova geração de tecnologia móvel, as inovações foram impulsionadas pelas demandas crescentes dos usuários que tinham necessidades de transmitir informações de forma mais rápida, com maior qualidade e com custos menores

das tarifas cobradas nas operações. Os mercados de telefonia móvel tornaram-se dinâmicos e vivenciaram transformações de cunho tecnológico e na viabilização da circulação de informações, considerando a evolução histórica da telefonia móvel de Primeira Geração (1G), de Segunda Geração (2G), de Terceira Geração (3G), de Quarta Geração (4G) e de Quinta Geração (5G).

A Geração denominada 1G surgiu nos Estados Unidos em 1979. A partir da década de 1980, foi expandindo para outros países, uma vez que a tecnologia móvel se estruturou no sinal analógico sob o padrão *Advanced Mobile Phone System* (AMPS). A telefonia móvel de tecnologia 1G foi dedicada exclusivamente à chamada de voz, apresentando problemas na estrutura de rede como ligações restritas a curta distância, ruídos, interferências e ligações cruzadas. A rede de comunicação apresentava baixa qualidade da conexão, limitação de poucos terminais para os usuários e a insegurança na confidencialidade de transmissão de informações que podiam ser monitoradas (FÁVERO, 2013).

A Geração denominada 2G surgiu em vários países em 1991, uma vez que a tecnologia propiciou a ampliação da área de cobertura da rede móvel e aumentou a capacidade de ligações simultâneas. Nessa geração, a tecnologia de sinal digital foi substituindo o sistema de sinal analógico por meio da melhoria na qualidade de transmissão de voz, na codificação de sinal e no *roaming* internacional. Ela abrangeu o tráfego de informações com a transmissão de dados entre dispositivo de fax, modem e envio de mensagens de texto (SMS) em aparelhos telefônicos (FÁVERO, 2013). Para Vinhal (2020), as tecnologias 2G foram divididas em três fases, sendo que, na primeira fase, ocorreu a utilização do *Global System for Mobile Communications* (GSM), do *Time Division Multiple Access* (TDMA) e do *Code Division Multiple Access* (CDMA). Na segunda fase, utilizou o *General Packet Radio Service* (GPRS) e, na terceira fase, teve o uso do *Enhanced Data Rates for Global Evolution* (EDGE). Dessa forma, a tecnologia desenvolvida na segunda e na terceira fases da tecnologia 2G propiciou a evolução e as melhorias nas transmissões de informações, sendo considerada extraoficialmente como tecnologia 2,5G.

A Geração denominada 3G surgiu no Japão por volta de 2001, reformulando o mercado de telefonia móvel com mudanças significativas na estrutura da indústria, nas formas de concorrência e nas relações das corporações com institutos de pesquisas e governos (NERIS JR; FUCIDJI; GOMES, 2014; VINHAL, 2020). Conforme Silva (2016), a tecnologia 3G é caracterizada pelo uso dos padrões *Universal Mobile Telecommunications System* (UMTS) e do *Code Division Multiple Access* (CDMA), tendo o surgimento e o uso dos smartphones substituído os telefones celulares utilizados

nas gerações 1G e 2G. Os aparelhos *smartphones* possuem uma elevada capacidade de armazenamento de dados, muitos dos modelos têm acesso à TV e interconectam com as redes de transmissões viabilizadas pela oferta de banda larga sem fio, possibilitando, assim, o acesso e o envio de imagens, de áudios, de vídeos e multimídia via internet. Além desses serviços, ocorreu a melhoria dos serviços de voz e de mensagens de textos que eram prestados também pelas gerações anteriores.

A Geração denominada 4G passou a ser comercializada em 2005 na Coreia do Sul, mas que, posteriormente, expandiu para outros mercados mundiais. A tecnologia 4G apresenta o sistema *International Mobile Telecommunications - Advanced* (IMT - *Advanced*), além de incluir todas as funcionalidades da geração 3G, ela apresentou melhorias na cobertura em ambientes internos, maior velocidade de transmissão de dados (imagens) e transmissão de conteúdo por meio de acesso à internet em tempo real - *streaming* (SILVA, 2016; VINHAL, 2020).

A Geração denominada 5G desenvolveu a sua estruturação em redes móveis, atingindo um novo patamar em 2020, por meio da comercialização da nova tecnologia que dispõe de elevada velocidade na transmissão de dados, na cobertura para maior número de pessoas simultâneas e na abrangência dos locais de recepção do sinal o que possibilitará a “Internet das Coisas”. Devido aos transtornos causados pela pandemia da COVID-19, a implantação da tecnologia 5G ocorre de forma lenta no mundo inteiro, mas a tendência do mercado é que os usuários, em diversos países, passem a atualizar suas infraestruturas e os serviços da tecnologia 5G o mais breve possível (SPADINGER, 2021).

A “Internet das Coisas” (*Internet of Things* – IoT) é um termo que define a ampliação do acesso à Internet que se popularizou nas últimas duas décadas, por meio da interconexão de aparelhos eletrônicos – computadores, *smartphones* e *tablets* – em uma rede global em que as atividades e os objetos do dia a dia estão conectados e comandados em redes por meio de sistemas automatizados (FACCIONI FILHO, 2016; SILVA, 2016; VINHAL, 2020).

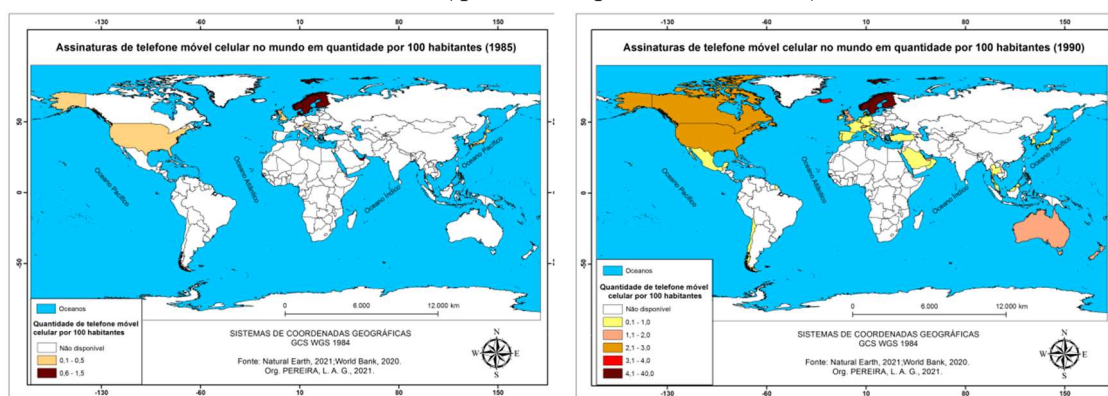
Diante das transformações tecnológicas de cada geração tecnológica, Comer e Wikle (2008) destacam que o telefone móvel foi a tecnologia mais adotada, difundida e usada no final do século XX, que cresceu em função da competição, da localização e da riqueza em regiões globais. A indústria inovou na fabricação de aparelhos de celulares cada vez menores e com melhoria na tecnologia e com avanços das redes de alta velocidade que favorecem as trocas de informações em diversos lugares.

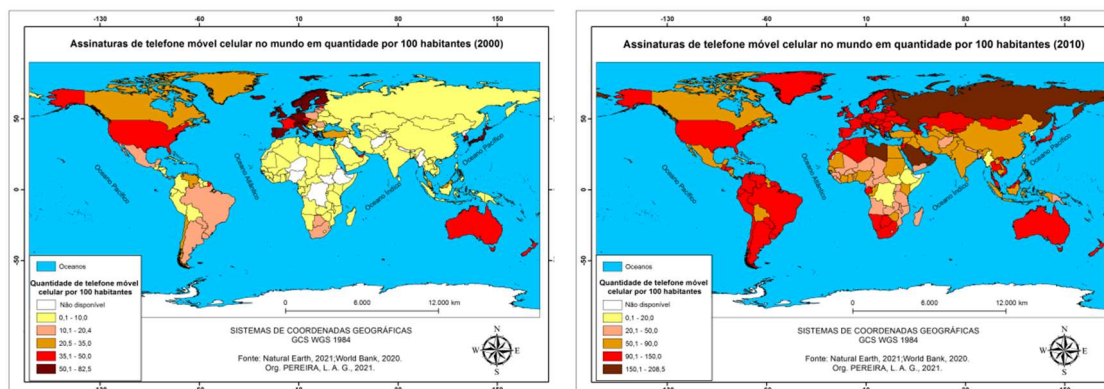
No processo de expansão e de inovações da telefonia celular, Castells et al. (2006) destacam que, em um primeiro momento, os elevados custos das tarifas restringiram a popularização da telefonia móvel celular, uma vez que o telefone celular tornou mais acessível para aquelas pessoas de maior renda, principalmente as ligadas a atividades empresariais. Isso fez com que as empresas do setor de telefonia priorizassem a telefonia fixa.

Para Gruber (2005) e Castells *et al.* (2006), a incorporação da tecnologia digital na telefonia móvel favoreceu a sua expansão em diversos mercados, pois ocorreu a expansão da infraestrutura, a oferta de aparelhos e de serviços, o avanço no desempenho, na capacidade e na qualidade da telefonia móvel celular. A competitividade entre as empresas do setor de telecomunicações propiciou as melhorias tecnológicas e redução nos custos de tarifas de telefonia móvel em pacotes pré e pós-pagos.

Considerando a expansão comercial da telefonia celular, a sua popularização se dá a partir dos anos de 1980. O Mapa 2 mostra a evolução histórica dos usuários de telefonia móvel celular no mundo, sendo que, em 1985, os usuários de telefone móvel celular estão localizados na Europa Ocidental, nos Estados Unidos e no Japão. Já em 1990, além dos países da Europa Ocidental e Japão, a telefonia móvel celular começou a expandir em países da Ásia (Oriente Médio) e da América Latina. Em 2000 e 2010, é visível uma intensa expansão da telefonia móvel celular em praticamente todos os países, concentrando mais naqueles que passaram pelo processo de modernização econômica.

Mapa 2 - Evolução histórica das assinaturas da telefonia móvel celular por países em 1985, 1990, 2000 e 2010 (quantidade por 100 habitantes)

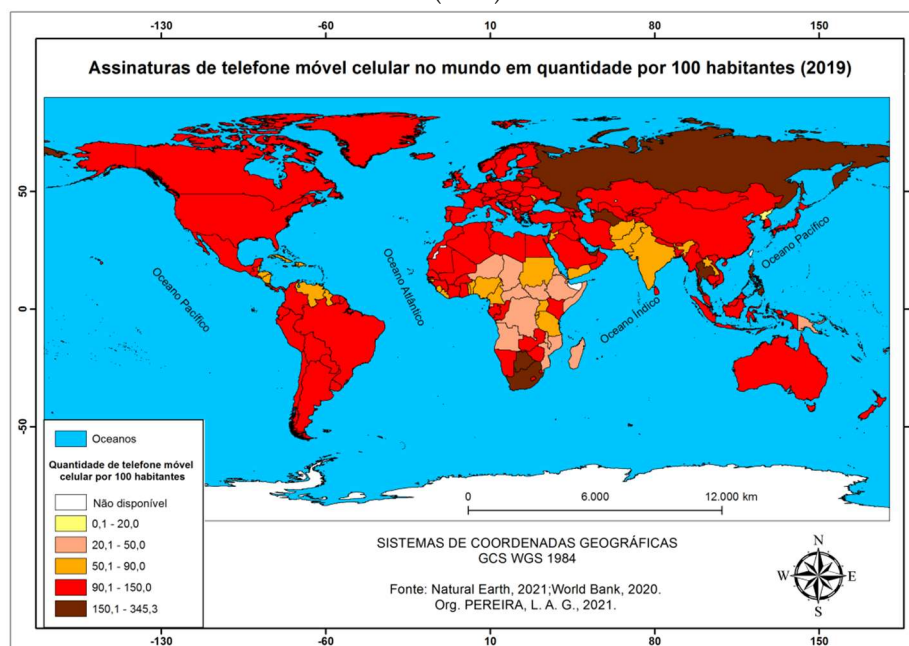




Fonte: Natural Earth, 2021. World Bank, 2020. Org. PEREIRA, L. A. G., 2021.

Em 2019, na análise dos dados, é possível verificar que, na maioria dos países, para cada 100 habitantes, existem mais de 90 assinaturas de telefonia celular. Enquanto o menor acesso à telefonia móvel celular ocorreu em países da Ásia, África, América Latina e Caribe, geralmente nos países em que a população tem baixo poder aquisitivo. A distribuição espacial de assinaturas de telefones celulares por países pode ser visualizada no mapa 3.

Mapa 3 - Assinaturas da telefonia móvel celular no mundo em quantidade por 100 habitantes (2019)



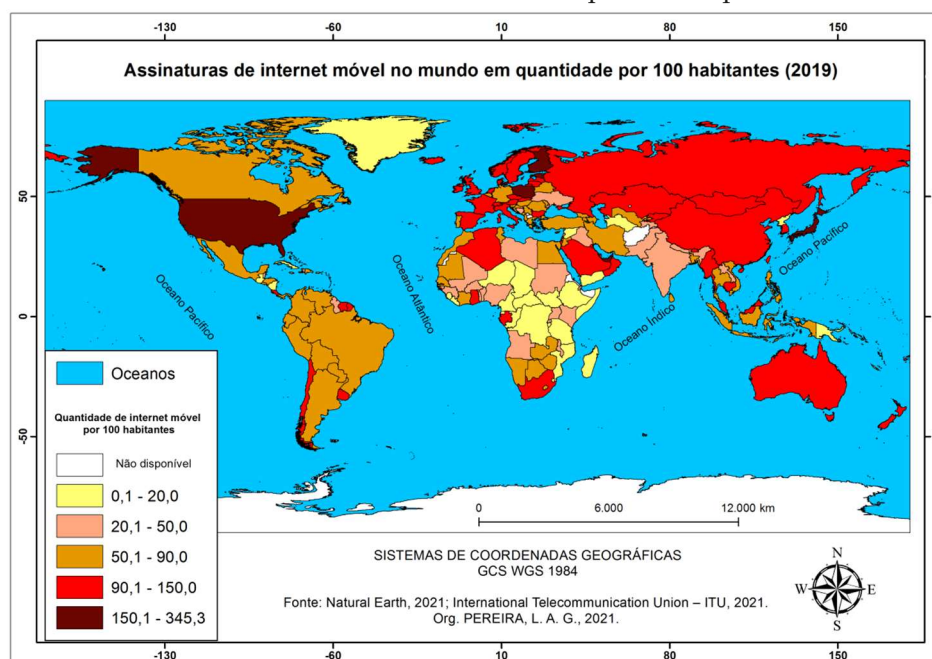
Fonte: Natural Earth, 2021. World Bank, 2020. Org. PEREIRA, L. A. G., 2021.

O processo de inovação tecnológica em cada geração da telefonia móvel celular contribuiu para a expansão da infraestrutura, para a oferta de serviços e para a modernização da indústria de telecomunicações. Isso ocorreu em um cenário de ampliação das relações políticas, econômicas, sociais e culturais, uma vez que a população passou a interagir mais em espaços virtuais, aumentando as demandas

por serviços melhores de comunicação de voz e de transmissão de informações por meio de mensagens, fotografias, vídeos e transmissões *on-line* em tempo real.

Na telefonia móvel celular, o surgimento e a expansão da internet móvel – sem fio – são elementos importantes nas conexões e nas interações entre os usuários em tempo real, principalmente, no acesso às redes sociais. O Mapa 4 mostra a distribuição espacial dos números de assinaturas por 100 habitantes nos países. Assim, observa que, na maioria dos países, para cada 100 habitantes existem mais de 90 assinaturas de internet móvel.

Mapa 4 - Assinatura de internet móvel no mundo em quantidade por 100 habitantes (2019)



Fonte: Natural Earth, 2021. International Telecommunication Union – ITU, 2020. Org. PEREIRA, L. A. G., 2021.

Na distribuição espacial dos assinantes, as diferenças regionais no mundo são visíveis no acesso de usuários à internet móvel, que concentraram na tríade – Parte da Europa, parte da Ásia e Estados Unidos. Quando se comparam os países, existem as diferenças no âmbito da internet nos territórios, interferindo nas articulações econômicas, especialmente com o avanço da tecnologia 5G, em que potências econômicas, especialmente Estados Unidos e China, disputam os mercados e buscam garanti-los para as suas corporações.

Na política de expansão da comunicação móvel, a competitividade entre as empresas de telecomunicações favoreceu a expansão da infraestrutura e dos serviços, bem como a queda nas tarifas de telefonia para atrair cada vez mais usuários que transformaram as formas de comunicar por meio do telefone celular, da internet móvel e das redes sociais. Apesar da expansão de usuários no mundo, é importante

destacar as desigualdades no acesso à comunicação móvel, uma vez que, nas regiões onde existem os regimes ditatoriais e a população tem baixo poder aquisitivo, o acesso torna-se controlado e limitado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução no sistema de telecomunicações transformou as formas de as pessoas se conectarem e se interagirem no espaço geográfico, promovendo a comunicação de forma instantânea. Diante das demandas dos assinantes (consumidores), o setor de telecomunicações passou por mudanças tecnológicas intensas no tocante à expansão da infraestrutura e da prestação de serviços na área de telefonia fixa e móvel.

O surgimento da telefonia móvel celular a partir da década de 1940, principalmente nos Estados Unidos, Europa Ocidental, Japão, entre outros países, favoreceu o desenvolvimento de pesquisas na área de tecnologia da comunicação e/ou informação. Essas transformações tecnológicas permitiram a realização de reestruturação nos aparelhos (equipamentos), nas redes de infraestrutura e na prestação de serviços de telefonia móvel celular.

Na década de 1980, a telefonia móvel celular passou a ser comercializada para a população, contudo, em razão dos custos elevados dos equipamentos e das tarifas, o uso foi mais restrito às atividades empresariais e às pessoas de elevado poder aquisitivo. As mudanças na política de telecomunicações, com a desregulação dos mercados, aumentaram a participação de empresas privadas naqueles mercados.

No cenário de competitividade entre as empresas de telefonia móvel celular, tem-se uma sofisticação tecnológica na transmissão de informações e dos aparelhos utilizados, posto que cada nova geração da rede móvel promove avanços em relação à geração anterior. A expansão da telefonia móvel é aperfeiçoada desde a tecnologia 1G até a atual 5G, que propiciou ao longo do tempo a implantação da internet móvel e a tecnologia digital em aparelhos celulares (*Smartphones*), na ampliação da infraestrutura, na oferta de serviços e na redução de tarifas.

Isso resultou na popularização da telefonia móvel celular em países desenvolvidos e em desenvolvimento, incorporando consumidores de alto e de baixo poder aquisitivo em planos pós e pré-pagos. Porém, as operadoras de telefonia priorizaram e concentraram os investimentos e a oferta mais diversificada dos serviços de comunicação nos grandes centros urbanos, lugares que concentram a população de maior poder aquisitivo, os serviços especializados e as sedes de grandes corpora-

ções, expressando uma seletividade espacial e garantindo uma maior lucratividade no capital investido.

REFERÊNCIAS

BAKIS, H. Elements for a Geography of Telecommunication. Geographical Research Forum, Bersebá – Israel, n. 4, 1982.

CASTELLS, M. et al. **Comunicación móvil y sociedad: Una perspectiva global**. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica, 2006

COMER, J. C.; WIKLE, T. A. Worldwide diffusion of the cellular telephone, (1995-2005). **The Professional Geographer**, [S./l.], v. 60, n. 2, p. 252-269, 2008.

CONTEL, F. B. A internalização da categoria “informação” na Geografia Econômica: Da teoria da localização a escola sueca. In: VIDEIRA, S. L.; COSTA, P. A.; FARJADO, S. (Org.). **Geografia Econômica: (re)leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

FACCIONI FILHO, M. **Internet das Coisas**. Palhoça: Unisul Virtual, 2016.

FÁVERO, G. B. **A evolução da telefonia celular até a geração 4G**. 2013. 42 f. Monografia (Especialista em Redes de Computadores), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FERRARI, A. M. **Telecomunicações: evolução e revolução**. São Paulo: Érica, 1991.

FORBES. **Telecommunications Services**. 2017. Disponível em: <<https://www.forbes.com/global2000/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FORBES. **Telecommunications Services**. 2021. Disponível em: <<https://www.forbes.com/global2000/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GRUBER, H. **The Economics of Mobile Telecommunications**. New York: Cambridge University Press, 2005.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION – ITU. Statistics. 2021. Disponível em: <<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NATURAL EARTH. **Cultural vectors**. 2021. Disponível em: <<https://www.naturalearthdata.com/downloads/10m-cultural-vectors/>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NERIS JR, C.; FUCIDJI, J. R.; GOMES, R. Trajetórias tecnológicas da indústria de telefonia móvel: um exame prospectivo de tecnologias emergentes. **Economia e Sociedade**, [S./l.], v. 23, n. 2, p. 395-431, 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SPADINGER, R. **Implementação da tecnologia 5G no contexto da transformação digital e indústria 4.0**. Brasília: Ipea, 2021.

SILVA, Í. L. C. S. **Do 1G ao 5G: evolução das redes de telefonia móvel**. 2016. 89 f. TCC (Bacharel em Ciências Exatas e Tecnológicas), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016.

SILVA, P. Fernando Jurado. Geografia das Telecomunicações no Brasil: um esforço de síntese. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 16, n. 02, p. 03-30, 2018.

TELEGEOGRAPHY - Submarine Cable Map. Submarine Cables. 2018. Disponível em: <<https://www.submarinecablemap.com/>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

VINHAL, M. P.. **Evolução da telefonia móvel celular, cumprimento de leis e análise de modelos de propagação**. 2020. 81 f. TCC (Bacharel em Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações), Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2020.

WARF, B. Telecommunications and Economic Space. In: SHEPPARD, E.; BARNES, T. J. (Ed.). **A companion to Economic Geography**. Oxford; Massachusetts: Blackwell Publishers, 2000.

WARF, B. Geography and Telecommunications. In: WARF, B. (Ed.). **Encyclopedia of Geography Human**. London, New Delhi: SAGE, 2006.

WORLD BANK. **World Telecommunication/ICT Indicators Database**. 2020. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/IT.CEL.SETS.P2>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HOMPSON, E. P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. 1. ed. Brasília/Niterói: Liber Livro/EdUFF, 2011. p. 57-97.



CAPÍTULO 10

MULHERES PROFESSORAS DE GEOGRAFIA: NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E FENOMENOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Felipe Costa Aguiar¹
Regina Célia Frigério²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.10

¹ Universidade Federal Fluminense. <https://orcid.org/0000-0002-6563-4763>. felipeaguiar@id.uff.br
² Universidade Federal Fluminense. <http://orcid.org/0000-0003.2588.9582>. reginafrigerio@id.uff.br

RESUMO

Neste trabalho buscamos narrar experiências formativas vividas durante a oficina pedagógica intitulada “A arte de ensinar Geografia: o ser em situação de gênero”. Nela, participaram seis professoras de Geografia que aceitaram o desafio de buscarem em suas histórias de vida, por meio das narrativas de si, experiências de ser mulher que compõem suas existências. A oficina teve como objetivo problematizar, através da arte, as experiências das professoras mulheres, para então, reconduzir a história de vida das profissionais em direção às novas possibilidades no Ensino de Geografia, situando o gênero nos temas da Geografia Escolar. Assim, dialogando com Simone Beauvoir, nos aventuramos na fenomenologia do *ser-em-situação* que se reconhece como mulher e nas idiossincrasias de sua situação no *mundo-da-vida*. (Re)viver essas histórias nos fez retomar os lugares em que tais experiências aconteceram, ou seja, onde fizeram-se presentes no *mundo-da-vida* pois, como nos ensina Martin Heidegger, o *ser-aí* já o é a partir de algum lugar do mundo. Narrar as experiências de ser mulher e refletir sobre elas, durante a oficina pedagógica, permitiu que as professoras mirassem as suas experiências trazendo à consciência possibilidades de aprendizagens em Geografia, tomando como ponto de partida a aparência do fenômeno “gênero” em diversas temáticas trabalhadas na Geografia Escolar.

Palavras-chave: Lugar. Experiência. Oficina Pedagógica.

1 ERA UMA VEZ...

Os contos de fada sempre iniciam com “era uma vez...” e terminam com “... e foram felizes para sempre”. Essas histórias de princesas apresentam um destino pronto para as mulheres, pois, de modo intrigante, independentemente da situação, elas começam e terminam com as mulheres tendo um futuro de felicidade garantida.

Porém, não são elas que narram e agenciam o próprio futuro. Pelo que nos consta, sempre há uma maldição do sono, uma prisão na torre mais alta do reino ou um exílio que, em muitas histórias, também é decorrente de alguma maldição. Assim, nessas histórias, constatamos que sempre há o silenciamento das mulheres e, por consequência, a sua opressão.

Entretanto, o que a situação descrita acima tem a ver com a oficina pedagógica que estamos a narrar? Digamos que a experiência formativa que este trabalho se propõe a narrar, segue no caminho contrário àquele apontado pelas histórias de

princesas, ou seja, a oficina pedagógica seguiu a trilha da possibilidade de liberdade na vida, no ensino e na formação. Isto é, possibilitou que as professoras agissem para si, por si e a partir de si, em um movimento de narrarem suas histórias de vida, enquanto ouviam as narrações umas das outras.

2 A OFICINA PEDAGÓGICA E SUAS ARTESÃS

Autoformar-se, por meio das narrativas de si, foi possível porque as oficinas pedagógicas são "[...] uma forma de ensinar e, sobretudo, de aprender, através da realização de 'algo' feito coletivamente [...]" (ANDER-EGG, 1991, p. 10 – Tradução dos autores). Além disso, as oficinas são:

[...] um grupo de trabalho, geralmente composto por um professor e um grupo de alunos, na qual cada um dos membros dá sua contribuição específica. O professor dirige os alunos, mas, ao mesmo tempo, ganha experiência a partir das realidades concretas em que as oficinas são desenvolvidas e seu trabalho em função dos alunos no campo vai além do trabalho acadêmico, tendo que fornecer sua contribuição profissional nas tarefas específicas que serão desenvolvidas (BARROS; GISSI, 1980, p. 7 - Tradução dos autores).

Portanto, a oficina pedagógica não se descreve como uma oficina comum, daquelas onde consertamos carros, motos ou bicicletas. Podemos dizer que, as oficinas pedagógicas que aqui colocamos em questão se diferem das oficinas tradicionais, em muitos aspectos. Alguns desses aspectos já foram colocados em evidência, mas, ainda podemos dizer que, enquanto lugar de experiência formativa, as oficinas pedagógicas são:

[...] tempo-espaco para a vivência, a reflexão e conceituação; como síntese do pensar, sentir e agir, como lugar para a participação e aprendizagem. [...] como lugar de manufatura e mentefatura [...] Na oficina, através da interação dos participantes com a tarefa, o pensamento, o sentimento e a ação convergem. A oficina em síntese, pode se tornar o lugar de ligação, participação, comunicação e, portanto, lugar de produção social de objetos, fatos e habilidades (GONSALES, 1987, apud BITENCOURT, 1991, p. 12-14 - Tradução dos autores).

Apesar dos aspectos já mostrados, ainda há alguns sentidos do que comumente se conhece como oficina, ou seja, daquelas onde cuidamos de carros, bicicletas e motos:

[...] o imaginário social referenda a palavra "oficina" como um lugar de sujeira e desorganização, muito intensamente difundido em sua ligação com os locais de reparos de carros (oficinas mecânicas). São características comuns às imagens de oficinas: a luminosidade difusa, 7 paredes manchadas, peças e ferramentas desordenadas, motores espalhados e carros desmontados. Enfim, as oficinas parecem compor um ambiente poluído no visual, no ar e no conjunto físico (FRIGÉRIO, 2018, p. 77-78).

Entretanto, nem todos os sentidos da palavra "oficina" se dissolvem quando evocamos o termo "oficina pedagógica" para o campo de formação de professores.

Quanto a isso, podemos dizer que, em Baalbaki e Teixeira (2014, p. 90), a palavra oficina nos reporta a sua “[...] origem latina (*officina*), que significa lugar em que há grandes transformações [...]”. É neste escopo teórico-prático que entendemos as oficinas pedagógicas como lugar de transformação e criação de novas possibilidades de aprendizagem, pois,

são como espaçotempos em que se produzem conhecimentos a partir de fios, tecidos, retalhos e aviamentos cotidianos carregados pelos seus sujeitos praticantes e costurados através da investigação, da ação e da reflexão, de forma cooperativa e sempre deixando fios soltos para novos conhecimentos no devir (FRIGÉRIO, 2018, p.109).

A partir dessas considerações sobre as oficinas pedagógicas nos enveredamos em nossa própria oficina. Nela, as criações das professoras durante as atividades realizadas nos proporcionaram experiências formativas (JOSSO, 2004) por meio das narrativas de si (ALVES, 2008), promovendo a recondução de nossas histórias de vida em direção a um outro tratamento das questões de gênero na Geografia Escolar.

3 O LUGAR COMO ARTESÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Antes de narrarmos nossa experiência com a oficina pedagógica “A arte de ensinar Geografia: o ser em situação de gênero”, precisamos pôr em relevo a ligação entre as histórias de vida das professoras e os lugares em que vivem como mulheres. Expor essa relação é fundamental para a explanação deste trabalho, pois é por meio dos lugares vividos que as professoras têm suas vidas tecidas. Investimos, portanto, no lugar enquanto um artesão das experiências e, por consequência, da própria existência.

Como nos aponta Malpas (2014, p. 2 – *tradução dos autores*), ao falar sobre a relação entre humano e lugar: “O modo de ser do humano é, mais sucintamente, caracterizado como o modo de ser que é sempre em direção aos *topos* – mesmo quando ele parece ser rejeitado. O modo de ser do humano é, então, lugarizado”.

Além disso, o autor também aponta que,

Lugar, portanto, pode ser compreendido como uma ‘*matrix*’, não apenas no sentido original de que é aquilo a partir do qual as coisas aparecem – as coisas aparecem apenas caso tenham um lugar para aparecerem – mas também no sentido mais comum de uma estrutura de interconexão – coisas aparecem, apenas, caso elas se ponham em relação à outras coisas (MALPAS, 2010, p. 9 – *tradução dos autores*).

As considerações do filósofo Jeff Malpas sobre a relação entre lugar, existência e modo de ser partem dos estudos que o autor vem realizando sobre o pensamento

do lugar em Martin Heidegger. Um dos argumentos centrais da filosofia heideggeriana, que é trazido a reboque por Malpas, é o de que a existência é atrelada ao lugar. Tal consideração de Malpas, que pôde ser entendida nas citações acima, parte, principalmente, do modo como Heidegger atrela a existência ao lugar por meio dos existenciais *ser-no-mundo* e *ser-aí*.

A partir de Heidegger (2012), podemos entender que, o *ser-aí* está sempre em algum lugar do mundo, ou seja, há sempre um *aí* na estrutura existencial de cada um de nós. Do mesmo modo, o fato de sermos sempre um *ser-no-mundo*, isto é, em um mundo, novamente nos direciona para o lugar.

Nesse sentido, não só a nossa estrutura existencial é ligada ao lugar, mas as narrativas que fazemos de nós também são. Até porque:

“Se nós compreendermos lugar como ligado ao lugar desse modo, e a narrativa como ligada ao lugar do mesmo modo, então na medida que o nosso pertencimento ao lugar seja fundacional para qualquer tentativa de pensar o lugar [...], então, nós devemos compreender que o pertencimento é, essencialmente, sustentado por uma densa e interconectada série de narrativas – narrativas que são constantemente sendo lembradas, reformuladas e rearticuladas. A articulação do lugar também é a articulação de nós mesmos [...]” (MALPAS, 2004, p. 3 – *Tradução dos autores*).

Partindo dessas considerações compreendemos que, as narrativas de si produzidas pelas professoras nos apresentam suas experiências enquanto professoras mulheres. Isso, pois, as professoras vivenciam os lugares do mundo como mulheres e, portanto, a situacionalidade do *ser-mulher* proporciona as experiências que vivem.

Sendo assim, discutindo, especificamente, o modo como os lugares da sociedade ocidental proporcionam experiências de opressão às mulheres, Beauvoir (1970, p. 14) descreve que, “[...] a mulher: ela é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessários um ao outro”. Além disso, a autora aponta que, “[...] a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala [...]” (BEAUVOIR, 1970, p. 14).

Diante dessas colocações, além de um lugar de experiências formadoras e construção de conhecimento, a oficina pedagógica se mostrou como possibilidade de promoção da emancipação, haja vista que, a partir das experiências formadoras vividas, as professoras puderam reconduzir suas experiências de opressão tanto para a promoção de um outro entendimento de si quanto de sua própria autonomia pessoal e profissional. Acontecimentos raros, já que “O lugar da mulher na socie-

dade é sempre eles que estabelecem. Em nenhuma época ela impôs sua própria lei” (BEAUVOIR, 1970, p.97-98,).

4 ARTESÃS DE SI: ENCONTROS COM A GEOGRAFIA ESCOLAR

O primeiro passo foi como estava combinado: público alvo formado por professores de Geografia ou professores dos anos iniciais que estivessem cursando a Licenciatura em Geografia. Isso, porque, o objetivo da oficina era demonstrar o uso da arte enquanto abertura de mundo para tratar das questões de gênero no ensino de Geografia.

Escolhemos os dias 2 e 5 de agosto de 2019 para trabalharmos a oficina, pois os professores da Rede Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes e da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, cidade e estado onde a oficina foi realizada, estariam na sua primeira semana de aula e, assim, sua agenda profissional poderia estar mais vazia, facilitando a participação do professorado.

Preparamos um convite virtual para despertar o interesse dos professores na oficina. Divulgamos o convite em todas as redes sociais que utilizávamos: *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*. De modo interessante, a oficina pedagógica em questão foi composta por 6 mulheres. Dizemos “de modo interessante”, pois não havia a intenção de convidar apenas professoras mulheres.

Enquanto proponentes da oficina, nós esperávamos que tanto professores quanto professoras de Geografia se inscrevessem. Pensávamos, e ainda pensamos, que um público composto por pessoas diversas nos ajudaria muito a falar sobre possibilidades de trabalhar as questões de gênero na Geografia Escolar. Entretanto, ao expormos o convite na internet, apenas professoras de Geografia se inscreveram. Seria isso algo sintomático?!

A oficina pedagógica foi dividida em 2 dias com encontros de 04 horas diárias, aproximadamente. De acordo com o nosso planejamento, o primeiro dia seria dedicado, exclusivamente, às atividades narrativas. Acreditamos que essas atividades, no primeiro dia, nos proporcionariam trocas de experiências entre professores por intermédio das narrativas e da escuta sensível. O planejado foi executado e nossas expectativas não foram frustradas.

O primeiro dia de oficina possibilitou um outro olhar para as experiências das professoras mulheres, levando-nos a um processo de formação por meio da nossa própria história. Isso, pois:

A auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si), torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva (JOSSO, 2007, p. 430).

Assim, as narrativas de si foram compartilhadas, de modo que pudéssemos inscrevê-las na história coletiva que abrange todos nós. As narrativas de si nos permitiram a recordação e a reorganização da experiência vivida e isso implica em “[...] colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida” (SOUZA, 2008, p. 92).

Nesse sentido, após trabalharmos com as narrativas de si e proporcionarmos um espaço de escuta e diálogo sobre as experiências de ser-mulher que as professoras compartilharam no primeiro dia, precisávamos reconduzir essas narrativas para a promoção de um outro modo de tratar as questões de gênero na Geografia Escolar, porque, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (JOSSO, 2002, p. 34). Além disso, [...] a autoformação pressupõe uma experiência com o conhecimento, uma reorganização interna do sujeito frente à vida, à produção de sentidos, à transformação pessoal (BRAGANÇA, 2001, p. 159).

Ao final do primeiro dia de oficina, as 6 professoras foram divididas em 3 duplas. Conforme combinado durante a oficina pedagógica, cada dupla escolheu uma temática da Geografia Escolar. Depois, a partir do tema escolhido, as duplas prepararam uma atividade que envolvesse alguma forma de arte para abordar as questões de gênero. Logo, no segundo dia de oficina, as duplas praticaram a atividade com todo o grupo.

Para não tornar este escrito estafante, selecionamos a atividade de uma das duplas para narrar como foi o segundo dia de oficina pedagógica.

A atividade narrada abaixo foi feita pelas professoras Aline e Ana Cláudia, que escolheram o tema “diminuição da taxa de natalidade” para desenvolverem a sua prática de ensino.

Figura 2 - Plano de aula de Aline e Ana Cláudia

Plano de aula de Aline e Ana Cláudia		
Objetivo Geral	Objetivo Específico	Conteúdos
Compreender como a maternidade afeta as mulheres.	Analisar os planos da família para a maternidade; Entender os planos pessoais em relação à maternidade; Compreender as mudanças que a maternidade provoca na vida da mulher.	Geografia da população; Taxa de natalidade.
Desenvolvimento: O grupo assistirá o vídeo “Vida Maria” e após o vídeo as professoras deverão discutir como sua família influenciou em suas escolhas.		

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A escolha da temática se deu devido algumas discussões trazidas no primeiro dia de oficina. Aline, em específico, compartilhou com todo grupo as suas experiências enquanto mãe e suas angústias em enfrentar a maternagem.

Além disso, as professoras discutiram tudo que as mulheres se abdicaram, durante muito tempo, para se dedicarem apenas à vida do lar e da família como, por exemplo: os estudos, a profissão e a vida particular. De acordo com as professoras, essas discussões justificam a queda da taxa de natalidade e, portanto, este seria um tema interessante a ser tratado na atividade da dupla.

As professoras Aline e Ana Cláudia, resolveram trabalhar com as narrativas das participantes:

“Pensamos em trabalhar com as narrativas das professoras participantes, pois a narrativa é uma forma delas contarem suas experiências. Narrando a história delas elas podem compreender como a maternidade aparece em sua vida, mesmo que não seja um desejo delas.” (Professora Ana Cláudia)

No primeiro momento, as professoras exibiram o vídeo “Vida Maria¹”. O vídeo conta a história não só de uma Maria, mas de toda mulher que nasce em nossa sociedade, mais especificamente na pobreza do campo. Maria é uma menina que está aprendendo a escrever o seu nome, uma criança que brinca e vive a brincadeira, até o momento em que precisa largar os estudos para se ocupar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça.

As professoras assistiram ao vídeo atentas. A cada cena seus olhos piscavam como se aquela experiência os ofuscasse. O lugar ficou silencioso, pois quem detinha a fala era o vídeo, que não falava de qualquer coisa, mas da experiência que elas viveram ou viram alguém viver.

Depois da exibição do vídeo, a dupla pediu para que as professoras pensassem no poder de influência das famílias sobre as suas escolhas, assim como aconte-

¹ O vídeo pode ser acessado neste link: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

ceu com Maria. Logo, as professoras compartilharam os seus pensamentos em uma roda de conversa:

“Eu me vi muito no vídeo, porque eu me lembrei da minha infância onde eu vi a minha avó cuidar de toda a família, mas a minha mãe me incentivava a estudar e não ficar em casa trabalhando com ela. O meu pai é filho adotivo e ele foi adotado por uma família muito boa, que tinha uma condição financeira boa também e, portanto, sustentaram meu pai durante muito tempo. A minha mãe sempre me incentivou a não seguir esse exemplo. Minha mãe sempre disse que eu não deveria buscar a maternidade, como aconteceu com ela, mas sim a independência. Eu cresci vendo a minha mãe e o meu pai tendo vários conflitos por causa dessa dependência e, a minha mãe sempre me disse que eu não poderia depender de ninguém na minha vida. Eu já tive relacionamentos sérios e nunca quis levar até a maternidade. Sempre me preservei para que isso não acontecesse, pois não queria depender de ninguém como a minha mãe sempre me aconselhou. Sem dúvida alguma eu não tive filho até o momento porque eu não me senti preparada para isso. Acredito que várias mulheres sentem isso, pois converso com muitas, minhas amigas tem a mesma opinião que eu: não tenha filhos se você não tem independência para sustentá-los sozinha. Outro momento do vídeo que me tocou bastante foi o momento em que a menina se sentia mal por ver a mãe trabalhar enquanto ela estava brincando. Durante toda a infância eu vi a minha mãe trabalhar muito em um bar que ela tinha, mas a minha mãe me dizia para estudar. Isso me fazia sentir mal porque eu queria ajudá-la. Lembro de uma vez que a minha mãe juntou um dinheiro e comprou uma coleção de livros didáticos, para eu poder estudar em casa, naquele dia percebi que aquilo era muito importante para mim, pois a gente não tinha condição para comprar aqueles livros, mas a minha mãe se apertou para comprá-los. Ela disse que eu tinha que estudar e buscar algo melhor para mim.” (Professora Suelen)

“Com toda certeza eu não tenho esse mesmo incentivo que Suellen teve por parte da mãe. Pelo contrário, a minha mãe me incentivava a casar logo e sair de casa. O meu pai é diferente, pois o meu pai me incentivou a estudar e buscar algo melhor para mim, ele me ajudou na elaboração do meu TCC que foi executado na horta dele e, sempre que pode me ajuda e me incentiva buscar algo melhor para mim. Eu faço esse trabalho de incentivo com a minha irmã mais nova sempre digo a ela que ela não pode ir no que os outros dizem e que ela deve buscar o melhor para ela. Digo que ela tem que estudar e ser independente. Não devemos depender de ninguém, tanto dos nossos pais quanto de homem nenhum.” (Professora Gabriela)

Na minha casa é bem diferente da casa das meninas, desde muito nova as meninas da minha família são incentivadas a engravidar, não engravidar apenas, mas arrumar um companheiro, construir uma família e, só então engravidar. Os meus avós tiveram filhos muito cedo e eles sempre pediram por netos. Quando nós arrumamos um namorado cobravam um casamento depois de um tempo e, consequentemente, à maternidade também. Porém, na minha casa eu sinto que eu tive mais liberdade do que a minha irmã. A minha irmã já é casada e tem filhos, mas isso foi uma opção pessoal dela. Por ser a irmã mais nova eu acredito que a minha mãe já estava com um pensamento mais livre quando eu atingi a adolescência, mas por escolhas próprias eu também não tive a maternidade como um lugar para mim. Eu não enxergo a minha vida com uma criança hoje e não tenho vergonha nenhuma de dizer que eu acho que vou ficar para a “tia dos gatos”. As pessoas já me conhecem como a tia dos gatos, eu amo gatos, não tem nenhum problema em ser essa pessoa. Colocar uma criança no mundo hoje não é nada fácil, arrumar um parceiro digno então, é mais difícil ainda.” (Professora Raquel)

“Eu não dou muita liberdade para minha família se meter na minha vida, mas eu acho que se eu tivesse um filho eles me apoiariam. De qualquer forma, isso é uma

decisão minha e, como já disse na semana passada, eu que sou autoridade dentro da minha casa, então não tenho muita abertura para as pessoas se meterem na minha vida a esse ponto. Portanto, não sei dizer quais são as expectativas que minha família tem para mim em relação à maternidade.” (Professora Isa)

A partir da narrativa de cada uma das participantes, as professoras Aline e Ana Cláudia direcionaram o debate para outro ponto.

No segundo momento da atividade, as professoras pediram que as participantes tentassem imaginar como seria sua vida se elas tivessem um filho. Ainda em roda de conversa, as professoras perguntaram “Qual é o lugar da maternidade na vida da mulher contemporânea?” E escutaram as respostas:

“Eu queria um filho. Se eu tivesse um filho hoje eu acho que a minha vida não mudaria. Isso é algo que eu quero para mim e pretendo engravidar daqui há uns anos. Não sei ainda se eu quero casar, mas tenho certeza que quero ser mãe.” (Professora Isa)

“Se eu tivesse um filho hoje? A minha vida seria outra, totalmente diferente! Eu não estaria vivendo com a minha mãe, eu acho e contaria muito com a ajuda dos meus amigos e amigas, porque eu ficaria louca! Ah, com toda certeza eu não faria meu doutorado por agora, esperaria a criança crescer porque não tem a menor chance de engravidar e se dedicar ao doutorado.” (Professora Raquel)

“Eu não estaria aqui hoje se eu tivesse um filho e, com toda certeza, minha mãe já teria me posto para fora de casa rsrs.” (Professora Gabriela)

Esse foi um momento de reflexão do grupo sobre o lugar que a maternagem ocupa na vida de cada uma delas. As professoras apontaram os problemas que tem com a família e como é difícil sair dos padrões impostos pelo grupo familiar. No momento seguinte, as professoras continuaram a discussão pensando como esse debate contribui para a diminuição da taxa de natalidade:

“Eu achei que a discussão foi ótima! Eu não sei vocês, mas eu não aguento mais dizer que a taxa de natalidade diminuiu porque as mulheres foram para o mercado de trabalho. Por favor, né?! E as mulheres que mesmo casadas e são donas de casa? Não poder escolher não ter filhos? Essas explicações acabam ficando muito vagas e simplórias para um assunto tão complicado.” (Professora Isa)

“O legal é que utilizar a narrativa fez com que compreendêssemos a história de cada uma de nós, né?! Fazer isso com o terceiro ano do ensino médio é ótimo, pois enriquece a argumentação deles acerca da temática e, terceiro ano vocês sabem né? ENEM batendo na porta e a redação precisa desse repertório. Eu também acho que muitas vezes a gente fala que a taxa de natalidade caiu por causa do mercado de trabalho e parece que estamos sustentando a demonização da liberdade profissional da mulher. Ainda tem gente que acredita que ela não deve trabalhar para cuidar dos filhos e da família, como se ela não pudesse fazer o que quiser.” (Professora Raquel)

“Eu adorei a atividade das meninas, porque os alunos podem entrevistar as próprias mães e pais, por exemplo. Como os pais se sentiram quando descobriram que seriam pais? Será que os homens estão se preservando mais depois da pensão alimentícia começar a “dar cadeia”? Será que os pais tiveram uma gravidez planejada ou sequer tinham acesso a métodos contraceptivos?” (Professora Gabriela)

“Eu acho que o ponto fundamental é o lugar que estamos pensando para a maternagem. Será que a taxa de natalidade não abaixou porque o seu lugar mudou na vida das mulheres? Ou nós que mudamos de lugar? Perguntar pelo lugar da maternidade e da taxa de natalidade é perguntar por quem gesta a criança. Buscar a história da natalidade na vida de cada uma de nós ou na vida de cada criança é compreender também a nossa história. Acho que isso nos ajuda a compreender efetivamente a natalidade e não a enxergar como uma taxa, apenas.”
(Professora Aline)

Ao final, com os comentários das professoras, as proponentes da atividade narrada terminaram o seu trabalho. Do mesmo modo, nós, coautores dessa prática e narradores deste trabalho, encerramos este relato.

Assim foi o último dia de oficina pedagógica: um dia de experienciar a autoformação por meio de nossa própria história.

5 FELIZES PARA SEMPRE?

Ao final deste relato, de modo diferente dos contos de fada, não encontramos um final feliz, sequer encontramos um final. Ousamos em dizer que, neste trabalho, chegar ao final é muito mais dar início a uma nova jornada do que finalizar uma trajetória.

Este relato, que não esgota todas as experiências vividas na oficina pedagógica, nos aponta não só a possibilidade de emancipação pela narrativa de si, mas também nos demonstra como a prática de narrativa de si pôde revelar a necessidade de tratar alguns temas da Geografia Escolar de outra forma. Essa questão, em especial, foi demonstrada pelo modo como as professoras reestruturaram suas explicações, sua didática e suas formas de tratar os temas da Geografia Escolar que trabalharam em suas práticas.

Assim, para além de uma atividade emancipatória e, algumas vezes, até mesmo terapêutica, as narrativas de si foram experimentadas como prática de formação, ou melhor, autoformação.

Narrando-se, professoras mulheres corporificaram os temas da Geografia Escolar e, também por meio da narrativa, desestruturaram e rearticularam esses temas, atrelando-os não só ao lugar que a mulher ocupava nas explicações tradicionais, mas, também, recolocando-os nos lugares que desejam que as mulheres ocupem nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. **Histórias de vida e formação de professores**, p. 131-146, 2008.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Hacia una pedagogia autogestionaria**. Fundació Jaume Bo-
fill, 1977. Disponível em: <<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Hacia-una-pedagogia-autogestionaria-1977-Ander-Egg-Ezequiel.pdf.pdf>> Último
acesso em: 30 jul 2020.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Lugar de trans-
formações: a oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos.
Revista Práticas de Linguagem. v. 4, n. 2, 2014.

BARROS; Nidia, A.; GISSI, Jorge. **El Taller: Integración de Teoría y Práctica**. 2a ed.
Editorial Humanitas: Buenos Aires, 1980.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: Fatos e Mitos**. São Paulo: Difusão Euro-
peia do Livro, 1970.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem
(auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2a ed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGÉRIO, Regina Célia Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.
**Oficinas Pedagógicas de Geografia: Costurando narrativas de experiência da vida
docente**, Campinas, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. de Fausto Castilho. Editora da Unicamp;
Vozes, 2012.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista
Educação**, Ano XXX, n. 3 (63) set/dez, 2007.

MALPAS, Jeff. Place and Topography: Responding to Cameron and Stefanovic. **En-
vironmental and Architectural Phenomenology**. V. 15, n. 3, 2004.

MALPAS, Jeff. **The complexities of place**. In: Conference at the Department of Geo-
graphy, 2010, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, 2010.

MALPAS, Jeff. Human being as placed being. **Environmental and Architectural
Phenomenology**. v. 25, n. 3, 2014.

MÜTSCHLE, Marli Santos; GONSALES FILHO, José. **Oficinas pedagógicas a arte
e a magia do fazer na escola**. Volume 2. Segundo grau. 3a ed. São Paulo: Edições
Loyola, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem ex-
periencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venan-
cio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet,
FAPERJ, 2008. p. 65-88.

CAPÍTULO 11

“INGREDIENTES” QUE INCENTIVAM A EXPANSÃO DO CONSUMO DA GASTRONÔMIA ENQUANTO LAZER NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Vanessa Jorge de Araújo¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.11

¹ Mestre em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR-UFRJ). Doutoranda em Geografia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). <https://orcid.org/0000-0001-8302-4427>. vanessajorge@yahoo.com.br. O presente trabalho faz parte de um processo de investigação das centralidades gastronômicas na metrópole do Rio de Janeiro que integra parte da pesquisa de doutorado da autora.

RESUMO

O objetivo do trabalho é reconhecer os elementos que influenciam na expansão do consumo de locais com potenciais gastronômicos na cidade do Rio de Janeiro atualmente. Trata-se de uma análise da transformação da gastronomia enquanto lazer na cidade. Acreditamos que exista uma escolha hegemônica da diversão pela gastronomia influenciada por quatro elementos norteadores da expansão do setor: a presença de Feiras pela cidade; os concursos gastronômicos; o *boom* de *reality show* que apresentam técnicas culinárias e, por fim, o aumento do uso de redes sociais gastronômicas. A necessidade de consumo desse serviço vem de uma intenção de mercado, ou seja, um artifício imposto pelo consumo moderno, o qual o desejo de viver as experiências amplamente divulgadas passa a ser fundamental à sobrevivência social. O produto de diversão em questão, locais de bares e restaurantes, são vendidos para o usufruto de experiências únicas, como a de saborear diferentes tipos de culinárias disponíveis pela cidade.

Palavras-chave: Consumo gastronômico. Lazer. Cidade. Rio de Janeiro.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva reconhecer os elementos que influenciam na expansão do consumo de locais com potenciais gastronômicos na cidade do Rio de Janeiro atualmente. Apontaremos aqui os elementos que norteiam a divulgação e incentivam a permanência de centralidades gastronômicas na cidade do Rio de Janeiro enquanto instrumentos do entretenimento carioca.

Nossa metodologia foi baseada no levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos para a compreensão do tema e na observação empírica da espacialidade de centralidades gastronômicas da cidade, na coleta de propagandas e panfletos, na investigação em redes sociais e trabalho de campo em diversos estabelecimentos. O que percebemos é que a representação do espaço da gastronomia se dá também pela linguagem não verbal empregada na paisagem de bares e restaurantes bem como em sua instrumentalização tecnológica para o atendimento de um público diverso. O clima de descontração e espontaneidade leva os consumidores a frequentarem esses ambientes e os incentivam a colocar na agenda esses eventos sociais. Esse é o espaço da reunião não só de amigos e familiares como também de trabalho e negócios.

2 “COMER É A MAIOR DIVERSÃO”

As refeições sempre foram vistas como rituais familiares em que todos se reuniam para tal prática. Atualmente a prática de sair para comer tornou-se parte de um lazer consumido na cidade e estimulado pelos meios técnicos e digitais como um tipo de entretenimento, como sugere a Figura.1.

Figura 1 - Expressão representativa do ato de comer no século XXI



Fonte: Acervo pessoal. Foto propaganda do Evento Rio Gastronomia 2019

A Figura 1 é o cartaz-propaganda do Rio Gastronomia 2019, um evento anual do Rio de Janeiro, que reúne especialistas, estudiosos, universitários, curiosos e apreciadores de sabores. A feira tem expandido a sua área de alcance e a cada ano aumenta seu público. Não se trata de um evento popular, os ingressos para o acesso à feira têm custo elevado e impede que a maioria das pessoas tenham acesso. Nesse sentido não é um lugar para se alimentar, mas sim para apreciar e experimentar as novidades gastronômicas de chefs de diversas partes do país. Ao longo dos dias de feira são oferecidos shows, palestras e roda de conversa com temas ligados ao preparo da comida, a alimentos saudáveis e outras tendências gastronômicas. O slogan “Comer é a maior Diversão” atribui uma tendência do século XXI nas metrópoles brasileiras.

DaMatta diferencia alimento de comida. Enquanto o primeiro está associado a necessidade biológica, o segundo anuncia o fator cultural que a prática de comer tem sob diferentes culturas. “Temos então alimento e temos comida. Comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido como também aquele que ingere” (DAMATTA 1986, p 37). Podemos com isso pensar que os hábitos urbanos de sair para comer estão associados não a alimentação, mas a experimentação de diferentes pratos sugeridos por inúmeros restaurantes num sistema de produção veloz, que busca diversificar o produto e agregar valor ao que se come.

O predomínio de bar e boteco ganha hoje novos significados de sua forma-conteúdo devido às exigências de mercado, consumo e concorrência. A ida com frequência a alguns deles, confere inclusive, *status* simbólico virtual à alguns consumidores, à medida que fazer o *check-in* nas redes sociais amplia o engajamento e sua rede de seguidores.

Recentemente sabemos que a busca pela diversão possui novos contornos sociais. Embora o modo de mercantilização do tempo livre ainda seja dependente de novos incentivos consumistas e de alienação social. Para Baudrillard (2011) uma das exigências do lazer é o consumo do tempo e sua alienação está associada à impossibilidade de perder tal tempo sem fazer nada. Ninguém deseja desperdiçar tempo atualmente, por isso as atividades estão cada vez mais organizadas em agendas e os lazeres estão cronometrados.

Dentre essas novas práticas de consumo da cidade está a busca pelos locais que vendem comida sob arranjos espaciais em ambientes cujos cenários são atraentes, ou seja, ofertam sensações que só é possível ser experimentadas neste ou naquele local, vendidos em sua maioria como exclusivos. Segundo Carlos (2016, p. 43/44):

a formulação sobre a possibilidade do homem se autocriar no processo histórico, produzindo seu mundo com determinações próprias de cada época, abre a possibilidade de compreensão da produção do espaço como produto histórico, condição necessária da realização da vida material, como conteúdo da práxis.

Assim, a prática social torna-se distinta conforme a produção socioespacial de cada temporalidade. O lazer moderno decorre de um processo de industrialização, por meio do qual o trabalhador poderia gozar enquanto direito, de práticas e usos segundo seu livre arbítrio, em seu tempo livre. Tempo livre é compreendido aqui enquanto aquele que o trabalhador não está empregando a sua força de trabalho, mas está em atividades prazerosas que ocorrem nesse intervalo de tempo. “A liberdade de uso é então o que define essa parte do tempo, e o que nele fizermos será chamado de lazer. As diferentes possibilidades de lazer podem ser divididas em dois grupos – o ócio e entretenimento” (EARP, 2002 p. 42), uma categoria que vem justificar o planejamento dessas atividades de lazer¹.

Aproveitando-se dessa onda mercantil da produção da diversão, percebe-se a ampliação desse nicho gastronômico mais recentemente, com uma transformação do cenário propiciado pelo meio técnico científico informacional (SANTOS, 2004) na metrópole. É uma tendência de capitalização espacial juntamente com os proces-

1 Não encontramos na literatura acadêmica uma diferenciação conceitual acerca dos termos lazer e entretenimento. Entende-se, portanto, que são estruturas semelhantes, embora o conceito de lazer tenha surgido após a Revolução industrial para dar continuidade ao consumo pós-trabalho enquanto o entretenimento é uma categoria mais utilizada recentemente para justificar ao planejamento de atividades de diversão enquanto formas de empreendimentos modernos e usurpação do tempo livre.

sos de intervenções pontuais, isto é, rearranjos espaciais de mudança de perfil social em ruas, bairros ou cidades, associados muitas vezes aos processos de gentrificação de lazer². Existe, pois, um conjunto de fatores responsáveis por levar o consumidor a esses locais, tais como a propaganda, as redes sociais, as eventuais promoções em sites de compra coletiva, cupons de ofertas e a presença de artistas ou pessoas públicas para incrementar a popularidade do estabelecimento. Tudo isso está associado ao modelo de cidade que temos hoje e às novas formas de uso do tempo.

Nesse sentido percebemos um movimento de 4 elementos que podem influenciar a expansão gastronômica na atualidade: A presença de Feiras pela cidade; os concursos gastronômicos; o *boom* de *reality shows* pela TV e, por fim, o aumento do uso de redes sociais gastronômicas. Juntos, esses elementos tecem uma rede de incentivos que levam diferentes tipos de públicos a saírem para comer, sob as mais variadas justificativas. Todos eles auxiliam na popularização da atividade gastronômica enquanto lazer pela cidade, como veremos a seguir:

2.1 A presença das feiras pela cidade

As Feiras Gastronômicas ou festivais de rua gastronômicos são ações realizadas entre parcerias público-privadas que incentivam o pequeno produtor, expõem novas tendências do mercado culinário, divulgam cursos e especializações na área e incentivam o turismo das cidades. Atualmente são fenômenos em expansão, cuja importância vai além do mercado de compra e venda do produto final: a comida.

A atividade permite a sociabilização e a reunião de diferentes agentes no mesmo espaço: chefs de cozinha, empresários, gastrônomos, degustadores, turistas e curiosos. Em sua maioria envolvem atividades de exposição de artesanatos, de produtos naturais, palestras, minicursos e shows de música. Todas elas integradas à temática gastronômica.

Essas feiras podem ter localização fixa ou itinerante e trazem diferentes sabores regionais. Mas cabe lembrar que as feiras hoje têm sentidos e representatividades diferentes daquelas do início do século, cuja característica política e social era mais presente, como representado por Mascarenhas (2005) que avaliou o contexto dos significados das feiras para a ocupação política do espaço na cidade do Rio. Esse tipo de feira hoje vem ocupar as ruas de modo temático, apresentando muitas vezes regionalidades distintas em diferentes pontos da cidade. Reúnem sempre a explo-

2 Entendemos que Gentrificação não é uma categoria limitada, usada apenas para áreas residências. O termo *gentrification*, foi utilizado por Ruth Glass (1963) para explicar o repovoamento de bairros desvalorizados de Londres nos anos 1960 por famílias de renda média invocando uma mudança no perfil dos residentes. Mas essa noção foi reapropriada e transformada conforme o curso da história. Aqui na pesquisa usamos a categoria para justificar apenas a mudança de perfil social de locais que foram modificados para ofertarem um entretenimento gastronômico mais especializado.

ração de sabores, a moda, a música e o artesanato. Não deixa de ser uma ocupação do espaço público da cidade, cuja oferta de lazer é itinerante.

Segundo Prado e Barbosa (2017) outro fator para impulsionar o crescimento das feiras foi o crescimento dos *food trucks*. Os *food trucks* e *food bikes* são veículos estilizados e adaptados para produzir e servir comidas nas ruas. Eles trazem um novo sentido ao comércio ambulante³ e reconfigura o consumo de alimentos, embora não menos dispendioso que nos restaurantes. Normalmente são circuitos que funcionam em consonância com outros eventos nos espaços públicos. Sejam feiras ao ar livre, eventos em praças ou jardins, ou ainda em estacionamentos de shoppings.

Trata-se de uma opção de mercado para os pequenos empreendedores. A gastronomia dos *food trucks* e *bikes* têm o conceito baseado na forma artesanal de produzir. Essa tendência vem se contrapor às ideias de *fast food*, pois, apesar de o consumidor exigir a rapidez no seu preparo, os ingredientes não são totalmente padronizados e industrialmente preparados. Isto é, um elemento que agrega valor a “espera” do seu preparo, é a ansiedade pela experimentação do sabor uma vez que cada unidade entregue aos consumidores é única, pois são feitos um a um.

O processo de introdução da gastronomia no cotidiano das pessoas que habitam a metrópole vem acompanhado de uma reprodução ampliada dessa mercadoria aliada à expansão de uma propaganda sob diferentes frentes de divulgação. **O objetivo é que o** seu produto alcance a individualidade do cliente, ou seja, para cada consumidor existe uma apreciação diferente. Além disso, se consome onde é produzido.

Sendo assim, os espaços públicos da rua ou da praça na cidade, tornam-se territórios atrativos para a localização permanente ou temporária desses elementos da gastronomia recente. O território não está restrito às relações de poder político tradicional, os mecanismos de dominação e obediência se dão sob diferentes escalas e estruturas simbólicas. Segundo Haesbaert (2014 p. 127), não está preso à ideia de fixação ou imobilidade, pois se apresenta em territórios descontínuos e manifesta sua estrutura no movimento. Nesse caso, o deslocamento de feiras ou de *food trucks* para outras áreas da cidade implica no deslocamento da estrutura de poder para outro território.

A dialética territorial que envolve a permanência ou não de *food trucks* em feiras temporárias ou em outros espaços da cidade envolve uma ação territorializa-

³ O status pejorativo do comércio ambulante é (re)significado quando se trata da instalação temporária de food trucks, pois não carrega consigo a origem duvidosa de seu produto nem é visto como algo ilegal. Possuem públicos-alvo diferenciados dos camelôs que instalam suas barracas em ruas, além disso, seu veículo é responsável pelo aumento do valor agregado ao produto, diferentemente do ambulante tradicional.

dora e desterritorializadora, uma vez que são compostas por estruturas móveis que circulam. Faz parte de sua condição, por exemplo, a não-fixação em um local apenas. É importante que a instalação dos *food trucks* não permaneça por muito tempo num mesmo local, a fim de que seja sempre um elemento de novidade por onde for. Seja pela oferta do produto, pela possibilidade do encontro entre as pessoas e pelo compartilhamento de sabores e sensações.

Os gostos pelos sabores não são homogêneos, mas são embalados por uma cultura midiática que uniformiza os padrões de comportamento social e os tipos de produção culinária. Ainda que haja o esforço de reprodução de pratos e sabores, a experiência vivida é única a cada um que se permite vivenciá-la e isto não se reproduz. “Todo mundo parece estar ali com todo mundo, porém, de fato, estão todos ali, mas com seus limites e barreiras muito bem demarcados, uns em relação aos outros” (SERPA, 2013, p 64). O arranjo espacial que esses veículos sugerem a paisagem estimula o encontro e a reunião de pessoas. Como se trata da (re)funcionalização de veículos, acabam sendo elementos de curiosidade estética para quem passa.

A paisagem possui significados distintos para diferentes grupos. A percepção desses é influenciada pelo capital cultural e sua carga simbólica atribuída a ela, portanto, ela é tratada enquanto mercadoria com foco no consumo visual e na (re)apropriação dos objetos espaciais. A instalação de monumentos, a limpeza de ruas, a iluminação, bem como a oferta de serviços especializados atraem turistas e visitantes da cidade, logo o arranjo que esses objetos fazem contribui para a agregar valor espacial.

2.2 Os concursos gastronômicos

Os concursos de comidas e petiscos por todo o país tem como objetivo principal mobilizar o mercado gastronômico a partir da competição entre os empresários ao passo que os consumidores são atraídos para os locais para degustar petiscos novos ou renovados. Pois, uma vez que existe uma disputa por algum tipo de sabor, o empresário desenvolve sua técnica, a qualidade de seu estabelecimento e ainda conta com as ferramentas de atração do público para o consumo, que são as redes sociais. A frequência dos concursos fideliza os clientes que saem a busca de novos sabores além da experimentação de outras sensações e paladares.

Alguns órgãos, como o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), elaboram guias práticos de elaboração desses eventos como forma de “giro da economia” gastronômica. Nesse tipo de atividade, voltada para o aspecto competitivo entre estabelecimentos, o visual do produto (comida) é impor-

tante para atrair os *clicks* numa página de internet ou viralizar⁴ nas redes sociais. Os concursos exigem uma produção flexível da comida, uma vez que os pratos precisam ser sempre renovados para manter o atrativo. Ele atende uma demanda emergencial a um custo alto e, quando não se trata mais de novidade na cadeia produtiva, sai de linha. Essas portanto são as características dos pratos do concurso “Comida di Buteco”, um concurso que teve início em 1999, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e hoje tem proporções nacionais.

Muitos pratos saem do cardápio logo após o concurso. Segundo o *site* desse concurso, a justificativa-marketing para seu acontecimento é o próprio slogan: “Transformar vidas através da cozinha de raiz: Buteco extensão de sua casa”. Ou seja, o concurso vende a ideia de que sair de casa e escolher um boteco para experimentar um petisco aproxima o consumidor de sua própria cozinha e valoriza as práticas afetivas que envolve comer em casa. Outro elemento de curiosidade acerca desse concurso é a explicação da grafia “U”, que representa a simplicidade na gíria da fala. A ideologia da linguagem expressa na palavra “buteco” representa, para Léfèbvre (1991), uma “verdade relativa”, a fim de expressar algo que é popular na vida cotidiana dos habitantes. No entanto não passa de uma forma de publicidade.

Tais eventos funcionam como porta de divulgação e popularização da prática de comer na rua e favorecem a popularização de algumas áreas com pré-disposição ou concentração de botecos e/ou bares, como ocorre nos casos de Polos gastronômicos⁵.

2.3 O boom de Reality Shows gastronômicos

Reality Show é um estilo de programa televisionado em que sujeitos previamente selecionados são reunidos para um tipo de competição transmitido ao vivo. As regras podem variar conforme cada programa. No caso de reality com temática gastronômica, os participantes devem expressar suas técnicas culinárias sob o controle do tempo e sob a pressão de jurados. Devido a popularização do acesso a plataformas de vídeo online, como o YoutubeTM e aos canais digitais de televisão, os consumidores têm mais acesso à programas culinários em formatos de *Reality Shows*, colocando esse modelo como uma tendência global de lazer do telespectador. A grande mídia assume a maior parte do entretenimento oferecido, sendo assim, a partir da popularização da gastronomia estampada nesses *reality shows*, a TV “descomplica” as receitas e torna os conteúdos mais acessíveis à população em

⁴ São assuntos, imagens ou informações que repercutem rapidamente entre as redes sociais das pessoas, tornando-se conteúdo compartilhado em tempo real.

⁵ São aglomerações de bares e restaurantes institucionalizados por Decretos municipais que regulamentam o perímetro de ação, o horário do funcionamento dos empreendimentos, a disposição de mesas e cadeiras, o controle do uso e as normas de funcionamento local. Nem todas as Centralidades gastronômicas são Polos. Mas todos os Polos representam uma Centralidade gastronômica.

geral. Esse tipo de lazer não tem só o papel de distrair, mas de tornar o habitante urbano mais envolvido com as atividades da cidade. Este se constitui como um tipo de lazer doméstico e que influencia a vida cotidiana à medida que torna referência de busca em sua cidade. Exibem competições culinárias entre profissionais e amadores, abordam as exigências do mercado para a fabricação e arranjo dos pratos e divulga o prazer desse tipo de arte, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Popularização de Reality Show



Fonte: Google Imagens, 2021. Adaptado.

A figura 2 versa sobre um tipo de distração para diferentes públicos. Trata-se, em sua maioria, da franquia *MasterChef*, um *reality show* Norte Americano adaptado para o Brasil e exibido na emissora de TV Bandeirantes. Trata-se de uma competição em que cozinheiros amadores e/ou profissionais, passam por desafios culinários e, ao avançar as etapas, vão acumulando prêmios até o programa final, cujo vencedor leva além de um prêmio em dinheiro, um curso com reconhecimento internacional. É cada vez maior o número de espectadores, uma vez que os episódios podem ser eternizados em redes sociais e canais de vídeos na internet. Além disso, possibilita o estreitamento do público com a cozinha de uma forma mais natural. Marquioni e Oliveira (2014), abordam as relações afetivas entrelaçadas pelo *reality show MasterChef*, enfatizando a proximidade dos mesmos com a experiência vivida na elaboração de seus pratos durante o programa. Inúmeras vezes incentivam as pessoas irem à procura por cursos de gastronomias tanto de formação superior quanto profissionalizantes e popularizar pratos, uma vez que suas receitas são divulgadas, técnicas são ensinadas, dicas são expostas, assim os amantes da cozinha estudam junto ao assistir esses programas.

Os *Reality Shows* fazem parte de uma linha de entretenimento que incentiva o conhecimento de diferentes culturas culinárias e aproxima o espectador do prazer pela cozinha. Isso é essencial para preparar o consumidor para a rua, pois induz suas escolhas, amplia seu conhecimento sobre culinária, leva ao desejo de comer

e experimentar diferentes comidas em locais com atrativos distintos. Dessa forma, os *reality shows* são formas de entretenimento que auxiliam na criação da psicosfera (SANTOS, 2002) social do consumidor da cidade e se tornam mais um elemento na ampliação da experiência do lazer com comida, pois, indiretamente, se faz presente na vida das pessoas. Colaboram também para atender às demandas econômicas externas ao ambiente doméstico, uma vez que pode contribuir para o surgimento de consumidores ainda mais exigentes e de pessoas de outros nichos sociais a apreciarem esse mercado gastronômico de suas cidades. É incontestável a influência e o alcance da televisão como fonte expressiva de distração.

As referências incentivadas pelos veículos da internet auxiliam no crescimento de um mercado consumidor não só de coisas como também de lugares. O discurso empregado propaga a curiosidade da experimentação de sabores. São recursos estratégicos para convencer, manipular, induzir, provocar e instigar. Para Castells (2003, p.148),

há uma ameaça mais fundamental à liberdade sob o novo ambiente de policiamento global: a estruturação do comportamento cotidiano pelas normas dominantes da sociedade. A liberdade de expressão era a essência do direito a comunicação irrestrita na época em que a maior parte das atividades diárias não era relacionada à expressão na esfera pública. Mas, em nosso tempo, uma proporção significativa da vida cotidiana, inclusive no trabalho, o lazer, a interação pessoal, tem lugar na Net.

O domínio voluntário a qual a internet tem sobre o cotidiano e a vida das pessoas é inegável na medida que, uma vez postada uma imagem ou informação, essa pode circular e alcançar escalas virtuais não dimensionadas. Mas a sensação de poder sob o controle das redes sociais e das postagens encoraja as pessoas a divulgarem o seu dia a dia, ampliando ainda mais a popularidade de bares e restaurantes que as pessoas frequentam diariamente.

2.4 O aumento do uso das redes sociais gastronômicas

Há uma popularização do uso de aplicativos. De um modo geral os que são desenvolvidos para a temática culinária, envolvem a produção de receitas ou a venda de comida, mas aqueles que aqui nos interessam são as redes sociais recentemente criadas com o intuito de partilhar experiências em lugares que vendem comida. Aplicativos que indicam o tipo de comida e o local adequado para cada momento do dia, conforme uma pré-seleção do usuário feita em seu cadastro de acesso. Eles relatam a qualidade dos restaurantes, das comidas e o arranjo dos móveis, assim o consumidor tem a possibilidade de ver inúmeras fotos antes de ir até o local sem perder tempo durante a busca.

É um ramo ainda em crescimento, como o *Share Eat*, um aplicativo brasileiro que indica o melhor local para comer de acordo com a especificidade do momento que o consumidor busca. Dessa forma, para o cadastro no aplicativo o usuário deve responder a algumas questões para serem analisados o seu perfil de consumidor e a partir desse perfil, o aplicativo mostra as sugestões disponíveis para o usuário. Uma ferramenta que favorece sua popularidade são os *stories*, que permitem que usuários postem fotos com duração de 24h, dos locais e das comidas que já experimentaram como um banco de imagens associados ao seu perfil. Este aplicativo já está em funcionamento em alguns Estados e sua proposta parece completar nosso quadro de elementos capazes de incentivar a experimentação de sabores e de tornar hábito a saída para comer enquanto um evento social da diversão. Possui um sistema de busca inteligente, baseada no perfil e nas preferências do usuário, sinalizadas durante seu cadastro no Aplicativo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da gastronomia enquanto opção visada para o lazer tem auxílio de instrumentos que reverberam suas práticas pela cidade. Por todos os lados é possível notar estímulos do *marketing* para conhecer e experimentar: são sites de compras coletivas, e aumento de feiras gastronômicas itinerantes, são concursos para estimular o consumidor e o empreendedor, são aplicativos de celular para comida e bebida, ou seja, não faltam estímulos para influenciar o consumidor para essa nova tendência. Acreditamos que o uso de aplicativos como esse, associado à influência *Reality Shows* gastronômicos, à expansão de feiras e dos concursos promovidos pela esfera pública e privada, são os motores que ajudam a desenvolver a gastronomia enquanto um lazer na cidade, onde muitos atribuem comer em diferentes locais como um ato de diversão.

Esses elementos sugerem um caminho de análise que justifica a atenção que esse tipo de entretenimento tem ganhado nas últimas décadas em seus múltiplos contextos sociais, sob diferentes escalas.

A cultura das postagens, necessidade de autoafirmação de sua presença em algum lugar torna padronizada e hegemônica a arquitetura (forma e conteúdo) dos locais cujo imaginário social são representações daquilo que deve ser experimentado, vivido, registrado e postado. Ações que não só retroalimentam a frequência de usuários como promovem quem exhibe suas imagens dos locais propagados. Há uma carga simbólica atribuída às pessoas que circulam por ambientes esteticamente embelezados, cuja visibilidade lhes fornece status diante de segmentos sociais. Estampar fotografias em redes sociais e marcar presença em locais nos aplicativos leva

as pessoas a acumularem curtidas, *likes* e popularidade virtual, que, por sua vez, só fazem sentido quando compartilhadas entre os segmentos de mesmo código de linguagem dos grupos os quais estão inseridos.

A pesquisa não se encerra aqui, pois ela aponta para a importância da observação de locais que concentram bares e restaurantes na cidade do Rio de Janeiro, para a mudança de perfil social de consumidores nos locais de oferta gastronômica e para o crescimento dessa atividade enquanto uma prática de lazer e entretenimento em várias cidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Edições 70. Lisboa, Portugal. 2011.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo. Ed Contexto, 2016.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.
- COMIDA DI BUTECO. Disponível em [acessado em 15/05/2019](#).
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- EARP, Fábio Sá. Problemas e Alternativas. In: EARP, Fábio Sá (org). **Pão e Circo: fronteiras e perspectivas da economia do entretenimento**. Rio de Janeiro: Palavra e Imagem, 2002.
- HAESBAERT, Rogério. **Viver no Limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2014.
- LÉFÈBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- MARQUIONI, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Carolina Cavalcanti. **Para além da competição: consumindo afetos como cultura material no programa MasterChef** (notas preliminares). Congresso Internacional, comunicação e consumo. São Paulo 2014.
- MASCARENHAS, Gilmar. Ordenado o Espaço Público: A criação das feiras livres na cidade do Rio de Janeiro. In: **Scripta Nova**. Universidad de Barcelona. Vol IX, n 194, 2005. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-62.htm> acessado em março de 2019.
- PRADO, Anita; BARBOSA Carolina. As 25 melhores feiras de food trucks e compras do Rio. **Revista Veja-Rio**. Jun/2017 disponível em <https://vejario.abril.com.br/cultura-lazer/as-25-melhores-feiras-de-food-trucks-e-compras-do-rio/> acessado em 02/09/2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EdUSP, 2002.

SERPA, Angelo. Microterritórios e Segregação do Espaço Público da Cidade contemporânea. In: **Revista Cidades** Vol. 10, nº 17. São Paulo, 2013.





CAPÍTULO 12

A IDEIA DE NATUREZA: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA E DA HISTÓRIA AMBIENTAL

Artur Schausltz Pereira Faustino¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.12

¹ Fundação Cecierj/Consórcio CEDERJ. <http://lattes.cnpq.br/1671052127997618>. faustino.artur@gmail.com

A ciência geográfica estruturou-se ao longo de sua trajetória em torno de dois pilares principais, a saber, a sociedade e a natureza, bem como suas relações e interconexões. Estas relações foram abordadas ao longo da história do pensamento geográfico sob diversas angulações, privilegiando ora um, ora outro. Neste ensaio abordaremos o pilar referente a ideia de natureza, com destaque para suas nuances no desenvolvimento da chamada civilização ocidental. Diluiremos nossa explanação sobre esta ideia tratando-a em suas abordagens na ciência geográfica e na História Ambiental, bem como de suas nuances próximas na “História Natural” e na “História da Natureza”.

Palavras-chave: Ideia de natureza. Pensamento geográfico. História Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Nature is an all-pervasive aspect of our lives. In fact, it's difficult to think of anything else that's as promiscuously evident in all that we think, say and do. (CASTREE, 2005, p. 01)

A assertiva de Noel Castree, logo no início de sua obra intitulada “Nature”, demonstra a importância do significado da ideia de natureza para a humanidade. Neste ensaio, abordaremos sobre a natureza enquanto base de todo o pensamento ocidental, permeando seu desenvolvimento econômico, político e cultural, diluindo a explanação em momentos sobre a História Ambiental, a História Natural e a História da Natureza, e sobre esta ideia na Geografia.

De início, cabe ressaltar que o uso do termo “ideia” ao invés de “conceito” se deve ao fato de que o *conceptus*, enquanto coisa concebida, não se adequa muito bem ao que se entende por natureza, ou seja, colocá-la na condição de conceito seria como limitá-la e, portanto, empobrecê-la. Isso se dá pelo fato de que a natureza não pode ser visualizada como um objeto, mas como um conjunto de diversos objetos inter-relacionados, sentido que dificultaria a adoção de conceitos para abordá-la. A utilização de ideia, por sua característica mais totalizante, parece dar melhor sentido ao que se observa ao longo da história e será assim usada aqui.

A ideia de natureza é tão antiga quanto a humanidade. Mesmo que busquemos localizá-la temporalmente, os mistérios da vida e, principalmente, os dramas da sobrevivência fizeram parte das preocupações com as quais as pessoas precisaram lidar desde sempre. Ainda que em tempos de tecnologia avançada, de desenvolvimento acelerado e de estados de bem-estar social, as intempéries naturais constantemente nos recordam de nossa condição de vulnerabilidade. Neste sentido, pela antiguidade de sua concepção, se faz necessária a abordagem de alguns momentos da história da humanidade nos quais pensar sobre a natureza deixaram marcas

mais relevantes no entendimento que hoje temos dela na cultura ocidental. Esta concepção não exclui as possibilidades de outras vertentes de pensamento sobre a natureza que diferem do modo ocidental, mas tão somente busca demonstrar a vinculação existente na noção desenvolvida da ideia de natureza em nosso cotidiano.

A necessidade de dar sentido à natureza forma uma espécie de tradição da cultura ocidental (FREITAS, 2005). O cristianismo, que compõe uma de suas bases, assim o demonstra, já no livro de Gênesis da Bíblia, a partir do qual se compreende a criação do mundo para o homem:

E Deus criou o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, macho e fêmea os criou. E Deus os abençoou e disse: “sejam fecundos, multipliquem-se, enchem a terra e a submetam. Dominem os peixes do mar, as aves do céu e todos os seres que se remexem sobre a terra”. E Deus disse: “vejam! Eu lhes dou as ervas que semeiam sementes, ervas que estão sobre a terra inteira; e todas as árvores com frutos que semeiam sementes será alimento para vocês(...)” (GÊNESIS, 1,27-29)

Este sentido corrobora a ideia aristotélica da separação entre a humanidade e a natureza, ao dotar o homem do poder de intervenção sobre o meio disposto por Deus com este fim, ou seja, um mundo criado para e por causa do homem. Aliás, em boa parte da literatura enciclopedista característica do século XVIII, o vocábulo natureza encontra-se extremamente imbricado com a concepção divina, chegando até mesmo a confundir-se: em muitos casos o uso do termo “Deus” era realizado para se referir justamente ao que se entendia à época como natureza. Deriva deste período, assim, boa parte dos empregos mais comuns para a ideia de natureza, conforme nos indica Freitas (2014, p. 155-156): o de movimento; o conjunto de todos os seres criados; o sentido contido na característica de uma espécie; o da noção de ordem divina; o conjunto das leis naturais; as propriedades instintivas, as virtudes e qualidades dos sujeitos; as criações divinas, que diferem das criações humanas (artificiais); o selvagem, incontrolável.

É nesta fase da história do Ocidente (séculos XVII, XVIII e XIX) que se encontra o espírito do que se compreende como o apogeu da História Natural, uma vez que esta tinha no seu âmago a grande ambição de dar conta de conhecer o funcionamento da natureza por completo. Também chamada de ciência natural ou simplesmente de física, dividia-se em história natural geral e história natural particular. Sua vertente geral buscava o entendimento do sistema da natureza como um todo interligado: as interações entre os seres revelavam suas propriedades comuns, seu grau de semelhança e padrões de regularidade, permitindo suas classificações, apresentando “o resultado comum de todas as suas ações no grande conjunto da

natureza, determinando suas leis de coexistência de suas propriedades” (CUVIER, 1798, apud. FREITAS, 2014, p. 159).

Entretanto, o conhecimento de uma história natural geral só seria possível quando (ou se) fossem conhecidas todas as características que compunham cada ser existente no planeta, suas partes, as relações entre estas e as relações deste com os demais seres, bem como as explicações de cada uma das etapas. Esta seria a tarefa da história natural particular. Desnecessário mencionar a impossibilidade prática da realização de tais feitos, todavia e apesar desta condição, o esforço empreendido por alguns dos mais empenhados naturalistas da época serviu de base para as especializações científicas que se seguiram ao longo do século XIX, incluída aí a Geografia. Tanto que alguns naturalistas da época vieram a ser considerados “pais fundadores” de disciplinas hoje reconhecidas por sua autonomia científica, a exemplo de Alexander von Humboldt (ao lado de Karl Ritter) para a Geografia e de Charles Robert Darwin para a Biologia. Entretanto, não se pode aprisionar nenhum destes a algum dos campos de saber que atualmente tratamos por esta ou aquela denominação: naturalistas eram, por definição, estudiosos da natureza e, portanto, buscavam um conhecimento interdisciplinar em sua essência. Esse fato pode ser corroborado por pesquisas em história do pensamento geográfico que nos aproximam de Darwin, considerando-o um “geógrafo antes da Geografia” (GERALDINO, 2016). Ou seja, por mais que tendamos a enquadrar um naturalista do passado em algum compartimento científico do presente, suas obras acabam por revelar uma tendência muito mais plural e interdisciplinar do proceder científico da época.

Curiosamente, nos aponta Kury (2001) que havia uma certa distinção de *status* entre o naturalista viajante e o naturalista sedentário: os naturalistas mais prestigiados tendiam ao estudo de gabinete, enquanto que os mais jovens eram os que se dispunham a cruzar oceanos e desbravar terras interioranas. O texto da autora informa sobre o convite feito por Bonaparte a Cuvier para uma expedição ao Egito e que foi recusado pelo mesmo, a pretexto de que, fixado na capital francesa, este teria “à sua disposição as mais completas coleções de história natural do mundo” (KURY, 2001, p. 864). No mesmo texto, Kury aponta Alexander von Humboldt como um naturalista que, apesar do prestígio, não abria mão da experiência da viagem. Assim, coloca ela que “...a abordagem humboldtiana da natureza não é (...) unicamente intuitiva: o viajante mede de maneira sistemática e precisa os fatores físicos que intervêm em cada lugar estudado” (KURY, 2001, p. 865).

Essa condição demonstra uma divisão do trabalho que, no caso da Geografia, distinguiu basicamente os dois grandes pais fundadores de forma complementar

um ao outro: de um lado Humboldt, viajante, descritor e coletor das configurações que encontrava por suas viagens; do outro lado, Ritter, naturalista de gabinete, sistematizador e compilador das informações levantadas pelos viajantes.

Deste modo, remonta à própria compartimentação das ciências, no final do século XIX, o declínio da história natural. Este declínio se deve ao fato de que, ao dividir os ramos do saber em disciplinas especializadas, a ciência ocidental fez escantear o padrão holístico que caracterizava o espírito dos naturalistas. Todavia, a história natural ainda se faz notar (e com bastante sucesso) na atualidade através dos grandes canais midiáticos, como o National Geographic, o Discovery Channel, o Love Nature, Smithsonian Channel, o NatGeo Wild, o Animal Planet etc. Todo o *glamour* que o “espetáculo da natureza” vende está ligado ao *status* que sempre teve a História Natural, na forma de grandes museus, zoológicos e jardins botânicos (FREITAS, 2014). O próprio Museu do Amanhã, inaugurado em 2015 na zona portuária do Rio de Janeiro se insere nesse formato de uma história natural modernizada, na medida em que mescla questões ambientais com tecnologia.

Thomas Kesselring (2000), ao tratar da natureza na história do pensamento ocidental, inicia remetendo etimologicamente ao particípio passado do verbo nascer (nato). Apresenta, ainda, a raiz indo-germânica do termo como “*gen*”, formadora de palavras como “*gênese*”, “*genitor*” e “*gene*”, todas ligadas à noção de origem. Em outros troncos linguísticos, aparenta ter relação com radicais como “*gno*”, dos vocábulos “*ignorância*”, “*cognitivo*” e “*gnose*”, ligados à questão do conhecimento, do saber. Nesse sentido, remete-se a uma relação entre natureza e conhecimento. Kesselring aponta também que os tempos atuais apresentam uma certa relação causal entre o desenvolvimento das ciências e das tecnologias com os problemas ambientais, deteriorando curiosamente, assim, a ligação entre os termos no ramo da linguística.

Hooper (1996) destaca as concepções que enxergam na humanidade uma presença perturbadora sobre a dinâmica natural. O autor chama a atenção, inclusive, para o uso da linguagem como condicionadora do pensamento humano sobre a natureza. Vocábulos como “*poluição*” e “*impacto*” são normalmente associados à ação humana sobre o meio e nunca (ou quase nunca) a outros tipos de perturbação de origem não-antrópica. Nas palavras dele:

An environment in which there is no discernable evidence of human activity (which does not necessarily mean it is not there) is described as “*virgin*” and “*pristine*”. In the instant that a foot makes an impression in the soil, something has been “*disturbed*”. A natural environment without humans is “*clean*” and “*undisturbed*”. It has also, in relatively recent times, come to be understood as good and moral. “*Pollution*”, on the other hand, is bad and immoral. It not only means

to make something foul or unclean, but it removes purity. Since nature without the touch of human hands is pure and clean and moral, pollution can only be produced by people. A volcano can belch thousands of tons of acidic gases into the air, but few environmentalists would call this "air pollution". (HOOPER, 1996, p. 02)

William Cronon corrobora esta ideia ao colocar a *wilderness* como verdadeira paixão dos movimentos ambientalistas. Entretanto, argumenta ele que esta é uma ideia extremamente cultural, já que mudou bastante ao longo do tempo: até o século XVIII, na língua inglesa, por exemplo, o termo *wilderness* estava associado a “deserto”, “desolado” e “estéril”. “(...) In short, a ‘waste’, the word’s nearest synonym. Its connotations were anything but positive, and the emotion one was most likely to feel in its presence was ‘bewilderment’ - or terror” (CRONON, 1996, p. 70). Os tempos atuais, por sua vez, veem a natureza como refúgio e salvação, bela e moral, frente à impureza do que é construído pela humanidade, “como se a ‘inserção’ das ações humanas estabelecesse uma clivagem entre uma natureza divinizada e uma natureza profanada” (LIMA, 2015, p. 111).

Destas ideias decorrem as duas principais correntes identificadas por Almeida (2004, p. 41): “uma sobre a crise ambiental e outra sobre a valoração do natural - esta se dando pela (re)significação das coisas naturais e pela reafirmação destas como parte e produto da sociedade.” Para a autora, o que está em jogo, em se tratando da segunda corrente descrita, é uma reinvenção da natureza, pela consideração de que as coisas naturais possuem signos e mensagens a serem interpretados.

Procederemos, assim, nos tópicos seguintes a diluição da abordagem sobre a natureza pela ciência geográfica e pela História Ambiental, enquanto disciplina da ciência histórica com grandes contribuições a dar à Geografia.

2.1 Natureza e Geografia

A história do pensamento geográfico revela intensos debates em torno de algumas questões cruciais, dentre as quais podemos destacar a definição de seu objeto e uma metodologia da Geografia. Esse processo é tradicionalmente trabalhado desde a sua institucionalização enquanto ciência acadêmica, a partir da segunda metade do século XIX. No entanto, sempre existiu evidentemente uma “Geografia antes da Geografia”, no sentido de que os conhecimentos práticos sobre conteúdos geográficos fazem parte do rol de saberes que se desenvolveram desde os tempos e povos primitivos. Esse fato decorre das próprias condições primárias de sobrevivência humana, ligadas à fome, à sede e ao frio: as soluções para se encontrar alimentos, água e abrigo passam necessariamente pelo desenvolvimento de conhecimentos geográficos, tornando a Geografia, portanto, um saber vital.

Tomando o processo de institucionalização por base, as chamadas correntes (ou paradigmas) da Geografia, na busca por definição de seu objeto, ensejaram diversos debates ao longo do tempo. Assim, o “determinismo”, o “possibilismo”, o “método regional”, a “geografia quantitativa”, a “geografia crítica”, o “paradigma ambiental”, revelam contextos histórico-sociais diversos, nos quais a ciência geográfica se debruçou sobre as questões que demandam explicações espaciais. Por não fazer parte do escopo deste ensaio, não adentraremos em explanações sobre cada uma das correntes em separado, mas tão somente as usaremos como base para se compreender que, independente do momento ou dos conceitos mais trabalhados nos seus âmagos, a ideia de natureza estará, de uma forma ou de outra, permeando o pensamento geográfico. Seja nas relações homem-meio (mais evidentes no determinismo e no possibilismo), na diferenciação de áreas (ligada ao método regional), na espacialização matemática (da geografia quantitativa), nas relações dialéticas das formas espaciais (geografia crítica) ou das tentativas de supressão da dicotomia física e humana (paradigma ambiental), em nenhum momento a ciência geográfica pôde prescindir da ideia de natureza, ainda que com profundidades e abordagens diversas.

Deste modo, desde saber inerente à condição humana até a sistematização científica, a constante no pensamento geográfico se dá pelas relações entre a humanidade e o ambiente. Nestas relações, a ideia de natureza se coloca como central, já que essencial nos dois lados da questão. A concepção de natureza é, portanto, questão basilar da ciência geográfica, em todos os seus aspectos, na medida em que

independente da abordagem dada ao estudo, seja a natureza interpretada como natural, artificial, ou até mesmo social, ela está sempre presente na base deste espaço e desta sociedade presente neste espaço. Assim, a natureza se encontra subjacente à maioria das pesquisas em Geografia. (SPRINGER, 2010, p. 159)

Neste sentido, Springer (2010) aponta 4 tipologias, que servem de base para o entendimento desta ideia de natureza: a *Phisis* na Grécia Antiga (a); a natureza divinizada (b); a natureza mecânica e racional (c); e novas teorias (ou, que natureza é essa?) (d).

O momento referente à “*Phisis*” (a) está ligada a uma visão de natureza integradora de todas as coisas (incluindo aí o homem) e que estava envolvida em diversos mitos. Assim, a natureza possuía uma concepção animista, na qual os entes e eventos naturais eram tidos como espécies de divindades ou de suas ações, algo próximo do que David Livingstone descreveu como a tradição geográfica de uma “Geografia Mágica”. No que concerne a “natureza divinizada” (b), característica do período medieval, diferente da concepção mitológica/animista da *phisis*, se refere

aos dogmas religiosos estabelecidos pela Igreja Católica através da Escolástica, na qual os conhecimentos produzidos pela ciência necessitariam estar em consonância com esses dogmas. Este período geralmente é associado a uma estagnação e mesmo um declínio geral da ciência. A fase seguinte, identificada como “mecânica e racional” (c), diretamente ligada ao Renascimento, dá início a um processo de remodelação do pensamento. As grandes navegações e as descobertas de novas terras inauguram novas “naturezas” a serem descortinadas. Todo um sistema desconhecido de climas, vegetações, faunas e sociedades tribais se colocava como novos desafios e enigmas a serem desvendados. A profissão de naturalista ganha grande destaque e a concepção dominante é a que busca racionalizar os eventos e fenômenos da natureza, ainda que guardando algumas características do período medieval. Vesentini (1989) identifica nessa fase a ciência se tornando a base do capitalismo, atendendo ao modo de produção europeu, ou seja, imprimindo nova racionalidade à natureza. As “matematizações” do universo dão a tônica desta nova racionalidade ao se comparar seus movimentos aos de uma máquina (daí a ideia de uma natureza “mecânica e racional”). Por último, a autora identifica as “novas teorias” (d), que estão ligadas às revoluções na Física (em especial pós-Teorias da Relatividade de Einstein), que trouxeram novas compreensões sobre o funcionamento do universo e, portanto, da natureza. As relações entre matéria e energia, o equilíbrio perfeito e preciso do universo (*fine tuning*), demonstram que, quanto mais desvendamos, mais há a ser desvendado, ou como coloca a autora “...surge o indeterminismo, a desordem e a incerteza.” (SPRINGER, 2010, p. 164). A noção de “entropia”, como uma espécie de “caos ordenado” se revela adequada, uma vez que busca demonstrar os sucessivos equilíbrios gerados por desequilíbrios, num movimento independente, constante e eterno da natureza em se recompor. Apesar de o termo ter sua origem nas leis da termodinâmica, mais ligado à Física, este vem sendo trabalhado também em outros ramos do saber, como a Biologia e a Ecologia, na medida em que os seres vivos se desenvolvem em função de processos energéticos de realização de trabalho. Originalmente, a entropia é entendida como o desequilíbrio causado por déficit energético em determinado ambiente, comprometendo a sustentação da vida, deixando-a, portanto, vulnerável. Entretanto, podemos entendê-la também a partir da constatação de que os desequilíbrios ambientais (energéticos ou de outra ordem) geram novos equilíbrios, pois o processo de recomposição natural é constante. Portanto, ainda que haja o desequilíbrio por falta de energia, os demais processos naturais tendem a reequilibrá-lo, ainda que forçando a extinção de vidas. Esta noção a respeito da vulnerabilidade do equilíbrio da natureza se torna um dos pilares do fenômeno da “consciência ambiental”, em especial aquela desenvolvida no pós Segunda Guerra Mundial.

O tópico seguinte aborda a ideia de natureza a partir das contribuições da História Ambiental.

2.2 Natureza e História Ambiental

A disciplina de História Ambiental, apesar de relativamente recente, vem ganhando força nas últimas décadas, em especial nos Estados Unidos. Data de 1977 a criação da primeira organização científica com o intuito de desenvolver pesquisas neste segmento, a American Society for Environmental History. Preocupações com o meio ambiente não chegam a ser exatamente recentes, entretanto o impulso essencial para os atuais movimentos ecológicos foi dado principalmente a partir da década de 1970, carreando a ciência histórica. Pádua (2010) elenca fatores de ordem sociológica e epistemológica que ensejaram a consolidação da História Ambiental.

Dentre os fatores sociológicos cita-se a pressão popular num contexto marcado pelo despertar da chamada “consciência ecológica”, ou seja, um fator externo. Neste cenário, o fenômeno da globalização fornece as condições para o engajamento amplificado e a implementação de uma agenda ambiental mundial, ainda que fragmentada também em questões particulares. Na esteira desta pressão, seguem as demais áreas de conhecimento que também buscam ligação com o ambiente, tais quais a economia ecológica, o direito ambiental, a engenharia ambiental e a sociologia ambiental (PÁDUA, 2010), bem como a fundação de algumas das mais famosas organizações ambientais de âmbito mundial, a saber: a World Wild Fund for Nature (1961), o Greenpeace (1971), o People for the Etical Treatment of Animal (1980) e a Conservation International (1987). A ciência, de modo geral, precisa estar sempre ligada aos movimentos da sociedade, em especial as ciências humanas, já que esses movimentos compõem justamente os seus objetos.

No que tange aos fatores epistemológicos, a relação se dá internamente, a partir de uma visão que atribui à natureza uma característica de história, isto é, de processo de construção ao longo do tempo. Essa visão provoca os pesquisadores a darem respostas às questões que vêm causando incômodo: estaria de fato a humanidade caminhando para um apocalipse? Esse suposto apocalipse está diretamente relacionado às nossas atividades cotidianas? Existem níveis seguros de intervenção sobre a natureza? Como pensar em uma consciência ecológica global em um cenário mundial de divisão por países, sentimentos de nacionalismo e desigualdades sociais? As chaves para estas questões se encontram em vias dialéticas: as pesquisas científicas baseadas nos movimentos da sociedade que, por sua vez, se baseiam no desenvolvimento científico. Percebe-se, assim, uma imbricação entre os fatores internos e externos que levaram a esse despertar da História Ambiental, com seu

objetivo primordial de “aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados” (WORSTER, 1991, p. 199-200).

O que fica claro, de qualquer modo, é que a natureza não poderia mais ser negligenciada pelos campos científicos que tradicionalmente não a enxergavam entre seus objetos. Ainda que as questões relativas a ela estejam mais restritas ao meio ambiente, a ideia de natureza se faz presente e permeia a consolidação destes campos. Worster (1991) aponta os temas ligados à política (“os conchavos de presidentes e primeiros-ministros, a tramitação de leis, as lutas entre os tribunais e os corpos legislativos e as negociações dos diplomatas” [p. 198]) como preponderantes na ciência histórica entre os séculos XIX e XX, fomentados pelos sentimentos nacionalistas e as motivações patrióticas de muitos historiadores. Todavia, a distância que esta configuração epistemológica tinha em relação às camadas sociais que vivem o cotidiano, revelava a necessidade de maior aprofundamento das pesquisas históricas. No caso da História Ambiental, ao incluir a variável da natureza, essa distância se reduz ao se buscar uma compreensão mais abrangente dos eventos ao longo do tempo.

Para tanto, esta disciplina se viabiliza a partir dos chamados níveis de abordagem. Apesar do uso do termo “níveis”, este não deve ser entendido a partir de uma noção hierárquica, uma vez que aborda questões diferenciadas e complementares na forma como se angulam as influências que a natureza tem feito observar na sucessão e determinação dos eventos históricos. Ao se operacionalizar deste modo, a História Ambiental consegue atingir as diversas facetas que a ideia de natureza traz às realidades a serem decodificadas.

O primeiro nível trata das conformações físicas de determinada área analisada, suas estruturas espaciais, geomorfológicas, climatológicas, biogeográficas. Esse nível retrata a natureza propriamente dita e seus fenômenos, de como o ambiente vem sendo configurado ao longo dos tempos a partir das variáveis citadas, se aproximando da Geografia Física. Esses estudos relacionados às condições de natureza são de extrema riqueza e ajudam na compreensão de diversos eventos humanos. Sant’Anna Neto (2001), por exemplo, ao propor uma Geografia do Clima, assume a indissociabilidade entre o conhecimento técnico da climatologia e as questões sociais, uma vez que os fenômenos atmosféricos, apesar de em boa parte independentes da ação e vontade humanas, impactam de modos diferenciados em grupos sociais distintos. Isso demonstra que a questão de classe e, por conseguinte, das

condições sociais, são determinantes para a absorção e impressão, mas também da percepção dos acontecimentos naturais.

O segundo nível aborda o domínio socioeconômico enquanto condição ligada às formas com as quais a natureza é apropriada e transformada. As relações sociais, compostas pelas interações entre indivíduos e grupos de indivíduos com os recursos da natureza, trazem para as pesquisas que se debruçam sobre este nível o campo das ações de atores sintagmáticos, públicos e privados, que interferem direta ou indiretamente nas questões ambientais. Neste conjunto de questões se examinam as relações de poder, em especial àquelas que tratam do poder de decisão sobre fatores que afetam o ambiente.

Por fim, o terceiro nível, se aprofunda nas percepções, valores éticos e simbolismos que as pessoas desenvolvem com relação à natureza. Essas relações englobam tanto as sensações da experiência direta com o ambiente, como o medo, o encantamento, a segurança ou o receio, quanto àquelas mais mitológicas, que enxergam nos mistérios da natureza suas formas de mediação entre os planos terrenos e sobrenaturais e metafísicos. A natureza enigmática, que por vezes parece premiar, recompensar ou punir as pessoas com seus fenômenos e acontecimentos, revela o quanto do imaginário social se compõe de informações obtidas das mais diversas formas, sejam elas midiáticas ou por tradição oral.

A aparente fragmentação em três níveis (ou conjunto de questões) evidentemente não obriga o pesquisador a escolher ou se refugiar em um ou dois destes. Ao contrário, as várias possibilidades abertas na identificação destes três níveis fornece um leque vasto para o desenvolvimento de pesquisas no campo crescente da História Ambiental e devem ser enxergados como

uma investigação única e dinâmica, na qual natureza, organização social e econômica, pensamento e desejo são tratados como um todo. E esse todo muda conforme mudam a natureza e as pessoas, numa dialética que atravessa todo o passado e chega até o presente. (WORSTER, 1991, p. 202)

Entretanto, este desenvolvimento ainda não se faz sentir de modo bastante difundido na Geografia, haja visto a resistência que muitos geógrafos apresentam com relação ao debate sobre a amplitude de nossa ciência: muitos veem a questão ambiental como simples adendo das teorias críticas ao capitalismo, negligenciando, portanto, o papel que a ideia de natureza (assim como a de ambiente) tem na constituição do imaginário social e na organização espacial das sociedades.

A despeito desse dado, algumas aproximações vêm ocorrendo e estas se devem principalmente às características comuns aos dois ramos: se observa tanto na

Geografia quanto na História Ambiental o caráter interdisciplinar, que impõe a adoção de conceitos e métodos próprios de ciências diversas para compor o arsenal à disposição. Isto não significa a assunção de “ciência de síntese” ou de “ciência cleptomaniaca”, mas sim de que a interdisciplinaridade promove a estes dois campos estar atento e aproveitar-se das pesquisas das demais áreas do conhecimento.

Freitas (2002, 2005 e 2007) correlaciona os dois ramos e demonstra quais os laços mais estreitos e/ou a estreitar entre a Geografia e a História Ambiental. Cada um dos níveis da História Ambiental revela um traço geográfico, por vezes mais aparente na vertente da Geografia Física, por vezes mais próximo da Geografia Humana, seja a política, a econômica ou a cultural. A autora, a partir da abordagem de José Augusto Drummond (um dos pioneiros da História Ambiental no Brasil), identifica nas características descritas por ele os pontos de contato com a Geografia em cinco tópicos, a saber:

- A primeira característica é a de que quase todas as análises realizadas em História Ambiental, até agora, focalizam uma região geográfica com algum grau de homogeneidade natural (a região geográfica?).
- Uma segunda característica dos estudos da História Ambiental, também peculiar à Geografia, é o seu diálogo sistemático com quase todas as ciências naturais aplicáveis ao entendimento dos quadros físicos e ecológicos das regiões estudadas, ou seja, um trabalho interdisciplinar em geologia, geomorfologia, climatologia, meteorologia, biologia vegetal e animal e, principalmente, ecologia (...).
- A terceira característica da História Ambiental é explorar as interações entre o quadro de recursos úteis e os diferentes estilos ou níveis civilizatórios das sociedades humanas.
- Uma quarta característica é a grande variedade de fontes. Os historiadores ambientais usam fontes tradicionais da história social ou econômica. Aqui, os relatos de viajantes, exploradores e cientistas europeus do século XV, assim como autores do passado são fontes fundamentais.
- A quinta e última característica da História Ambiental seria o trabalho de campo. (Ponto fundamental para a prática geográfica em todos os tempos). (FREITAS, 2002, p. 164)

Espíndola corrobora esta relação ao refletir sobre a negligência com que a ciência histórica tratou o espaço ao abordá-lo como simples “superfície onde os eventos ocorrem” (2015, p. 344). A proposta do autor, de se incorporar a abordagem espacial para a História Ambiental implica diretamente em se compreender de que espaço se está tratando e qual o grau de importância que cada componente no par espaço-tempo tem na determinação dos eventos. A redução conceitual, sob a qual se considera o espaço um mero substrato, desequilibra o tratamento e faz perder-se a noção de que todo e qualquer evento, ao ocorrer espacialmente, estará necessariamente subordinado as condições de determinações deste espaço no qual se deu. Ou, como nas palavras de Braudel:

As civilizações (...) sempre podem localizar-se num mapa. Uma parte essencial de sua realidade depende das restrições ou das vantagens de sua localização geográfica. (...) Falar de civilização é falar de espaços, terras, relevos, climas, vegetações, espécies animais, vantagens dadas ou adquiridas. (BRAUDEL, 1988, p. 31)

Desprezar o fator espacial, dado este sobre o qual boa parte das críticas e resistências à incorporação do marxismo na geografia se assenta, seria garantir a incompletude da abordagem histórica. Felizmente, a emergência de uma história voltada para compreender e inserir a natureza em seus estudos vem crescendo e se consolidando.

Assim sendo, a História Ambiental, por todas as suas características e, em especial, por criar uma abertura para o fator natureza nas explicações sobre a dinâmica dos acontecimentos humanos, tem muito a contribuir com o pensamento geográfico, assim como já vem se aproveitando da Geografia em suas pesquisas (WORSTER, 1991).

Este tópico buscou demonstrar isso, atribuindo a esta disciplina um modo de enriquecer a abordagem geográfica sobre a natureza, seja na sua condição de materialidade espacial, mas especialmente na sua condição de ideia, fundamental para a compreensão de seus aspectos epistemológicos.

2.3 Considerações Finais

O ensaio buscou apresentar a ideia de natureza no (e enquanto base do) pensamento ocidental, na ciência geográfica, bem como no campo da História Ambiental. O entrelaço destas noções situa o tema em seu cerne e demonstra a importância de sua compreensão. A necessidade desta explanação reside no fato de que a constituição do imaginário social desvenda-se, no nosso ver na parte mais importante, na base do que se entende por pensamento ocidental, sendo a ideia de natureza sua nuance mais destacada em pesquisas deste tipo.

REFERÊNCIAS

- BRAUDEL, Fernand. **A gramática das civilizações**. São Paulo: Campus, 1988.
- CASTREE, Noel. **Nature**. Oxford: Routledge, 2005.
- CIDADE, Lúcia C. F. Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos. In: **Revista Terra Livre**, nº 17, p. 99-118. 2º semestre/2001.
- CRONON, William. The trouble with wilderness; or, getting back to the wrong nature. In: CRONON, W. (Org). **Uncommon ground: rethinking the human place in nature**. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1996.

DIEGUES, Antonio C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2001.

ESPINDOLA, Haruf S. A problemática espacial e a história ambiental. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, n. 20, v. 2, pp. 343-374, 2015.

FREITAS, Inês A. de. A Geografia na construção de uma História Ambiental brasileira. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, v. 22, nº 2, pp. 155-168, jul/dez. 2002.

_____. Geografia Física e História Ambiental - para manter a tradição de dar sentido à natureza. In: **VI Encontro Nacional da ANPEGE**. Fortaleza, 2005.

_____. História Ambiental e Geografia: natureza e cultura em interconexão. **Revista GeoUERJ**. Rio de Janeiro, v. 2, nº 17, p. 20-33, jun/dez. 2007.

_____. História Natural, História da Natureza e História Ambiental: três histórias sobre uma grande ideia. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, nº 35, p. 153-175, jan./jun. 2014.

GERALDINO, Carlos F. G. **A questão da geografia na “Origem das Espécies” de Charles Darwin**. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GLACKEN, C. **Traces on the Rhodian Shore: nature and culture in western thought from the ancient times to the end of eighteenth century**. Los Angeles: Berkeley, 1991.

HOOVER, John W. In search of nature: imagining the precolumbian landscapes of ancient Central America. In: **Nature & Culture Colloquium**, 1996. Disponível em: <<http://research.famsi.org/aztlan/uploads/papers/Hoopers-InSearchOfNature.pdf>>. Acesso em: 16/02/2021.

KESSELRING, Thomas. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Revista Episteme**. Porto Alegre, nº 11, pp. 153-172, jul-dez. 2000.

KURY, Lorelai. Viajantes naturalistas no Brasil oitocentista: experiência, relato e imagem. **Revista História, Ciências e Saúde**. Maguinhas, vol. VIII (suplemento), pp. 863-880, 2001.

LIMA, Elias Lopes de. O mito do “fator antrópico” no discurso ambiental geográfico. **Revista Mercator**. Fortaleza, v. 14, nº 3, p. 109-122, set/dez. 2015.

PÁDUA, José A. As bases teóricas da História Ambiental. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, nº 68, v. 24, 2010.

SANT’ANNA NETO, João L. Por uma Geografia do Clima: antecedentes históricos, paradigmas contemporâneos e uma nova razão para um novo conhecimento. **Revista Terra Livre**. São Paulo, n. 17, pp. 49-62, 2001.

SPRINGER, Kalina Salaib. A concepção de natureza na geografia. **Revista Mercator**, nº 18, vol. 9, 2010.

VESENTINI, José W. **Geografia, natureza e sociedade**. São Paulo: Contexto, 1989.

WORSTER, Donald. Para fazer História Ambiental. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 8, p. 198-215, 1991.





CAPÍTULO 13

GAMES, GEOGRAFIA E CARTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE MÉTODO ATIVO PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Lidiane de Oliveira Lemos¹
Bruno Lins Quintanilha²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.13

¹ Mestra em Geografia, PPGeo/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. lidiane.o.lemos@gmail.com

² Prof. Colégio Pedro II, Mestre em Geografia, PPGeo/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. brunolquinta@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho traz, como proposta, a discussão acerca da possibilidade do uso de *games* como uma forma de método ativo para o ensino de cartografia na educação básica. Os procedimentos metodológicos consistiram em revisão teórica e conceitual sobre a educação geográfica, ensino de cartografia e métodos de ensino; posteriormente, houve “download” e experimentação do game “Garena Free Fire”, buscando identificar suas possibilidades pedagógicas quanto à aprendizagem cartográfica. Como resultados, apresentam-se possibilidades de desenvolvimento dos conceitos de ponto de vista do espaço, orientação espacial e grandeza escalar que o jogo pode vir a proporcionar quando utilizado com função pedagógica com mediação de um(a) educador(a) no contexto da educação básica. Sendo assim, sugere-se como próxima etapa a observação, comparação e análise dos conceitos desenvolvidos entre turmas de ensino básico em que o processo de ensino aconteça pela presente proposta e turmas em que o método passivo tradicional seja a opção metodológica utilizada.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos. Ensino. Metodologia Ativa. Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

A cartografia é uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos geográficos. A geografia tem como um de seus focos analisar a produção e organização do espaço geográfico e, para isso, conta com a cartografia entre seus conteúdos abordados como um instrumento de aproximação dos lugares e do mundo, bem como um mecanismo eficaz para representação e compreensão de seu objeto de estudo. Dessa maneira, os conhecimentos cartográficos são parte integrante e fundamental para o ensino de geografia.

Não obstante, ensinar cartografia no ensino básico é um desafio, seja pelo seu nível de abstração seja pelas relações de proporção matemática que envolvem seus conhecimentos. Por isso, torna-se importante investigar e refletir sobre práticas de ensino que, além de aproximar os conteúdos da realidade dos discentes, possam também proporcionar resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Os métodos de ensino ativos são conhecidos por envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os protagonistas em detrimento da passividade observada nos métodos tradicionais (quadro, giz, cópia, explicação, etc).

Dentre as atividades lúdicas do método ativo, podemos destacar os jogos eletrônicos como uma possibilidade.

Neste sentido, o trabalho propõe uma possibilidade de método ativo de ensino de cartografia, voltado ao ensino básico, através do jogo eletrônico “*Garena Free Fire*”. A escolha do game deve-se, sobretudo, pelo fato de ser conhecido e jogado por crianças e adolescentes e também pela riqueza cartográfica que pode ser explorada pelos educadores para tornar a aprendizagem cartográfica mais atraente e significativa para os estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Geografia, escola e formação

Há décadas a disciplina geografia vem ocupando espaço na educação básica brasileira e sendo um dos campos do saber que colabora na formação intelectual e social de crianças e jovens nas escolas (SERRA, 2019).

Jaime Oliva (2018) argumenta que a geografia tem papel fundamental no entendimento do mundo contemporâneo. Por sua vez, Helena Callai (2018, p. 24) afirma que “a geografia tem o papel de situar o aluno como parte integrante de uma sociedade, de uma história e de um espaço construído pela vida dos homens”.

Seguindo o pensamento de Yves Lacoste (2012), a principal contribuição da geografia para a formação dos indivíduos é a capacidade que esta proporciona de pensar o espaço e, dessa forma, propiciar uma melhor compreensão do mundo e possibilitar uma ação mais eficaz sobre este. Na mesma linha de raciocínio, Reginald Golledge, Meredith Marsh e Sarah Battersby (2008) enfatizam que as pessoas utilizam de maneira mais efetiva o ambiente quando o compreendem melhor.

2.2 Educação geográfica e cartografia: uma associação para educação

A associação entre geografia, cartografia e mapas é tão antiga e potente no imaginário social que, frequentemente, as representações cartográficas funcionam como uma espécie de símbolo ou até mesmo sinônimo da ciência geográfica (MARTINELLI, 2009). Entretanto, essa associação não ocorre por mero acaso, pois os mapas são uma forma de representação espacial e das sociedades, constituindo uma porção da realidade sobre a qual a ciência geográfica atua por meio dos estudos e investigações. Sendo assim, a cartografia e os mapas são instrumentos para auxiliar nos estudos e análises geográficas.

Segundo Adriano Oliveira (2008, p. 483), “o domínio da linguagem cartográfica é fundamental para aprender geografia na escola”. Os mapas são um instrumento, um meio para auxiliar a promover o raciocínio geográfico dos estudantes e para serem utilizados nas aulas de geografia (RICHTER; MARIN; DECANINI, 2010). Maria Simielli defende que “devemos e podemos usar cada vez mais a cartografia em nossas aulas, pois ela facilita a leitura de informações para os alunos e permite um domínio do espaço de que só os alfabetizados cartograficamente podem usufruir” (SIMIELLI, 2018, p. 108).

Entretanto, é importante ressaltar que não basta apenas reconhecer a relevância de determinado instrumento pedagógico ou conteúdo disciplinar, mas é necessário questionar-se sobre como este instrumento ou conteúdo é utilizado junto aos estudantes. Consequentemente, isso nos remete às discussões no campo da metodologia de ensino.

2.3 Métodos de ensino ativos na educação cartográfica

Léa Anastasiou (1997, p. 93), recorrendo à etimologia da palavra, afirma que “método seria um caminho através do qual se chega a um determinado fim.” Dessa forma, quando falamos em métodos de ensino, fazemos referência à forma como determinado conteúdo irá ser ensinado ou trabalhado com estudantes. A partir disso, recorreremos ao que alguns autores chamam de métodos de ensino ativos, que consistem em uma forma de ensinar que privilegia a ação e protagonismo do estudante, em contraposição à passividade assumida pelos métodos de ensino tradicionais, representados em sua forma mais clássica pelo uso massivo do quadro, giz, cópia e explicação, dentre outros¹.

Como a atenção dos alunos diminui após cerca de 15 minutos de aula, o aprendizado ativo é uma opção viável para o ensino (PRINCE, 2004). A aprendizagem ativa é definida como “(...) qualquer método de ensino que envolva os alunos no processo de aprendizagem. Em suma, a aprendizagem ativa requer que os alunos façam atividades de aprendizagem significativas e que pensem (LISENBEE; HALLMAN; LANDRY, 2015, p. 12-13, tradução nossa).

Em relação a esta área de estudo, Jerusa Moraes e Sonia Castellar (2018) observam que:

As metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles para tratar de temas como cidade

¹ Fabiano Melo (2015, p. 96) afirma que “aulas centradas no professor, com alunos submetidos à recepção passiva de suas palavras, são comuns em nosso sistema de ensino. (...) Consideradas de abordagem tradicional, essas aulas, além de não serem adequadas aos objetivos da educação formal, bloqueando as habilidades reflexiva e investigativa, são formas institucionalizadas de aniquilamento da criatividade, motivação e autonomia dos alunos.” Vlândia da Silva e Alexsandra Muniz (2012, p. 67) colocam que “a realidade desestimulante nas escolas nos mostra que os alunos estão cansados do tipo de educação tradicional, o que reflete no desinteresse destes em aprender”.

ou meio ambiente. Essas metodologias são apontadas como um caminho que pode ser trilhado pelo professor a fim de obter resultados mais satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem” (MORAES; CASTELLAR, 2018, p. 423).

Sendo assim, enquanto recurso metodológico, os jogos eletrônicos colocam-se como possibilidade de métodos ativos de ensino para tornar a aprendizagem cartográfica e geográfica mais atraente e significativa para os estudantes. Mariza Pissinatti e Rosely Archela (2007, p. 187) argumentam que “a cartografia deve ser trazida à sala de aula como algo prazeroso”. Por fim, Helena Callai (2011) propõe que

fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia ‘passando os conteúdos’, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos (CALLAI, 2011, p. 15).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos envolvidos nesta pesquisa foram sistematizados em três etapas. Inicialmente, uma revisão bibliográfica teórico-conceitual foi realizada para fundamentar a proposta de método ativo para o ensino de cartografia, no ensino básico, através do jogo eletrônico “*Garena Free Fire*”.

A fase seguinte foi a de aquisição do “*Garena Free Fire*”, game popular que está inserido no cotidiano de crianças e adolescentes pelo mundo. O jogo é gratuito e de fácil acesso. Seu “*download*” foi realizado por meio da plataforma “*Google Play Store*”, presente em aparelhos celulares com sistema “*Android*”. O “*Free Fire*” também está disponível para a tecnologia IOS.

Ressalta-se que a classificação etária do jogo varia de acordo com a loja de aplicativos e segue o sistema de país de onde está disponível. Na “*Google Play Store*”, o jogo não é recomendado para menores de 14 anos, enquanto no “*App Store*”, não é recomendado para menores de 12 anos, devido ao teor de violência². Não obstante, o Ministério da Justiça (2012) enfatiza que a classificação indicativa não é censura e não proíbe legalmente o consumo por parte das crianças. Ademais, frisa-se que, na presente proposta da pesquisa, o game foi utilizado para fins didáticos de reconhecimento da linguagem cartográfica.

Por fim, estudou-se o game para captar a linguagem cartográfica presente e que possa contribuir junto aos educadores no processo de construção de suas aulas, colocando em prática o método ativo, e, assim, possibilitar melhor entendimento do aluno acerca dos conteúdos propostos. Buscou-se direcionar a experimentação no sentido de explorar o ponto de vista do espaço, a orientação e a grandeza escalar,

² Recomenda-se atenção em relação a crianças ou jovens que apresentem patologias as quais o uso de jogos eletrônicos possa, de alguma forma, ter efeitos adversos.

pois segundo Maria Simielli (2018), a alfabetização cartográfica supõe a aquisição e o desenvolvimento de alguns dos conceitos supracitados.

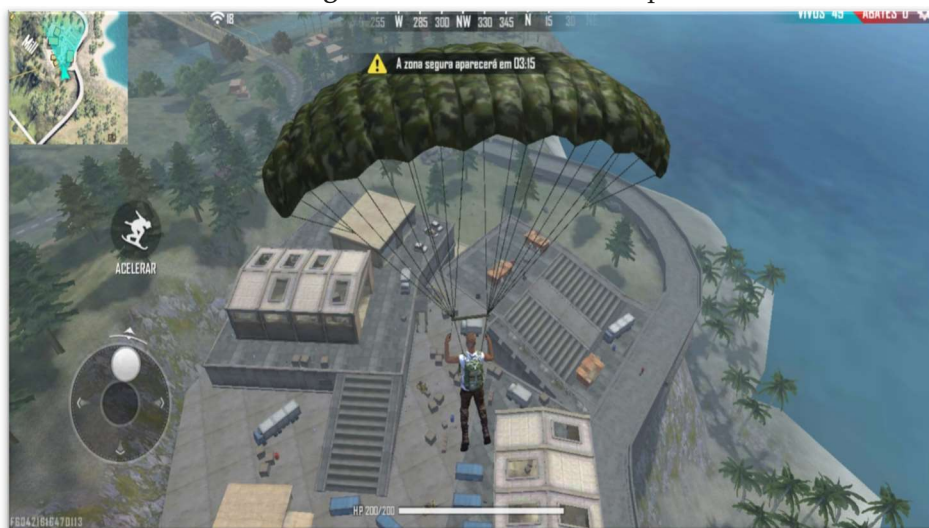
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O game “*Garena Free Fire*” reúne 50 jogadores que batalham em um espaço cujas dimensões ficam constantemente menores. Durante o desenrolar do jogo, ele proporciona a possibilidade de desenvolver o método ativo por envolver diretamente o aluno no processo de aprendizagem, uma vez que na medida em que o game acontece, o educando, como protagonista, poderá vir a construir o saber cartográfico com a orientação de um educador. Dentre os conceitos cartográficos, é possível construir a compreensão do ponto de vista do espaço, da orientação espacial e de grandeza escalar.

O conceito de VISÃO está baseado na ideia de que representamos cartograficamente um espaço a partir de um ponto de vista, ou seja, do posicionamento de um observador em relação ao espaço representado. Desse modo, observamos no “*Garena Free Fire*” três tipos de visão (ou posição) capazes de subsidiar o ensino da cartografia: 1. Visão oblíqua: visão que temos de um espaço quando olhamos de cima e de lado, ou seja, com ângulo de inclinação. Essa visão é captada, por exemplo, no momento em que o jogador salta de paraquedas do avião sobre a ilha (Figura 1); 2. Visão frontal ou horizontal: quando olhamos um espaço de frente. Esse ponto de vista é observado quando o jogador chega à superfície da ilha e mantém-se de frente ao espaço representado (Figura 2); 3. Visão vertical: visão do espaço em 90°, isto é, a que temos de cima para baixo. O posicionamento vertical se faz presente quando o mapa³ da ilha é acionado (Figura 3).

Cada ponto de vista condiciona uma dada percepção do espaço. Na visão horizontal é possível avaliar a altura dos objetos, contudo é difícil mensurar a distância entre eles, além de perdemos a noção de todo em relação aos outros elementos fora do campo visual. Na visão oblíqua, os objetos parecem ter alturas semelhantes e alguns objetos podem bloquear a visualização de outros. Já na visão vertical é possível verificar as dimensões e a distância entre eles, além de proporcionar uma visão de conjunto, mostrando a ligação de um dado espaço em um contexto mais amplo (ALMEIDA; PASSINI, 2015). Segundo David Uttal (2000), a vista de cima e a relação entre diferentes espaços são perspectivas únicas dos mapas que, por sua vez, utilizam esse ponto de vista vertical.

3 Utilizamos, neste trabalho, a seguinte concepção de mapa: “Partindo da convicção de que cada sociedade tem ou teve sua própria forma de perceber e de produzir imagens espaciais, chegamos a essa simples definição de mapa: ‘representação gráfica que facilita a compreensão espacial de objetos, conceitos, condições, processos e fatos do mundo humano’. O motivo de uma definição tão ampla é facultar sua aplicação a todas as culturas de todos os tempos, e não apenas às da era moderna. Além disso, ao considerar os mapas uma forma de saber em geral, ao invés de meros produtos de uma prolongada difusão tecnológica a partir de um foco europeu (...)” (HARLEY, 1991, p. 7).

Figura 1 - Ponto de vista oblíquo.

Fonte: os autores (2021).

Figura 2 - Ponto de vista horizontal.

Fonte: os autores (2021).

Figura 3 - Ponto de vista vertical.



Fonte: os autores (2021).

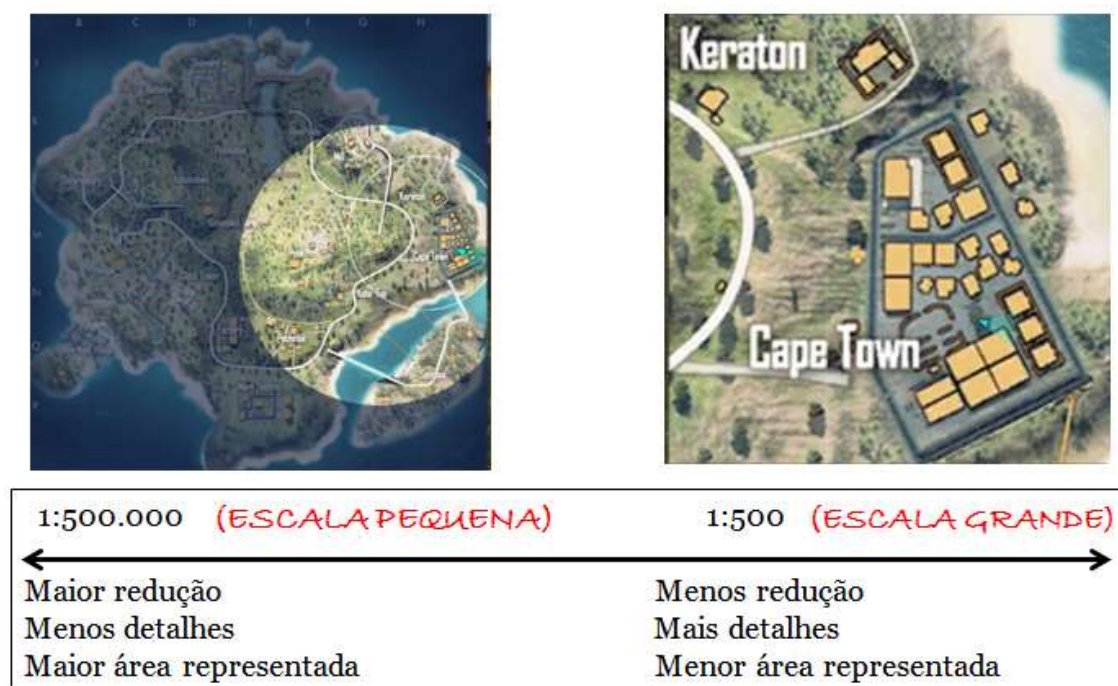
O conceito de ORIENTAÇÃO está associado à determinação de sentido do deslocamento espacial. “Todas as nossas atitudes são comandadas e dependem diretamente da orientação espacial, ou seja, da relação de localização entre os elementos que compõem o espaço.” (PISSINATI; ARCHELA, 2007, p. 180). Dentre as técnicas utilizadas para a orientação, podemos citar a rosa dos ventos, cujos elementos de orientação são dados pelos pontos cardeais (Norte/N, Leste/L, Oeste/O e Sul/S) ou colaterais (Nordeste/NE, Noroeste/NO, Sudeste/SE e Sudoeste/SO). Esses elementos estão presentes no “Free Fire”, possibilitando ao jogador (discente) decidir sobre quais sentidos espaciais irá adotar para direcionar-se. O educando pode, inclusive, fixar um sentido de deslocamento no mapa do game e através de uma guia azul se deslocar para o sentido escolhido (Figura 4).

Figura 4 - Orientação no “Free Fire”.

Fonte: os autores (2021).

Por fim, a escala cartográfica é responsável por indicar a relação de medida proporcional entre a representação do mapa e sua dimensão real. Embora o “Free Fire” não nos apresente essa relação propriamente dita, podemos, ainda assim, identificar os tipos de escala: escala grande e escala pequena e trabalharmos suas características. Automaticamente, aproximando o “zoom” ou reduzindo o “zoom” do mapa do game o jogador (educando) estará mexendo na grandeza escalar, ou seja, escala grande e pequena, respectivamente (Figura 5).

Figura 5: Grandeza escalar no “Garena Free Fire”.



Fonte: os autores (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio de ensinar cartografia no ensino básico, a presente pesquisa propõe uma possibilidade de prática de método ativo no processo de ensino-aprendizagem. Utilizou-se para tanto, como atividade lúdica, o jogo eletrônico “Garena Free Fire” por sua riqueza cartográfica. O game possibilita ao educador orientar os educandos para vir a construir o saber cartográfico relacionado aos conceitos de ponto de vista do espaço, orientação espacial e grandeza escalar. E, consequentemente, com um melhor embasamento cartográfico por parte dos estudantes, a própria educação geográfica também poderá vir a ter ganhos pedagógicos.

A presente proposta pauta-se, sobretudo, na necessidade de refletir e buscar práticas que retirem os discentes do estado de passividade e que os coloquem como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, visando melhor entendimento acerca dos conteúdos abordados pelos educadores. Neste sentido, propõe-se a utilização do game “Garena Free Fire”, mediada por um(a) educador(a), pois além de aproximar os conteúdos da realidade do aluno, poderá vir a tornar a aprendizagem cartográfica mais atraente e significativa por envolver o estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, como possibilidade para continuação da pesquisa, sugere-se como próxima etapa a observação, comparação e análise dos conceitos desenvolvidos (ponto de vista do espaço, orientação espacial e grandeza escalar) entre turmas

de ensino básico em que o processo de ensino aconteça pela presente proposta e turmas em que o método passivo tradicional seja a opção metodológica utilizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 13, p. 93-100, 1997.

CALLAI, H. Apresentação. In: CALLAI, H (Org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, PUC de Chile, n. 70: p. 9-30, 2018.

GOLLEDGE, R. G.; MARSH, M.; BATTERSBY, S. Matching geospatial concepts with geographic educational needs. **Geographical Research**. 46 (1): 85-98, 2008.

HARLEY, J. B. A nova história da cartografia. In: **O Correio da Unesco**, v. 19, n. 8, p. 4-9, 1991.

LACOSTE, Y. **A Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LISENBEE, P.; HALMANN, C.; LANDRY, D. Geocaching is catching students' attention in the classroom. **The Geography Teacher**, v. 12, n. 1, p. 7-16, 2015.

MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Guia prático - classificação indicativa**. 2. ed. Brasília, 2012.

MELO, F. A. Aulas tediosas, alunos alienados. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrônica de Enseñanza de Las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, A. R. **Geografia e Cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 3, set/dez. 2008.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. **Geografia** (Londrina), v. 16, p. 169-195, 2007.

RICHTER, D.; MARIN, F. A. D. G.; DECANINI, M. M. Ensino de Geografia, espaço e linguagem cartográfica. **Mercator** (Fortaleza), v. 9, p. 163-178, 2010.

SERRA, E. Educação geográfica, dilemas e desafios contemporâneos. **Educação Geográfica em Foco**, v. 3, p. 1-12, 2019.

SILVA, V. MUNIZ, A. M. V. A geografia escolar e os recursos didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da Geografia. Geosaberes: **Revista de Estudos Geoducacionais**, v. 3, n. 5, p. 62-68, 2012.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

UTTAL, D. H. Seeing the big picture: map use and the development of spatial cognition. **Developmental Science**, 3:3, p. 247-286, 2000.



CAPÍTULO 14

PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS ORIUNDOS DAS AÇÕES ANTROPICAS NO RIO CAIÇÁ EM SIMAO DIAS-SE

Viviane silva de jesus¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.14

¹ Mestranda em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe-PROFCIAMB-UFS, são Cristóvão-SE E-mail: vivianesj1996@gmail.com

RESUMO

A pesquisa em questão contém informações contribuintes para a compreensão dos dilemas que perpassam a região. No decorrer do estudo, é visível analisar a relevância do rio Caiça no município de Simão Dias-SE, por esse viés a pesquisa tem como objetivo analisar a influência do homem no processo socioambiental na área em questão, apresentando as variáveis da paisagem, bem como a importância da mitigação das ações antrópicas no meio, como degradação, poluição, abordando a relevância da educação como ferramenta contribuinte para a mitigação da problemática enfatizada. Como contribuinte para organização da pesquisa, será de modo bibliográfico, natureza básica e descritiva, como estruturação a abordagem de Libaut (1971), sendo compilatório, correlativo, semântico normativo. Neste sentido é importante destacar a importância da educação no processo de desenvolvimento e construção cidadã, além da aplicabilidade das políticas públicas para a mitigação, por meio da conscientização trazer uma reflexão de que o descarte inadequado polui o rio, bem como perigo das casas construídas a beira do mesmo.

Palavras-chave: Educação. Meio ambiente. Hidrografia. Sociedade. Globalização.

1 INTRODUÇÃO

Diversas são as problemáticas presentes na sociedade dessa respectiva região que circundam o Rio Caiçá em Simão Dias-SE, que por sua vez são consequências das influências antropogênicas, mediado pela pouca ou ausência da interferência das políticas públicas, em decorrência do saneamento básico, coleta de lixo, limpeza das ruas, bem como cultural de uma comunidade, pois a ausência do mesmo favorece para fenômenos negativos, embora eles existam, é nítido observar que não seja tão frequente e incisivo quanto deveria.

Desse modo, além dos fenômenos naturais que a natureza se comporta para renovação do seu ciclo, ou seja, maneira de se transformar, se renovar, as ações antrópicas no Rio Caiça, por exemplo, têm proporcionado uma degradação contínua e tem se agravado durante o processo de civilização do homem, tornando ímpar o processo de degradação nessa respectiva região.

Por esse viés, o problema enfatizado é a contaminação hídrica, pelas grandes quantidades de rejeitos que são descartados no Rio Caiça, sejam eles líquidos a sólidos, cujo como dito lixo, ocasionado pela ausência de sensibilidade e por vezes educação, esse crescimento desordenado de “lixo” é resultado do desenvolvimento do homem, corroborando na construção de território, para uma melhor compressão

de uma organização, a nação que é uma equipe de cidadãos, nomeados pela cultura que pode ser dotada de várias virtudes, se organiza sobre o estado para que a sociedade controle a própria sociedade, criando regras que determine poder.

Logo, quando se fala de meio ambiente, é importante frisar que deveria ter um olhar mais incisivo da sociedade frente a problemática exposta que é a poluição do rio, pois a contaminação pode existir de maneira direta no rio, ou seja, descarte de resíduos líquidos (esgoto doméstico) e sólidos, e indireta seja por meio de queimas, desmatamento e contaminação do solo, um conjunto de fatores que contribui para essa problemática.

De acordo com isso, é imprescindível ver a educação como principal ferramenta transformadora, visto que através de um ensino eficaz que se pode alcançar uma aprendizagem significativa e uma construção cidadã, logo também seja fundamental o papel da família, costumes, crenças, hábitos e todo um contexto geral influencia para a construção do mesmo, buscando através da educação notar os variados comportamentos, compreendendo o porquê que eles acontecem e como acontecem, para melhor buscar uma mitigação do que promove esse fator, a educação sozinha não se faz, é preciso todo um contexto intercalado para que se faça acontecer.

Nessa perspectiva, o objetivo é analisar a influência do homem no processo socioambiental na respectiva área, além de apresentar os principais fatores que condicionam essa dinâmica, ou seja, as vias de poluição e degradação, apresentando as variáveis correspondentes a paisagem dessa área, bem como destacar a relevância da mitigação da incumbência do homem para o rio fazendo uma referência para o ensino, além de abordar a importância da educação na construção cidadã.

Diante disso, para um entendimento contribuinte de como será desenvolvido a pesquisa, é importante buscar uma estrutura, organização e meio para abordar os principais fundamentos que condicionam o estudo. Por esse viés, se baseia na abordagem qualitativa, buscando de maneira teórica explicar a problemática da área, ou seja, por meio da pesquisa bibliográfica pensamentos dos autores que dialogam esse fator, de natureza básica, descritiva.

Como norte para início, é preciso abordar Gil (2010), visto que ele dinamiza uma estrutura para que a pesquisa seja desenvolvida, por meio da vontade de construir, bem como a curiosidade sobre o tema, tendo como importância sua estruturação e organização para uma melhor análise.

Bem como a pesquisa flui por meio da abordagem procedimental proporcionado por Libault (1971) sendo eles, compilatório: junção dos dados, correlativo: correlacionar os dados, semântico: escolha dos dados e normativos: os dados que contribuem para pesquisa.

Os conteúdos irão ser coletados a partir de pesquisas bibliográficas em livros e artigos, para uma visualização direta do ambiente estudado, uma visita ao campo, por meio deste será possível analisar de modo superficial a evolução do consumismo e posteriormente o progresso da poluição seja de resíduos domésticos sólidos e líquidos.

De acordo com os fatos mencionados, Libault (1971), diz que há uma análise extensa da geografia, aborda que a geografia é unificada e não pode ser fragmentada, por esse fator que estrutura o estudo em quatro meios de integração, visto que assim ambos favorecem para uma análise integrada da paisagem, sendo ela natural e as por meios das ações antropogênicas.

- Nível compilatório: junção das informações, ou seja, resumo bibliográfica e em seguida uma análise dos dados coletados, o que contribui ou não.
- Nível Correlatório: interpretação das informações, um ordenamento dos dados obtidos.
- Nível Semântico: resultados conclusivos das informações, ou seja, análise final dos conteúdos.
- Nível Normativo: formação de um modelo através dos resultados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Crescimento urbano

A incursão ao meio ambiente através da permanente busca de recursos naturais para uso de produção e ocupação do solo acarreta uma gama de problemáticas, uma vez que é nítido perceber as mudanças no ambiente, embora torna-se invisível ao olho do homem capitalista, já que devido ao avanço das indústrias com o objetivo de produzir mais, geram ainda mais impactos.

Os países, estados, capitais, cidades, municípios, as regiões, se organizam para ser resultantes da construção continuada de saciar as necessidades do homem, de uma sociedade, visto que no passado os nômades viviam da caça e pesca, que com passar das décadas as descobertas eram maiores, vulgo contínuas, se adequando a época, logo atualmente galgam das grandes produções, contribuintes das tecnologias, corroborando para o maior consumo e giro econômico.

Com as revoluções industriais, atividades que desenvolvem serviços, ao passo que iam acontecendo as cidades passavam por constantes mudanças, sendo elas radicais, tonando-se polos da economia pela seu frequente crescimento e resultado capital, posteriormente vale ressaltar que essas evoluções culminaram na globalização.

O consumismo gerado pelas novas descobertas do homem e sua evolução, tem proporcionado posteriormente novas necessidades e com isso um descarte maior. As grandes indústrias, por exemplo, são elementos que contribuem para suprir as lacunas humanas no que se refere a sanar o consumismo, embora seja fator contribuinte para atingir a natureza, por sua vez podemos frisar como de maneira indireta, porém a influência do homem não deixa de existir já que sua expansão tem sido fluente nos últimos tempos.

Podemos assim acompanhar a maneira como a raça humana se expande e se distribui, acarretando sucessivas mudanças demográficas e sociais em cada continente (mas também em cada país, em cada região e em cada lugar). O fenômeno humano é dinâmico e uma das formas de revelação desse dinamismo está, exatamente, na transformação qualitativa e quantitativa do espaço habitado. (SANTOS, 1988, p. 14).

Por esse viés, o grande avanço do desenvolvimento urbano se deu por intermédio da industrialização, pois com seu vasto alcance proporcionou a migração do campo para a cidade. Todavia, por ser de maneira desordenada, favoreceu os problemas, seja áreas de risco, poluição, degradação, bem como falta de infraestrutura.

A concentração de atividades localizadas em um ponto do território, maximizando a acumulação de capital para as mesmas, condiciona a continuidade deste processo: os complexos industriais e as áreas metropolitanas são exemplos típicos. O mesmo se pode dizer, mudando a escala, das ruas caracterizadas por um único tipo de atividade - comércio de móveis, confecções ou peças e acessórios de veículos. As vantagens advindas da aglomeração induzem à reprodução do padrão espacial preexistente. (CORRÊA, 2011, p. 39).

Nesse interim, a maior parte dos desastres ocorridos estão relacionados a ocupação irregular em locais inadequados, mesmo que existam acontecimentos naturais da natureza, o homem inserido no meio é fator primordial para que esses acontecimentos transcorram. Yvete (2013) destaca que o risco pode ser instável, mesmo que ambiental, econômico ou social humano.

Em conformidade, Melo (2016) salienta que o risco é vasto e só existe a partir do o homem inserido no mesmo, de um modo que afete sua segurança física, logo classifica como social, pois quanto mais instável o amontoado, menos a flexibilização do ambiente.

Levando em conta uma desagregação maior da população urbana segundo os tamanhos dos aglomerados, pode levar-nos a conclusão de que, paralelamente ao

crescimento cumulativo das maiores cidades dos pais, estaria havendo um fenômeno de metropolização, definida com a repartição com outros grandes núcleos de novos contingentes de população urbana. (SANTOS, 1993, p. 81).

Diante desse contexto, são características relacionadas a exclusão social, pois quanto maior for as dificuldades, maiores serão a concentração de problemáticas. Por esse viés, é importante frisar as mazelas que são enfrentadas frequentemente, seja pela não valorização, o descaso, até a fragilidade do saneamento básico, fatores simples que fortalecem a sociedade, bem como também a natureza, pois a paisagem é um reflexo da ação do homem com a mesma.

O nível de urbanização, o desenho urbano, as manifestações das carências da população são realidades a ser analisada a luz dos subprocessos econômicos, políticos e sócio culturais, assim como das realizações técnicas e das modalidades de uso do território nos diversos momentos históricos. (SANTOS, 1993, p. 11).

Nesse sentido é importante destacar que natureza sozinha tem seu processo de degradação e renovação de seu ciclo natural, o que destoia é que a ação do homem com a mesma, em uma proporção maior e diferente do seu natural, essas transformações podem ocorrer de maneira endógena e exógena, ou seja, interna ou externa, seja pela expansão da área e a retirada da cobertura vegetal para construção do homem, por vezes em locais inapropriados.

As mudanças ambientais no âmbito das cidades, resultado da interação de atividades humanas e dinâmica natural, constantemente produzem o avultamento da ocorrência de desastres naturais e/ou tecnológicos, que, por sua vez, contribuem no aumento das consequências humanas e matérias. (ALMEIDA, 2012, p. 46).

Diante desse contexto, o ato de preservar e conservar o meio ambiente, principalmente ao redor deveria ser rotineiro e não abstrato. Visto que, quanto mais degradado for o ambiente, maior será o tempo para recuperação da área, pois a natureza tem sua capacidade de se reconstruir sozinha. Por esse motivo, é importante destacar que a natureza é o reflexo do comportamento do homem com a mesma, logo se tratando de uma herança é viável buscar proporcionar reflexão acerca desse fator, principalmente via educação.

2.2 Bacias hidrográficas

Diversos são os conjuntos de fatores que favorecem os fenômenos da natureza, a água é exemplo disso, pois proporciona a vida de diversas espécies na terra e sua duração, além de contribuir para as atividades do homem. Neste sentido, a Agência Nacional das Águas (ANA) foi criada com o objetivo de sanar ou mitigar as problemáticas através da Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), além de ressaltar o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SNGRH) e sua relevância.

O Sistema Nacional de Gerenciamento dos Recursos Hídricos, criado pela Lei nº 9.433 e regulado pelo Decreto 2.612, de 1998, deve cumprir os seguintes objetivos: coordenar a gestão integrada das águas; arbitrar administrativamente os conflitos ligados ao uso da água; implementar a Política Nacional de Recursos Hídricos; planejar, regular e controlar o uso, a preservação e a recuperação dos recursos hídricos; e promover a cobrança pelo uso da água. Nesse horizonte, integram-se ao Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos: o Conselho Nacional de Recursos Hídricos; os Conselhos de Recursos Hídricos dos Estados e do Distrito Federal; os Comitês de Bacia Hidrográfica; os órgãos de governo cujas competências se relacionem com a gestão de recursos hídricos; e as Agências de água. (SOUZA; SILVA; DIAS, 2012, p. 03).

Partindo por esse viés sobre a maneira desordenada em que o homem se comporta frente essas ações naturais, a partir da necessidade de mudança é que as leis são criadas no intuito de gerar um enredo para mitigação das problemáticas encara-da, contudo seja um percurso lento e demorado.

A inserção do aspecto humano pode ser feita de um modo que sua ação seja vista como de mais uma espécie viva envolvida no equilíbrio ou desequilíbrio do sistema natural. A grande dificuldade, entretanto, para o uso da bacia hidrográfica como recorte de estudo para a Geografia enquanto ciência social, reside no fato de essa abordagem “natural” ser inadequada, tornando injustificável o uso de um recorte também “natural” (LIMA, 2005, p. 04).

No Brasil as bacias hidrográficas têm expandido seja em sub a micro, que condicionam um resultante no abastecimento dos principais rios, característicos de Sergipe, o rio Vaza Barris, rio Real, rio Sergipe, Piauí, e São Francisco. O ciclo da água por sua vez é resultado de um conjunto de fatores, ou seja, quando a água chega ao solo, boa parte vai para os rios por meios de caminhos naturalmente criados pela natureza, favorecendo a vegetação, outra parte filtra e o restante evapora, logo o texto geral do ambiente implica nesse fator.

A qualidade da água superficial e subterrânea é condicionada por variáveis naturais ligadas, por exemplo, ao regime de chuvas, escoamento superficial, geologia e cobertura vegetal, e por impactos antrópicos, como o lançamento de efluentes, provenientes de fontes pontuais e fontes difusas, e o manejo dos solos, entre outros. (ANA, 2018, p. 19).

Nesse sentido, é importante destacar a importância da natureza de maneira geral, pois cada detalhe da mesma é uma peça fundamental para todo um contexto, visto que as categorias de análises, por exemplo, território, paisagem, região e lugar, são resultados das consequências das ações antrópicas, ou seja, uma herança que por sua vez não é de agora, apenas tem se tornado ainda maior com base nas evoluções industriais e a da nova geração, a globalização.

Verificar as variações no que se refere ao percurso em que a água passa em seu ciclo de formação de chuva e assim podemos verificar a importância do cuidado com a natureza como um todo, ou seja, vegetação, a cobertura vegetal, solo, água,

além de ressaltar o clima, vento. Um desses componentes comprometidos, através da poluição por exemplo irá interferir em todo processo.

2.3 Importância da educação

Por esse viés, é imprescindível frisar que a educação é primordial pois traz um olhar diverso sobre as várias circunstâncias, visto que existe várias formas de compreender uma imagem, paisagem, conteúdos e linguagens, informações passadas, por esse motivo a educação busca organizar, estruturar e conscientizar sobre as diversas ações que, por exemplo, não contribuem com a natureza.

Por ser uma ciência de paisagens e por despertar a visão interligada entre o homem e seu mundo, a geografia é um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão do espaço e do tempo, onde estamos e para onde caminhamos, descobrir as populações e suas múltiplas relações com o ambiente. (ANTUNES, 2010, p. 37).

Além disso, o comportamento via cultura, costumes, corrobora na maturação, pois, de acordo com o tempo e as vivências, busca refletir o que precisa ser modificado, embora a educação seja uma ferramenta primordial para equilibrar e nortear no desenvolvimento humano, buscando refletir e modelar atitudes que possam condicionam no meio ambiente, uma vez que com diversos agravantes e poucas formas de mitigação tem ocasionado o desequilíbrio ambiental.

Contudo, Libâneo (2002) frisa que a cultura vai se modernizando a época através de outros comportamentos e realidades, interligando com o ensino, visto que a didática é uma ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento, por ser amplo e favorecer o conjunto de fatores, objetivos e como o mesmo será desenvolvido, corroborando para um melhor entendimento de conteúdo, principalmente no quesito de fazer relação com a realidade.

Diante desse fator e o avanço da sociedade menos poluído deveria ser o ambiente, logo percebemos que ainda existem lacunas que precisam serem reformuladas. “O mundo em que nos encontramos hoje, no entanto, não se parece muito com o que eles previram. Em vez de estar cada vez mais sob nosso comando, parece um mundo em descontrole.” (GIDDENS, 2007, p. 14).

Por esse viés, a educação é a principal fonte de conhecimento, junto com conhecimento pode enfatizar a forma como as pessoas lidam com o risco, visto que o analfabetismo pode limitar as destrezas de enfrentar as situações sinuosas a medida de adaptação. “O acesso à educação condiciona os aspectos socioeconômicos, já que, quanto maior o tempo de estudo, maiores são a renda e a qualidade de vida e,

consequentemente, maior será a expectativa de vida do indivíduo. ” (ALMEIDA, 2012, p. 155).

Contudo, ao buscarmos concernir à segurança e competência profissional é importante observar a direção e orientação das tarefas embora seja insuficiente, pois é preciso compreender antes de qualquer coisa, o estudante, bem como uma análise pessoal sobre cultura, crenças, hábitos, costumes, para uma finalidade do que se passa e qual o pensamento do mesmo referente à importância do estudo na formação da identidade cidadã, visto que a educação faz parte de uma sociedade distinta e por isso deve ser primordial a união entre escola e família.

Logo, um professor de geografia, visualiza a paisagem de maneira diferente de outras pessoas, o período de formação geográfica agrega um olhar mais incisivo, corroborando lentes aos olhos dos estudantes, sendo assim um aspecto que só pode perceber aqueles que dispostos a observar, com um olhar atencioso a natureza, uma vez que se refere a compreender o que a natureza fala e para que isso aconteça é necessário um olhar mais crítico e observador.

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente. (MORIN, 2003, p. 42).

Diante dos fatos mencionados, a educação é uma ferramenta importante contribuinte para a formação e desenvolvimento do cidadão, que por sua vez também tem contribuinte o papel da família e sua influência para esse desenvolvimento seja com costumes, hábitos e valores, é importante ressaltar que os erros são inevitáveis, mas não se pode mantê-los ativos, é preciso buscar formas para mitigação e correção do mesmo, através das tentativas, estímulos, organização e uma estrutura educacional clara.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da pesquisa em questão corroborou para uma análise mais apurada, com a contribuição dos objetivos que nortearam durante a produção. Por esse viés, por meio os assuntos abordados anteriormente são possíveis de frisar que o problema em questão unifica como socioambiental, haja vista que é oriundo das ações antropogênicas de maneira continuada.

A problemática mais incisiva do rio Caiça de Simão Dias-SE é a poluição das águas, bem como também, desmatamento e poluição do solo, logo atinge a socie-

dade em si além das pessoas que residem a beira do rio, do mesmo modo é nítido observar que a desigualdade social é fator contribuinte.

É preciso refletir o risco e as possíveis consequências desse crescimento desordenado bem como os descartes inadequados e outros meios de poluição do ambiente, para que assim possa ser aos poucos transformado essa realidade em que a natureza é apenas um meio de consumo.

Ainda mais é preciso criar meios, alternativas de habitação para as pessoas mais carentes. A princípio trabalhando a questão da conscientização, proporcionando uma reflexão sobre os comportamentos não cabíveis, visto que a educação é um meio contribuinte para uma sociedade moldar a crise de valores.

Os teóricos citados anteriormente contribuíram para compreensão de que é preciso uma análise cuidadosa da perspectiva de conservação e preservação, uma vez que é importante a educação fazendo seu papel de desenvolvimento em um parâmetro de reflexão de que é possível tornar um meio harmônico, por meio das mudanças dos hábitos, costumes, mitigando assim os impactos ambientais, ou seja buscar trazer um novo olhar para o meio ambiente, não apenas como fonte capitalista, mas também como um meio natural.

Neste sentido o estudo buscou ressaltar a incumbência da educação em frisar que é primordial o cuidado com o meio, especificamente o Rio Caíça já que continuamente tem passado por um processo contínuo de degradação. Por isso a importância de agregar as políticas públicas, visto que é crucial na mitigação desses apanhados de abordagens.

REFERÊNCIAS

Agência nacional das águas. **Conjuntura dos recursos hídricos**. Brasília: ANA, 2018.

ALMEIDA, L. Q. de. **Riscos ambientais e vulnerabilidades nas cidades brasileiras**: conceitos, metodologias e aplicações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ANTUNES, C. (Coordenação). **Geografia e didática**. Petrópolis, RJ: vozes, 2010. (Coleção como bem ensinar) vários autores.

CORRÊA, R. L. **Introdução a geografia cultural**. zený resendahl (org.). 5º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo em nós. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. Ed. São Paulo: atlas, 2010.

- LIBÂNEO, J. C. **Velhos e Novos Temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002.
- LIBAULT, A. Os quatro níveis da pesquisa geográfica. In: **Métodos em Questão** n°1. São Paulo. IGEOG-USP, 1971. 20 p.
- LIMA, A. G. A bacia hidrográfica como recorte de estudos em geografia humana. – v. 14, n. 2, jul./dez. 2005 - Universidade Estadual de Londrina, **Departamento de Geociências**.
- MELO, F. P. de. **Risco Ambiental e Ordenamento do Território em Garanhuns-PE**. São Cristóvão - SE, 2016.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 1º ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, M. **A Urbanização Brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- SOUZA, A. C. M.; SILVA, M. R. F. DA; DIAS, N. S. DA. GESTÃO DE RECURSOS HÍDRICOS: O CASO DA BACIA HIDROGRÁFICA APODI/MOSSORÓ (RN). **Irri-ga, Botucatu**, Edição Especial, p. 280 - 296, 2012.
- VEYRET, I. **Os riscos**: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. São Paulo: Contexto, 2013.





CAPÍTULO 15

CARTOGRAFIA ESCOLAR: PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CARTOGRAFIA NO COLÉGIO ESPLENDOR EM SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA

*Luciano Mendes Araújo¹
Mariana Carvalho Silva²
Nayane de Jesus Carneiro Silva³*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890805.15

¹ E-mail: lucianomendesaraujo18@gmail.com Graduando em Geografia Licenciatura, UFMA/CCH
² E-mail: marianacarvalhoslv@gmail.com Graduanda em Geografia Licenciatura, UFMA/CCH
³ E-mail: nayane.2012@hotmail.com Graduanda em Geografia Licenciatura, UFMA/CCH

RESUMO

Este trabalho aborda a temática da Cartografia Escolar que se configura como um dos mais complexos conhecimentos no ensino da Geografia, sendo a ciência que exerce uma importância fundamental para a discussão de um dos principais objetos da Geografia que é o espaço. A sua importância é tamanha para as análises geográficas e para o entendimento da dinâmica socioespacial, pois é ela que sintetiza informações e dados geográficos auxiliando na interpretação do espaço. O presente trabalho é resultado de uma pesquisa feita no Colégio Esplendor em São José de Ribamar no Maranhão sendo uma escola da rede privada de ensino. A pesquisa se efetuou por meio da observação nas aulas de Geografia com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivos: contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de Geografia no Colégio Esplendor, utilizando e elaborando metodologias e abordagens teórico-prática sobre Cartografia, destacando seus principais conceitos e aplicações, com isso, produzir exercícios práticos e exemplos reais que facilitem o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem e a compreensão da Cartografia básica dos alunos. Este trabalho foi elaborado por meio da pesquisa-ação, onde os professores e os alunos são sujeitos e objetos no processo de ensino e aprendizagem, e estão sempre em constante mudanças

1 INTRODUÇÃO

A Cartografia se configura como um dos mais complexos conhecimentos no ensino da Geografia, sendo a ciência que exerce uma importância fundamental para a discussão de um dos principais objetos da geografia que é o espaço. A sua importância é tamanha para as análises geográficas e para o entendimento da dinâmica socioespacial, pois é ela que sintetiza informações e dados geográficos auxiliando na interpretação do espaço. Martinelli (2003) conceitua Cartografia como:

“A ciência da representação e do estudo da distribuição espacial dos fenômenos naturais e sociais, suas relações e suas transformações ao longo do tempo, por meio de representações cartográficas – modelos icônicos – que reproduzem este ou aquele aspecto da realidade de forma gráfica e generalizada”. (MARTINELLI, 2003. p.22)

Devido a isso, a cartografia tem definições e objetivos bem específicos. Raisz (1969), defende que “objetivo da cartografia consiste em reunir e analisar dados e medidas de diversas regiões da terra, e representar graficamente em escala reduzida, os elementos da configuração que possam ser claramente visíveis”. Para a Associação Cartográfica Internacional – ACI *apud* Santos *et al*, a Cartografia é definida como sendo um:

Conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base o resultado de observações diretas ou da análise da documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão e representação de objetos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como sua utilização. (ACI, 1966).

É incontestável a importância de se trabalhar a Cartografia com a educação básica pois os benefícios adquiridos pelos alunos são inúmeros, uma vez que por meio da análise do espaço com recursos cartográficos, cria-se uma visão crítica e curiosa para análise acerca do próprio espaço em que estão inseridos e que se localizam. Começa-se então a discussão acerca da Cartografia Escolar, relacionando a cartografia, educação e geografia dentro das salas de aula.

Almeida comenta que “a cartografia escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e geografia, de maneira que os conceitos cartográficos tomam lugar no currículo e nos conteúdos de disciplinas voltadas para a formação de professores” (ALMEIDA, 2008. p.9).

Ao se trabalhar Cartografia, é mais que necessário a apresentação e explicação acerca dos seus elementos básicos, como: título, escala, coordenadas geográficas, sistema de projeção, base de origem, entre outros.

Em especial, no que se refere ao ensino em sala de aula, os pontos cruciais para os alunos são as coordenadas geográficas e a escala, ambos assuntos de pouco domínio. Os 4 pontos cardeais básicos, por exemplo, (Norte, Sul, Leste, Oeste) não são nenhum mistério e se ensinados de maneira didática com exemplos do cotidiano são facilmente compreendidos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) as diferentes formas de ensino da Cartografia devem ser abordadas no momento em que o aluno inicia os estudos geográficos, uma vez que a variedade de representação do espaço é enorme. Com tal pluralidade se torna possível alcançar os diferentes tipos de aprendizagem que diferem de aluno para aluno. O PCN afirma ainda que:

Fenômenos naturais e sociais poderiam ser estudados de forma analítica e sintética. É interessante ensinar os alunos a realizar estudos analíticos de fenômenos em separado mediante os mapas temáticos, tais como: clima, vegetação, solo, cultivos e agrícolas, densidades demográficas, indústrias etc. Ao mesmo tempo, realizar analogias entre esses fenômenos e construir excelentes sínteses (PCN, 1998. p.76-77).

Entretanto, são notórias as dificuldades enfrentadas no ensino de Cartografia na educação básica, muitas vezes devido à falta de compreensão dos elementos cartográficos desde os primeiros anos, a falta de recursos metodológicos e estruturais em ambientes de ensino, como mapas, globos, e etc., todos esses fatores dificultam

o papel do professor nesse processo fundamental de promover uma compreensão e aproximação da realidade dos alunos, aplicando uma metodologia assertiva para o ensino e aprendizagem.

Diante deste contexto, pergunta-se: metodologias apoiadas em projetos lúdicos, exemplos práticos e reais, auxiliaria a compreensão e a produção de representações cartográficas por meio dos alunos?

Diante de tal indagação, este trabalho foi realizado no Colégio Esplendor, localizado no município de São José de Ribamar, no Maranhão, sendo uma escola da rede privada de ensino. O projeto foi aplicado com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

Assim os objetivos deste artigo são, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de Geografia no Colégio Esplendor, utilizando e elaborando metodologias e abordagens teórico-prática sobre Cartografia, destacando seus principais conceitos e aplicações, com isso, produzir exercícios práticos e exemplos reais que facilitem o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem e a compreensão da Cartografia básica dos alunos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi elaborado por meio da pesquisa-ação, onde os professores e os alunos são sujeitos e objetos no processo de ensino e aprendizagem, e estão sempre em constante mudanças. Para Thiollent *apud* Souza (2018) a pesquisa-ação pode ser compreendida como ação planejada na qual a interação entre o pesquisador e os sujeitos da investigação torna possível apresentar novas formas de ensinar neste caso, a Cartografia. Com isso os professores são protagonistas de suas aulas e os alunos sujeitos participativos no trabalho, interação e promoção de conhecimento com os mapas, sem desconsiderar outras formas de representações cartográficas tradicionalmente utilizadas nas aulas de Geografia, como mapas de livro didático, atlas, maquete e o globo terrestre.

A aplicação deste trabalho foi dividida em quatro etapas principais, para melhor possibilitar uma investigação e observação dos processos de aprendizagem dos alunos.

Em primeiro momento foi feita uma visita na escola, em especial na turma do 6º ano com quem foi trabalhado o projeto para se conhecer o perfil dos alunos e em consonância a isso foi aplicado um questionário sobre os conhecimentos básicos de cartografia, para se ter noção da bagagem que cada aluno teria sobre essa área de

conhecimento (FIGURA 1). Os resultados obtidos no questionário nos apontaram quais as principais dificuldades dos alunos no conteúdo de cartografia.

Figura 1 - Aplicação do questionário.



Fonte: Arquivo do autor.

No segundo momento foi realizada uma aula teórico-prática, onde uma participante do projeto trabalhou por 50 minutos os conceitos básicos da Cartografia em sala de aula, enfatizando os principais elementos de um mapa e relacionando com a realidade vivida dos alunos. Como metodologia prática da aula foi realizada uma dinâmica com a rosa-dos-ventos, onde cada aluno era responsável por se situar nos pontos cardeais e colaterais da rosa-dos-ventos (FIGURA 2).

Figura 2 - Aula teórico-prática.

Fonte: Arquivo do autor.

Em terceiro momento foi realizada uma oficina manual para a elaboração de mapas simples com foco no ensino dos elementos dos mapas (Título, Escala, Legenda, Orientação, etc.). Essa oficina aconteceu em sala de aula, usando recursos criativos para a confecção de mapas em folhas de papel A4, coloridos com lápis de cor e pincel. E em seguida foi feita uma exposição dos mapas elaborados na oficina, com o intuito de mostrar os trabalhos realizados e incentivar o interesse dos alunos pelos conhecimentos (FIGURA 3).

Figura 3 - Oficina de mapas e exposição dos trabalhos.



Fonte: Arquivo do autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aplicação do projeto “Propostas Didáticas Para O Ensino De Cartografia No Colégio Esplendor Em São Luís – MA., percebemos que o assunto básico de Cartografia no ensino de Geografia está um pouco raso, e que deve ser bastante aprofundado.

Afinal, qual a importância da cartografia para o 6º ano do ensino fundamental?

É no 6º ano do ensino fundamental que surge o uso da cartografia em sala de aula como alfabetização cartográfica, sabemos que a Cartografia tem um papel importante na formação do indivíduo (SOUZA e KATUTA, 2001), uma vez que se mostra como uma ferramenta de identificação dos aspectos físicos, econômicos, políticos, demográficos, socioculturais em geral e suas relações. Além da aula teórica, confeccionamos materiais pedagógicos como mapas temáticos para serem construídos dentro da sala de aula depois da explicação dos conhecimentos básicos da cartografia.

Lorenzato, diz que:

Os recursos fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o en-

sino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (LORENZATO, 1991).

Todavia, esse trabalho foi propor atividades e sugestões sobre o ensino da cartografia para o 6º ano do ensino fundamental com o intuito de conhecer a linguagem cartográfica e diagnosticar situações básicas durante as atividades feitas em sala de aula.

A elaboração de mapas ajudou muito no ensino-aprendizagem dos alunos. Afinal, os educadores tinham que tomar cuidados ao repassar os conteúdos, pois muitos se preocupam mais com confecções e contornos dos mapas do que com a alfabetização cartográfica, e o projeto foi justamente esse, repassar o conteúdo de cartografia temática para os alunos e desenvolver atividades dentro e fora as salas de aula.

Figura 4 - Repassando o conteúdo de Cartografia



Fonte: Arquivo do autor.

Ao realizar as oficinas, fizemos um levantamento dos conhecimentos básicos da cartografia dentro da sala de aula. De princípio a primeira pergunta foi “O que é cartografia?”; “O que é um mapa?”; “Você sabe se localizar?”; “Saberia desenhar um mapa mental do trajeto da sua casa até a escola?”; “Sabe identificar os mapas econômicos, políticos e sociais?”, através de perguntas básicas dermos início as nossas aulas teóricas.

Explicamos o que seria a cartografia e a cartografia temática, e os conceitos básico da cartografia mapas devem conter: título, subtítulo, escala, orientação, legenda, fonte, autor. Com essas informações conseguimos direcionar as críticas dos alunos no momento da análise dos mapas que foram mostrados para eles. Assim, o

título e subtítulo por exemplo, devem expor informações mínimas que respondam: “O que é?”; “Onde?”; e “Quando?”. (MARTINELLI, 2003).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a proposta de trabalhar com o ensino e aprendizado de cartografia no 6º ano do ensino fundamental, na qual tem-se como finalidade o estudo das dificuldades dos alunos e dos professores ao utilizar a linguagem cartografia. A cartografia está presente em todos os lugares, sempre é bom reforça esse conteúdo não só no 6º ano do ensino fundamental, mas também nos anos finais e ensino médio.

Como o projeto teve o intuito de proporcionar a análise e reflexão acerca de como os materiais pedagógicos abordam temas e propôs várias dinâmicas dentro da sala de aula. Conseguimos repassar o conteúdo e os resultados foram positivos, o embasamento teórico foi de grande relevância com o uso da linguagem cartográfica para que realmente faça parte do cotidiano escolar e não somente em projetos isolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de Almeida, (Organizadora). **Cartografia Escolar** – 1.ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia Básica**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.
- LORENZATO, S. Porque não ensinar geometria? Educação Matemática em Revista. Sociedade brasileira em Educação Matemática – SBEM. Ano III. 1º semestre 1995.
- MARTINELLI, Marcello. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2003.
- RAISZ, Erwin. **Cartografia Geral**. 2ª edição.1948.
- SANTOS, Alexandre, *et al.* **Fundamentos Teóricos de Geotecnologias**. Vitória. 2016.
- SOUSA, Iomara Barros de; **Geotecnologias aplicadas ao ensino de Cartografia: experiência com o Google Earth e o GPS no Ensino Fundamental II**. Revista Pesquisar – Universidade Federal de Santa Catarina. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação 25, 33, 35, 36, 51, 53, 54, 63, 65, 67, 69, 90, 92, 93, 98, 100, 136, 153, 154, 168, 170, 181, 186, 195, 196, 210, 211, 218, 220

Acesso 4, 17, 42, 43, 48, 50, 60, 61, 64, 66, 70, 71, 91, 96, 97, 98, 99, 105, 112, 120, 121, 134, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 160, 162, 165, 170, 172, 197, 212

Alunos 44, 46, 47, 52, 53, 54, 57, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 153, 160, 194, 196, 197, 203, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225

Aprendizagem 32, 35, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 81, 121, 122, 123, 124, 131, 153, 154, 157, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 204, 207, 218, 219, 220, 223, 224

Atividade 36, 45, 52, 53, 65, 66, 78, 120, 124, 157, 158, 160, 161, 167, 169, 174, 202, 209

C

Cartografia 24, 30, 31, 34, 35, 36, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225

Celular 51, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 173

Cidade 48, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 114, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 156, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 196, 209

Ciência 7, 8, 9, 11, 14, 15, 24, 25, 26, 27, 52, 127, 129, 130, 131, 135, 138, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 195, 211, 212, 218

Compreensão 7, 32, 33, 41, 42, 47, 48, 61, 62, 65, 66, 76, 86, 90, 93, 122, 123, 126, 164, 166, 186, 189, 194, 195, 198, 206, 214, 218, 219, 220

Conhecimento 4, 11, 23, 30, 33, 35, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 56, 57, 65, 67, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 155, 157, 171, 180, 181, 185, 186, 188, 190, 212, 213, 220, 221, 224

Construção 14, 15, 17, 18, 19, 21, 27, 32, 33, 34, 46, 64, 66, 70, 82, 86, 93, 108, 111, 113, 122, 123, 127, 128, 129, 155, 185, 190, 194, 197, 206, 207, 208, 210, 213, 224

Conteúdos 15, 16, 19, 20, 23, 35, 44, 48, 52, 53, 120, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 170, 182, 194, 197, 202, 208, 212, 219, 224

Cotidiano 7, 14, 32, 34, 42, 44, 45, 48, 52, 53, 57, 76, 83, 86, 126, 127, 128, 134, 168, 172, 179,

186, 197, 219, 225

Cultural 7, 9, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 49, 50, 70, 105, 108, 111, 113, 116, 148, 165, 169, 178, 182, 188, 206, 214

D

Desenvolvimento 24, 30, 31, 35, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 51, 55, 58, 67, 69, 70, 71, 72, 91, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 130, 135, 137, 138, 139, 147, 178, 181, 182, 185, 187, 194, 198, 206, 209, 212, 213, 214, 218, 220

E

Educação 7, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 112, 120, 121, 124, 125, 126, 130, 131, 149, 194, 195, 196, 197, 202, 206, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 219

Ensino 32, 33, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 112, 120, 121, 122, 123, 125, 131, 153, 156, 157, 160, 162, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 207, 212, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225

Entendimento 14, 16, 17, 19, 20, 23, 26, 33, 54, 56, 57, 61, 62, 65, 77, 122, 126, 127, 128, 129, 155, 179, 183, 186, 188, 195, 197, 202, 207, 212, 218

Espacial 9, 10, 14, 20, 22, 24, 35, 62, 63, 65, 66, 68, 72, 73, 87, 92, 93, 100, 105, 129, 138, 139, 140, 145, 146, 148, 166, 169, 174, 187, 188, 189, 190, 194, 195, 198, 200, 202, 209, 218

Espaço 7, 9, 10, 15, 20, 21, 26, 31, 33, 38, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 53, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 108, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 134, 135, 136, 139, 147, 153, 157, 164, 166, 167, 168, 183, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 209, 212, 215, 218, 219

Expansão 14, 21, 91, 94, 100, 104, 105, 116, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 164, 167, 168, 173, 209, 210

Experiência 15, 36, 40, 46, 50, 53, 58, 62, 84, 86, 121, 125, 128, 131, 152, 153, 154, 157, 158, 162, 171, 172, 180, 187, 190, 225

F

Fenômenos 7, 8, 9, 10, 11, 14, 24, 52, 62, 84, 167, 184, 186, 187, 206, 210, 218, 219

G

Geografia 7, 8, 9, 10, 11, 12, 26, 27, 30, 40, 41, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 57, 61, 75, 87, 100, 101, 103, 108, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 131, 134, 135, 140, 148, 149, 152, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 178, 180, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 197, 203, 204, 211, 214, 215, 217, 218, 220, 223, 225

H

História 14, 21, 31, 32, 38, 65, 68, 72, 87, 104, 109, 110, 111, 125, 135, 152, 156, 157, 158, 160, 161, 167, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 188, 189, 190, 195, 203

I

Informações 19, 20, 21, 22, 23, 25, 34, 56, 90, 91, 104, 114, 115, 120, 127, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 146, 147, 170, 181, 187, 196, 206, 208, 212, 218, 224, 225

L

Lugar 9, 16, 18, 24, 25, 34, 35, 36, 60, 62, 64, 70, 77, 79, 84, 86, 87, 97, 113, 123, 126, 128, 136, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 165, 172, 173, 180, 203, 209, 211, 213, 219

M

Maneira 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 47, 56, 57, 61, 62, 83, 90, 94, 97, 99, 104, 108, 112, 115, 117, 121, 122, 124, 128, 157, 180, 194, 195, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 219

Mundo 4, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 30, 31, 32, 44, 47, 48, 49, 52, 61, 62, 64, 65, 76, 81, 82, 104, 105, 107, 109, 111, 113, 116, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 152, 155, 156, 159, 166, 169, 174, 179, 180, 189, 194, 195, 197, 198, 212

N

Natureza 9, 38, 48, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 79, 98, 128, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214

O

Objetivo 14, 21, 23, 36, 40, 46, 49, 54, 63, 76, 81, 83, 90, 91, 104, 105, 106, 121, 134, 152, 156, 164, 169, 186, 206, 207, 208, 210, 218

Oficina 37, 54, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 222

P

Países 43, 81, 104, 105, 107, 108, 112, 113, 116, 117, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 185, 208

Pensamento 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 38, 62, 78, 79, 124, 126, 127, 129, 153, 154, 159, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 195, 213

Perímetro 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 170

Perspectiva 15, 18, 22, 23, 24, 31, 32, 43, 44, 49, 53, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 124, 148, 207, 214

Política 7, 11, 33, 36, 60, 67, 70, 73, 93, 100, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 124, 125, 146, 147, 167, 186, 188

População 35, 42, 51, 60, 66, 67, 68, 70, 71, 78, 105, 112, 134, 139, 141, 145, 147, 170, 209, 210

Possibilidade 8, 10, 30, 32, 33, 36, 41, 42, 48, 54, 61, 66, 82, 85, 96, 98, 112, 122, 126, 129, 153, 155, 161, 166, 169, 172, 194, 195, 197, 198, 202

Práticas 21, 25, 31, 36, 40, 41, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 56, 57, 66, 71, 79, 82, 113, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 161, 166, 170, 173, 194, 202

Presente 14, 15, 21, 22, 26, 31, 40, 43, 51, 56, 60, 61, 62, 63, 66, 69, 76, 90, 93, 104, 120, 135, 163, 164, 167, 172, 180, 183, 186, 187, 194, 197, 198, 202, 203, 218, 225

Processo 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 30, 31, 32, 36, 37, 41, 44, 48, 49, 54, 55, 56, 60, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 81, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 105, 106, 107, 112, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 156, 163, 166, 168, 182, 183, 184, 185, 194, 196, 197, 198, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 212, 214, 218, 220, 223

Processos 11, 14, 24, 30, 33, 34, 35, 43, 46, 62, 64, 67, 91, 92, 100, 104, 116, 124, 127, 166, 167, 184, 198, 220

Produção 19, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 90, 91, 93, 96, 100, 122, 123, 153, 157, 165, 166, 169, 170, 172, 184, 194, 208, 213, 220

Q

Questões 31, 33, 41, 50, 56, 61, 70, 76, 104, 109, 111, 112, 114, 116, 117, 130, 154, 156, 157, 173, 181, 182, 183, 185, 186, 187

R

Realidade 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 32, 35, 42, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 62, 63, 65, 81, 83, 122, 123, 126, 129, 189, 194, 195, 196, 202, 212, 214, 218, 220, 221

Região 76, 77, 85, 95, 98, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 188, 206, 209, 211

Relação 5, 7, 8, 16, 19, 34, 35, 36, 40, 42, 44, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 65, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 86, 92, 97, 108, 111, 120, 121, 124, 126, 127, 128, 147, 154, 160, 169, 181, 185, 186, 187, 188, 196, 197, 198, 200, 201, 212

Representações 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 62, 128, 129, 173, 195, 218, 220

Revista 27, 58, 72, 73, 86, 101, 118, 130, 131, 149, 162, 174, 175, 189, 190, 191, 203, 204, 225

S

Sentido 7, 8, 9, 11, 15, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 41, 43, 44, 46, 61, 62, 65, 67, 84, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 96, 105, 107, 121, 123, 125, 128, 154, 155, 157, 165, 167, 168, 174, 178, 179, 181, 182, 183, 190, 195, 197, 200, 202, 206, 210, 211, 214

Serviços 36, 42, 45, 46, 55, 61, 67, 84, 92, 94, 97, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 169, 209

Social 9, 10, 30, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 81, 92, 101, 105, 112, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 153, 164, 166, 167, 169, 172, 173, 174, 178, 183, 187, 188, 189, 195, 209, 210, 211, 214

Sociedade 9, 10, 34, 36, 41, 42, 45, 46, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 87, 106, 121, 123, 125, 128, 155, 158, 172, 174, 178, 182, 183, 185, 191, 195, 198, 206, 207, 208, 210, 212, 213, 214

T

Telecomunicações 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 147

Telefonia 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149

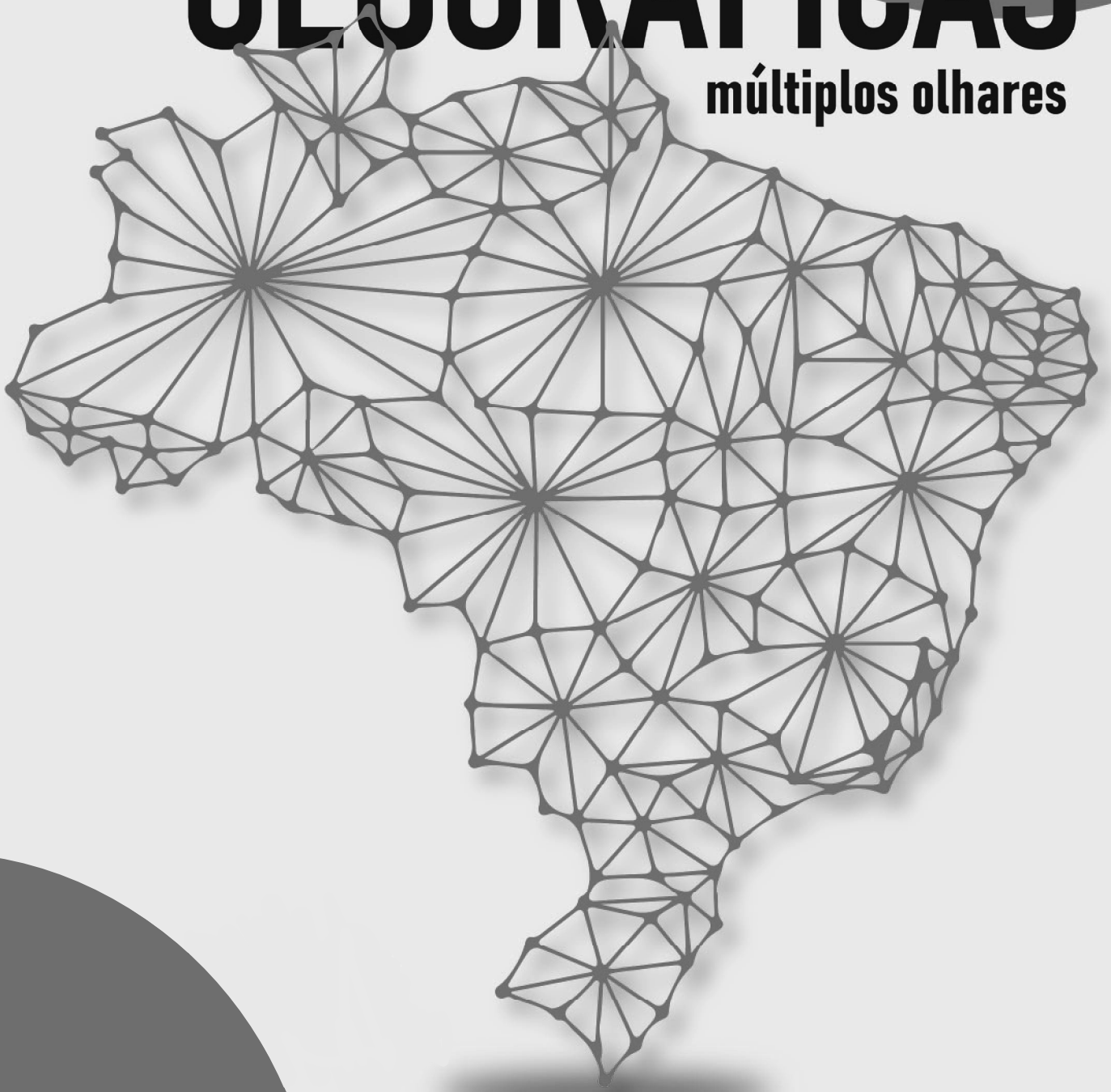
Território 9, 30, 36, 66, 72, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 124, 127, 139, 168, 174, 206, 209, 210, 211

U

Urbana 7, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 209, 210

CONEXÕES GEOGRÁFICAS

múltiplos olhares



2

CONEXÕES GEOGRÁFICAS

múltiplos olhares



Rfb
Editora