

Instituto de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia
MESTRADO

**O Lugar no materialismo Dialético: Possibilidades no
Ensino crítico da Geografia**

Aluno: Gabryel de Menezes Corrêa da Rosa
ORIENTADOR: Prof. Dr. Nelson Rego

Porto Alegre, 2019

Gabryel de Menezes Corrêa da Rosa

**O Lugar no materialismo Dialético: Possibilidades no
Ensino crítico da Geografia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Professor orientador: Prof. Dr. Nelson Rego

Porto Alegre, 2019.

CIP - Catalogação na Publicação

de Menezes Corrêa da Rosa, Gabryel
O Lugar no Materialismo Dialético: Possibilidades
no Ensino crítico da Geografia / Gabryel de Menezes
Corrêa da Rosa. -- 2019.
102 f.
Orientador: Nelson Rego.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. Geografia Crítica. 2. Epistemologia. 3.
Marxismo. 4. Lugar. I. Rego, Nelson, orient. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**O LUGAR NO MATERIALISMO DIALÉTICO:
POSSIBILIDADES NO ENSINO CRÍTICO DA
GEOGRAFIA**

GABRYEL DE MENEZES CORRÊA DA ROSA

Professor Orientador: Nelson Rego

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins (PPGH/FFLCH/USP)
Prof. Dr. Mario Leal Lahorgue (POSEGea/IG/UFRGS)
Profa. Dr. Luíz Fernando Mazzini Fontoura

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Porto Alegre, 2019

*Aos meus alunos
aos meus colegas professores
à classe trabalhadora
e a todos os que ousam tentar mudar o mundo.*

AGRADECIMENTOS:

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador Nelson Rego pela força e pela paciência durante esses anos em que trabalhamos juntos, da graduação ao fim do mestrado. Muito obrigado por todas as conversas e contribuições.

Aos grandes amigos Bruno Dornelles e Jonas Camargo por abrirem em mim um parêntese que espero nunca se fechar. Obrigado meus amigos pelas conversas, risadas, por tudo.

Ao colégio Maria Imaculada, espaço onde ensino e aprendo todos os dias. Agradeço o apoio dado durante esse período de mestrado, assim como no dia a dia de professor.

Aos amigos de longa data: Bruno Cunha, Lucas Lemos, Irwin Almeida, e Guilherme Anacleto, pela parceria de todos esses anos. Com toda a certeza esse trabalho tem muito de vocês. Os Belendrinós seguem firmes.

Aos companheiros de luta historiadores: Aécio Severo, Fábio Viecili, Bernardo de Carli e Guilherme Ritter pelos debates acalorados, pelo companheirismo na educação popular e na vida. Devo demais a vocês, camaradas.

Aos meus pais Nívia e Gilnei, aos meus Irmãos e Irmãs Náthalye, Anna, Eduardo e Leonardo. Com toda a certeza vocês são parte importante da minha motivação. Amo vocês.

À minha companheira e minha melhor amiga, Giovanna Rodrigues. Teu carinho e apoio foram fundamentais para que eu conseguisse. Te amo demais.

RESUMO:

O presente trabalho tem por intenção embasar uma proposta de ensino de geografia que tenha no conceito de lugar seu mediador fundamental. O estudo será metodologicamente construído e fundamentado sob a luz do materialismo histórico e dialético, traçando assim, como objetivos secundários, *como* tal perspectiva influencia a reformulação da geografia brasileira, seus principais traços teóricos e metodológicos, assim como compreender a abordagem dada ao conceito de lugar por essa corrente de pensamento. A ideia central aqui contribuir para a construção de um arcabouço teórico-metodológico de uma perspectiva crítica e materialista do ensino da ciência geográfica.

Palavras-Chave: Lugar, Epistemologia, Marxismo e Ensino de Geografia

ABSTRACT:

The presente research has the objective to build a proposal of teaching of geography that has in the concept of place an fundamental mediator. This study going to be metodologically built and substantiated under the light of the Historical and Dialectical Materialism, tracing then, as secondary objectives, how this perspective influences the reformulation of the brazilian geography, their principal theoretical and methodological traces, as well as understand the given approach about the concepto of place under this way of thought. The main idea is to contribute for the construction of an theoretical framework of na critical and materialistic perspect of teaching the geographycal Science.

Keys-words: Place, epistemology, marxismo and teaching of geography.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivos Gerais e Específicos	10
2. JUSTIFICATIVA DE PESQUISA	11
3. MARXISMO: “UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO”	18
3.1 Alguns conceitos centrais	22
3.1.1 Trabalho e a Natureza	22
3.1.2 Relações de Produção e as Classes Sociais	27
3.1.3 Modo de Produção e Formação Econômica e Social	31
4. A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA: CRÍTICA E RESISTÊNCIA	35
5. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA REFORMULAÇÃO CRÍTICA DA GEOGRAFIA: ESPAÇO E TOTALIZAÇÃO	48
5.1 o lugar na abordagem crítica da geografia	57
6. A EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES	62
6.1 Educação e Classe	62
6.2 Educação Crítica: Uma proposta de transformação	68
6.3 o que entendemos por ensino crítico de geografia?	72
7. LUGAR COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA	77
8. ANÁLISES E SÍNTESES	86
8.1 A atualidade do Pensamento de Marx	86
8.2 O Materialismo Dialético e a geografia	88
8.3 Educação: Luta de classes e transformação	91
8.4 Lugar e Ensino de Geografia	93
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa consiste em uma reflexão teórica e metodológica acerca de uma proposta de ensino de geografia que valorize o lugar como mediador da aprendizagem. Buscamos elaborar tal reflexão sob a perspectiva do materialismo dialético, tendo em vista a histórica contribuição dessa concepção para a construção crítica e para instrumentalização da ação política. Nesse sentido, estruturamos nossa leitura do conceito de lugar com base no pensamento de Marx e nos geógrafos associados a essa perspectiva.

A dimensão do trabalho humano ganha centralidade na medida em que constitui um mediador fundamental na relação entre o ser humano e a natureza que lhe é externa na produção de sua vida, de sua espacialidade. O lugar, então, se revela como esse *espaço próximo* a consciência do sujeito, que o coloca frente ao mundo do qual faz parte e que constrói através de suas ações. Tendo o espaço cotidiano como problema, outras relações que compõem a realidade podem ser desveladas, auxiliando o educando no seu despertar crítico frente a realidade que o cerca. É importante destacar que o ensino de geografia aqui proposto é crítico na medida em que se entende como práxis. Aproximamo-nos do pensamento de Suertegaray, quando diz que tal proposta tem como objetivo:

fazer o aluno compreender o mundo na medida que se compreenda nele e, na medida em que se compreendendo torne-se sujeito, não só do processo de conhecimento, como de transformação desse mesmo mundo. Construindo sua prática como indivíduo ou como grupo. (SUERTEGARAY, 2004, p. 192)

Uma geografia que tenha o estudo do lugar como uma possibilidade de mediação entre o ensino e a aprendizagem valoriza o papel ativo desse aluno na produção do conhecimento. Acreditamos que o ensino de geografia a partir do lugar possa ser um caminho fecundo na estruturação de uma abordagem crítica dessa disciplina. É por isso que um segundo eixo, diretamente associado ao primeiro, se

faz necessário nesse trabalho: compreender como o conceito de lugar é compreendido nessa geografia materialista dialética, para assim aproximar tal concepção teórica da proposta de ensino mencionada. Valorizar tal abordagem é, para nós, valorizar a noção de uma disciplina que busca construir uma compreensão do mundo a medida em que nos compreendemos nele como agentes históricos, sociais, culturais e produtores de espacialidades. Essa vivência espacial, esse vínculo com o lugar é permeado de diversos elementos que não se esgotam ali, mas sim, constituem parte das múltiplas relações que compõem o real, assim como podem instrumentalizar a prática docente e auxiliar na aprendizagem.

1.1 Objetivos Gerais e Específicos

Expondo de maneira mais direta, nossos objetivos com tal levantamento teórico são:

- Objetivo Geral: O objetivo central desse trabalho consiste na elaboração de uma reflexão teórica que traga o conceito de lugar, sob a perspectiva do materialismo dialético, como mediador central da prática pedagógica em geografia.
- Objetivos específicos: Junto com a questão central, buscamos também elaborar um breve panorama acerca de conceitos determinados do pensamento marxista, assim como apresentar alguns traços teóricos e metodológicos da geografia em diálogo com o materialismo histórico e dialético. Movimento semelhante foi buscado no que concerne a uma perspectiva crítica da educação.

2. JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

Não é novidade dizer que o fazer docente está repleto de desafios: vencer conteúdos, administrar a burocracia escolar, assumir grandes cargas horárias por vezes em duas ou três instituições e ainda construir práticas renovadas que auxiliem no processo de aprendizagem dos mais diferentes alunos nos mais diferentes contextos. Podemos somar a essa já exaustiva jornada o avanço conservador que marca nosso país caracterizado pela ascensão de uma “nova direita” que, pregando uma dita neutralidade e o fim da “doutrinação” na escola, busca na verdade consolidar uma outra política marcada pelo retrocesso da cidadania e da democracia, tornando o professor um alvo dessa disputa ideológica que em nada representa o contexto real da sala de aula. Além da proposta da dita “escola sem partido”, vemos que agressões físicas e verbais aos professores, abusos e perseguições já são fatos nas escolas brasileiras. Professores, que cada vez tem menos espaço para o trabalho crítico, são chamados de doutrinadores porque impõe ideologias de gênero, responsáveis por uma “esquerdização bolivariana” dos jovens estudantes, como se esses fossem receptáculos, verdadeiras esponjas sugadoras de tudo que esse perverso professor profere. Quem a esse tipo de argumento se alinha, demonstra total desconhecimento da realidade escolar, e no fundo mascara o interesse de tornar essa instituição o bastião da sua ideologia. Por trás desse ódio à figura do docente, temos, na verdade, o medo insano que esse mundo assentado na ignorância e no preconceito, venha a ruir com a apresentação de outros mundos possíveis, e veem que, o espaço escolar só é útil como um agente de manutenção da ordem e da moral que lhes é essencial.

Não desvinculado disso, vemos a entrada de modelos educacionais, elaborados por grandes empresas e editoras desse ramo, que parecem ver a solução dos nossos problemas apenas no

campo da técnica e do progresso informacional. Advogam a necessidade de nos adaptarmos ao dito aluno do século XXI, o aluno da velocidade, um aluno de acesso amplo a informação, mas o resultado de tais propostas mais parece ser a consolidação de uma educação tecnocrática e alienada. Mostra-se mais imagens, mais vídeos, mais músicas (todos recursos importantes), mas se tem cada vez menos tempo para refletir sobre nossos reais objetivos ao inserir essas linguagens nas nossas aulas, pensar sobre o que foi mostrado, ou até mesmo, refletir sobre o papel de todo esse discurso técnico que vem tomando a educação. Toda essa tecnocracia se consolida apoiada na fábula do progresso, e mascarando todo o seu caráter ideológico que empurra o processo educativo em direção aos interesses do mercado. Nas palavras do geógrafo Milton Santos:

Como as técnicas hegemônicas atuais são, todas elas, filhas da ciência, e como sua utilização se dá ao serviço do mercado, esse amálgama produz um ideário da técnica e do mercado que é santificado pela ciência, considerada, ela própria, infalível. Essa, aliás, é uma das fontes do poder do pensamento único. (SANTOS, 2010, p.53).

Daí tiramos a seguinte conclusão: A escola é um espaço de disputa, e a educação carrega necessariamente um caráter político ligado diretamente a realidade concreta que está inserida. Obviamente, isso não significa dicotomizar a escola em burgueses e proletários, mas reconhecer que a complexidade de indivíduos que compõe a instituição escola (e a educação como um todo) não está fora do chão da história e das disputas políticas, econômicas e culturais do seu tempo. Acreditamos que uma educação crítica não só reconhece a existência desses conflitos, mas se põe a favor do caminhar em direção a esses mundos possíveis, sem temer o movimento da história. Para nós, tal caminhar está diretamente ligado ao interesse das classes populares e oprimidas da sociedade, propondo um processo educativo que vise o despertar crítico desse aluno frente a realidade que o rodeia, assim como auxiliá-lo a compreender a si mesmo nesse mundo. A escola deve sim, ao buscar

o desenvolvimento de uma cidadania, debater questões de gênero, questões étnicas, questões políticas e econômicas, reconhecendo as contradições inerentes a esses temas que compõe a complexidade da concretude social, assim como, permite a fundamentação de ações objetivas sobre tal realidade. Não se trata de excluir desse espaço nenhuma forma de saber, e sim trazê-las para o espaço escolar sem temer as consequências e as contradições que daí surgirão.

Dentro das diversas possibilidades de uma abordagem crítica, uma apresenta um inegável destaque. Que professor de história, ao discutir a questão racial, não foi em acusado de ser marxista? Que docente da geografia, ao discutir a realidade brasileira, não recebeu a alcunha de comunista? O pensamento de Marx se encontra em uma perspectiva crítica, ou seja, é pensada e estruturada em função dos interesses da classe oprimida da sociedade. Diversos são os movimentos que lançam mão de sua filosofia para, a partir daí, analisar criticamente a realidade e organizar ações concretas que visem transformá-la a partir do protagonismo dos “de baixo”. As classes dominantes reconhecem no progresso dessas ideias e na organização dessas lutas a sua derrocada e por isso, não admira que lute com unhas e dentes pelo silenciamento desses agentes sociais. Encaminhamos nosso pensamento em concordância com Paulo Freire quando abre seu destacado livro “Pedagogia do Oprimido”, dedicando tal produção “aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles, sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p.23). As classes oprimidas, em toda a sua complexidade e possibilidade, carregam em si o futuro, e nessa perspectiva que encaminhamos nosso trabalho.

Vemos no resgate do Materialismo dialético uma possibilidade de instrumentalização de um projeto educacional que cumpra os objetivos desse processo educativo. Para tal, a reflexão teórica e epistemológica ganha centralidade na atividade docente, e a negação

disso conduz a uma prática fragmentada e mecanicista, e intencionalmente apagando o papel do professor como um agente ativo na produção do conhecimento e na transformação da realidade. Não raro, esse se torna um reproduzidor dos interesses dos modelos supracitados, sendo colocado, em muitas situações, à margem do processo de planejamento e da escolha dos recursos pedagógicos se tornando um executor alienado de algo que extravasa sua consciência. A presente pesquisa busca fomentar o debate teórico em educação através do pensamento marxista, tanto na geografia, como em sua contribuição no processo educativo.

Um pouco do Autor:

Dentro dos elementos que justificam essa pesquisa, vale a apresentação de quem vos fala. Filho de professora (alfabetizadora no bairro Restinga por quase 30 anos), arrimo de escola pública, tive a oportunidade de viver diferentes esferas do espaço escolar desde muito cedo na minha vida. A escola pública dos anos 90 e início dos anos 2000 foi minha base de formação. Nesses lugares, as contradições do nosso tempo (cor, classe e gênero) se manifestam com especial profundidade, e por menor compreensão que eu pudesse ter de tudo aquilo, marcas dessa realidade seguem em mim como provocações a minha reflexão. Lá, não se fazia muito alvoroço por existirem colegas de 12 anos que faltavam à escola por violência doméstica, por ter de trabalhar, ou por realidades ainda piores. Não era motivo de abalo ter 10 anos de idade e ter colegas de 16 que já trabalhavam nem havia surpresa com o tamanho da fila do refeitório. Muitas dessas questões se revelam como naturalizadas, banalizadas, invisibilizadas. Não cabe aqui caricaturar a escola pública, mas sim reconhecer que dessa vivência tirei algumas premissas de minha visão de mundo. Tive oportunidade de ir da escola pública à universidade pública, onde iniciei minha carreira em geografia com 18 anos de idade.

Já no primeiro semestre da faculdade, comecei a trabalhar nos chamados cursos populares (cursos preparatórios para vestibulares destinados a pessoas de baixa renda), tendo assim meu primeiro contato com a sala de aula já como professor e com a militância dentro da educação. Nesses espaços lidamos com jovens e adultos trabalhadores que, por vezes, estão afastados há muitos anos do ensino, somando-se ao desafio de cumprir os conteúdos programáticos exigidos nos concursos e provas de vestibular. Quando estava no quarto semestre da graduação, passei a atuar em alguns cursos privados, aumentando bastante a jornada de trabalho e as exigências da atividade docente, o que, por um lado, me distanciou bastante da atividade acadêmica, mas, por outro, me deu experiência em sala de aula e, aos poucos, ajudou a construir meu perfil como professor. É importante ressaltar que uma das marcas desse período é minha aproximação da filosofia marxista e do pensamento crítico de uma forma geral. Apesar do trabalho, dedicava algumas horas na semana a leitura dos principais textos de Marx, em grupos de estudos livres ou na militância política. Essa aproximação de Marx foi acompanhada por um forte interesse em alguns autores específicos da Geografia, principalmente Milton Santos e Ruy Moreira, influenciando a forma de pensar minha atividade em sala de aula, assim como o processo de construção de algumas de minhas práticas.

No currículo de vestibulares tradicionais, na maioria das vezes, temos a geografia apresentada de forma extremamente dicotômica: um professor trabalha a "geografia humana" (estudos de população, urbanização, agrária etc.) e outro se dedica a "geografia física" (associada às dinâmicas da natureza, como geologia, climatologia e geomorfologia). Desde o início, essa situação me causava estranhamento, mas não me sentia em condições de apresentar uma proposta de organização diferente. Foi com os estudos desses autores

da geografia e do materialismo dialético que comecei a esboçar práticas mais integradas, apoiadas numa perspectiva totalizante dessa disciplina. Os estudos de epistemologia e filosofia passaram a fazer parte do meu dia-a-dia como professor, comecei a tentar construir práticas conforme essas proposições do marxismo, assim como outras correntes de pensamento com as quais tive contato. Foi nesse contexto que conheci o Centro Municipal de Ensino do Trabalhador (CMET) Paulo Freire, e creio que atuar nessa instituição, mesmo que por pouco tempo, foi fundamental para a transformação da minha carreira. Ali tive espaço para testar, criar, errar, reavaliar minhas práticas, assim como, passei a me aproximar da proposta construtivista de ensino. A tentativa de diálogo entre Piaget (como fundamento do processo de ensino e aprendizagem) e Marx (como base de minha concepção de mundo e da proposta crítica de ensino) inspirou o meu trabalho de conclusão de curso publicado no final de 2014, "entre a crítica e a aprendizagem: práticas possíveis no ensino de jovens e adultos". Nesse trabalho faço uma reflexão sobre as práticas aplicadas no CMET Paulo Freire e no curso popular Resgate, assim como explico o embasamento teórico e epistemológico que permeia a construção dessas práticas.

Terminado o curso de graduação, me vi mais uma vez afastado da universidade, em função das demandas do trabalho docente. Passei a trabalhar no colégio Maria Imaculada, que apesar de ser da rede privada, não só me dá a liberdade para a aplicação das minhas práticas, mas incentiva a criação e a reflexão. Nesse contexto, volto a me dedicar a produção teórica, buscando agora aprofundar meus estudos em epistemologia, assim como me debruçar num dos elementos que mais me chama a atenção nos últimos tempos, as práticas vinculadas ao estudo do lugar no ensino de geografia. Vejo aqui uma oportunidade de visitar autores que influenciaram muito meu caminho, assim como aprofundar minhas reflexões acerca da

complexidade desse conceito e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Muito do porquê dessa pesquisa, passa por anseios e compreensões que não iniciaram na universidade. Minha dedicação à militância na educação e a compreensão do pensamento marxista, se oferecem como uma instrumentalização da minha leitura de mundo, assim como me apresentaram as diversas possibilidades de ação. Lutar por uma educação crítica que valorize o processo de aprendizagem assim como incita a criticidade do aluno, não apareceu para mim do nada como uma “ideia bacana” de pesquisa. É sim o resultado do trajeto real e concreto da minha vida, e do lado que conscientemente escolhi na luta de classes.

3. MARXISMO: "UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO"

Podemos afirmar que o materialismo dialético ou marxismo, é estrutura de pensamento complexa com perspectivas filosóficas, políticas e econômicas já amplamente debatidas e estudadas dentro da academia, dos movimentos sociais ou partidos políticos. A ideia aqui é delinear nossa compreensão acerca dessa filosofia assim como destacar os elementos mais centrais que apresentem coerência com os objetivos desse trabalho. Discorrer sobre tal tema, é sempre difícil devido ao fato de sua interpretação e abordagem serem muito diversas tanto no campo acadêmico como no campo político. Nosso projeto de pesquisa não visa revisar o tema com exaustão, mas como já citado, apenas destacar pontos dessa filosofia, assim como sua relação com a geografia. Dentro dessa intencionalidade, nos utilizamos de alguns textos clássicos de Marx assim como obras de estudiosos dedicados a compreensão do pensamento desse filósofo para, a partir daí, desenvolvermos uma estrutura adequada de apresentação.

Se aceitarmos a ampla definição marxismo como uma concepção de mundo e como a expressão da época moderna com todos os seus problemas, fica claro que o 'marxismo' não se reduz à obra de Karl Marx, ou seja, que não deve ser representado simplesmente como "o pensamento de Marx" ou a "filosofia de Marx" (LEFEBVRE, 2009, p.18).

Como primeira aproximação, ressaltamos esse pensamento do intelectual francês Henri Lefebvre: o marxismo não se esgota em Marx, e muito menos é resultado exclusivo de seus textos. Essa concepção passa pela influência de diversos autores dedicados a compreender não só a estrutura do sistema capitalista, mas também os movimentos e dinâmicas que compõem a realidade social. Dentre essas várias influências, Lefebvre destaca alguns eixos principais como os pensadores Liberais Adam Smith e David Ricardo, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento sobre às dinâmicas da produção, os produtos, as relações de troca, a divisão

do trabalho e etc. Também contribuíram ao considerarem a natureza como uma realidade objetiva, buscando entender seus movimentos concretos, pensadores como Holbach, Diderot e Feuerbach. Vale destacar a ideia de classes sociais e suas lutas, já presente em historiadores como Thierry, Mignet e Guizot. A genialidade de Marx estava em, dentro do seu contexto histórico, conseguir articular essa literatura fragmentada, apoderar-se dessas diferentes doutrinas e tirar delas uma teoria totalmente nova. O marxismo é, de certa forma um esforço de síntese, revelando já aqui traços fundamentais de seu método: “a retirada dos fatos e das ideias de seu aparente isolamento, a descoberta de que *tudo se relaciona*” (LEFEBRVRE, 2009, p.22). Sabemos que muito dessa mencionada *genialidade* de Karl Marx tem sua raiz na obra de Friedrich Hegel e na Dialética moderna.

Adotando o princípio da instabilidade do ser, já presente no pensamento grego com Heráclito (540 a 480 a.C.), Hegel definiu o próprio real como uma totalidade em constante transformação. Lessa & Tonet (2008) explicam que, para o filósofo:

O espírito humano, em seu processo interno de desenvolvimento, vai construindo imagens do mundo. Ao explorá-las, esse mesmo espírito vai descobrindo novas contradições e problemas que antes desconhecia e, a partir desses problemas e contradições, vai produzindo uma visão de mundo mais sofisticada e desenvolvida”. (LESSA & TONET, 2008, p. 41)

A contradição entre ideias opostas seria a base do movimento da realidade, compondo o esquema onde uma *tese* é confrontada por uma *antítese*, e nesse conflito, ambas se transformariam, em direção à uma síntese, algo totalmente novo, mas que conserva em si as marcas dos seus antecessores. O movimento dialético consiste na *superação* ou, nas palavras de Hegel, *Aufheben*, (suspender). Konder (1994) explica que a tal conceito é dado um triplo sentido que juntos caracterizam o movimento:

o primeiro corresponde o de negar, anular, cancelar [...]. O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la [...]. E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender o nível. (KONDER, 1994, P.44)

Outro aspecto fundamental desse pensamento é seu caráter totalizador. Para Hegel todas essas relações eram definidas como partes de uma totalidade ideal sendo o movimento da história, na realidade, o movimento da própria consciência. Pensar de forma dialética é necessariamente pensar o objeto através de mediações, ou seja, pensá-lo de forma articulada com outros processos e dinâmicas que, junto com ele, dão forma à realidade, são expressões de uma totalidade que dá sentido às partes que a compõem. Numa das frases mais recorrentes do pensamento marxista, vemos a ideia de que a própria realidade concreta é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, “qualquer objeto que um ser humano possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados” (KONDER, 1994, P.36). Em resumo, Hegel contribui com o pensamento moderno dando as bases de um pensamento totalizante, contraditório e em constante movimento, onde a história “passa a ser vista como o resultado de uma luta de ideias e, de modo mais geral, como processo constante de autoaperfeiçoamento do espírito humano”. (LESSA & TONET, 2008, p. 42).

Esses traços fundamentais Hegelianos, como já dito, vão lançar as bases do pensamento marxista: tudo se relaciona, a realidade é um todo contraditório e em movimento constante. Marx vai, se utilizando do pensamento dialético, se opor ao idealismo alemão refundando suas bases. De forma geral, a crítica de Marx é em direção ao lado mistificador e obscuro do pensamento de Hegel, mas ressalta a importância do pensador como o primeiro a expor, de modo consciente, as formas gerais desse movimento, “nele, ela (a dialética) se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la a fim

de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico” (MARX, 2013. p.91). Nesse sentido, a dialética de Marx é fundamentada na realidade objetiva, onde o centro da discussão sai das ideias e do espírito absoluto e passa a se concentrar sobre as relações sociais de produção, e os movimentos da realidade concreta dos homens. Nas suas próprias palavras: “O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal dos indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza (MARX & ENGELS, 2007, p.87). Opondo seu método ao de Hegel explica:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, trasposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2013, p.90)

O pensamento de Marx parte do observável, para dele, arrancar o movimento do real, resignificando a concretude. Não se trata aqui de um materialismo mecanicista onde o material ou o “econômico” determinam as ideias e a realidade. As ideias exercem esse papel de domínio sobre a representação dos homens de si e sobre o mundo, mas é em sua relação concreta com a natureza e com outros seres humanos, que os seres humanos se fazem seres sociais. Marx atribui a filosofia um papel ativo, de transformação da realidade, como fica claro na famosa tese onze contra Feuerbach: “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas. Libertemo-los de suas quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sobre o jugo dos quais eles definham. Rebelemo-nos contra esse império dos pensamentos. Ensinemos-lhes a trocar essas imaginações por pensamentos que correspondam a essência do homem,

diz Um, a se comportar criticamente para com elas, diz o Outro, arrancá-las da cabeça, diz o Terceiro, e ... a realidade existente haverá de desmoronar. (MARX & ENGELS, 2007, p.523)

3.1 Alguns conceitos centrais

Passemos a apresentação de algumas categorias centrais do método materialista dialético. Sem tal revisão aprofundada, não seria possível delinear a influência da perspectiva marxista sobre a geografia. Dentro dessa parte da pesquisa, buscamos a compreensão de conceitos do pensamento de Marx conforme eles se revelavam centrais no pensamento dos autores da dedicados à crítica da geografia. Categorias como trabalho, natureza, modo de produção, formação econômica e social, dentre outras aqui analisadas, apresentaram, em nossa análise, grande peso na reformulação da Geografia Brasileira. Vamos aos conceitos.

3.1.1 Trabalho e a Natureza.

A perspectiva dialética do conceito de trabalho vem exatamente do rompimento com uma visão tradicional, onde sujeito e objeto se encontram rigidamente separados. Emir Sader em texto de apresentação do livro *Ideologia Alemã* explica que “a busca do conhecimento e da verdade pelo pensamento humano partiu sempre da dicotomia entre o sujeito e o objeto” (SADER, 2007, p.9). Essa perspectiva, que compõe a chamada lógica formal, foi marcante na maioria das correntes de pensamento da antiguidade à modernidade. Para romper com essa premissa, Hegel se utiliza do conceito de trabalho, como base da articulação entre o sujeito e o objeto, redefinindo as concepções de objetividade e subjetividade.

O mundo é criado pelos homens, embora não de forma consciente, o que permite, explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e a distância deste em relação ao homem (SADER, 2007).

O conceito de trabalho, então, tem como premissa a ideia de que o ser humano não apenas recebe e contempla os elementos do mundo externo oferecidos à sua consciência, ele é um sujeito ativo na transformação dessa realidade que o cerca. Em Hegel está a noção de que “o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é nele que o homem produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano” (KONDER, 1994, p.84). A categoria trabalho em Marx se desenvolve em oposição crítica à concepção presente em Hegel. No idealismo hegeliano, como já citado, a realidade material é subordinada aos movimentos da consciência, ao espírito absoluto dando uma fraca atenção aos movimentos da materialidade. Já com Marx, se mantém a ideia de base da relação da sociedade com a natureza, mas se amplia o sentido de sua transformação concreta e da produção dos meios de vida.

[...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmo começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.[...] (MARX & ENGELS, 2007, p.87)

O trabalho em Marx não é uma categoria abstrata, ideal, mas uma ação objetivamente determinada, uma intervenção concreta sobre o mundo natural que o envolve. “A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas” (SADER, 2007, p.14). Diferentemente do ação realizada por outros seres da natureza, marcados por determinações genéticas ou por necessidades imediatas, o trabalho humano é socialmente articulado e é a base do seu desenvolvimento e reprodução de sua vida. A ação humana e seu resultado são antecipadas na consciência previamente:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que, desde o início, distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. (MARX, 2013, p.256).

O ser humano age sobre o meio através de uma ideação prévia, age visando um fim que já lhe está antecipado na consciência. A prévia ideação parte de uma necessidade, assim alternativas para atender tal necessidade são antecipadas projetando na sua consciência o fim possível de suas alternativas julgando a mais adequada para atingir seu objetivo. Tal ideação ganha concretude quando se converte em ato, em ação de converter a ideia em objeto, o que segundo Lessa & Tonet (2008, p.19) “é denominado por Marx de objetivação”. Esse processo é o motor que transforma a realidade do ser social, pois após essa objetivação, algo mudou tanto no sujeito quanto no objeto.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua ação medeia, regula e contra seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p.255)

Transformando a natureza os homens transformam a si pois acumulam novos conhecimentos e habilidades, novas técnicas que permitem a reprodução da vida desse ser essencialmente social. Com a produção de novas técnicas para atender as necessidades humanas, surgem novas necessidades, que serão antecipadas na consciência e vão gerar novas possibilidades de ação que vão ou não entrar em objetivação. O trabalho é o fundamento típico desse processo, transforma ideia¹ em objeto e coloca a sociedade, em sua

¹ Vale aqui abrir um parênteses muito importante: a subjetividade humana não se reduz a ideia, ou a uma simples reprodução consciente da realidade, como nos dizem Lessa & Tonet (2008, p. 32) ela “[...] contém emoções, sensações, complexos valorativos, pulsões afetivas etc.[...]”

relação com a natureza, em movimento. A realização dessa relação é necessariamente mediada por técnicas e instrumentos que constituem os meios de realização desse trabalho. Esses são os objetos que o trabalhador se apodera imediatamente, e não o objeto de trabalho em si. De acordo com Marx (2013, p. 257), “[...] mal o processo de trabalho começa a se desenvolver, ele já necessita de meios de trabalho previamente elaborados [...], assim o elemento natural se converte uma extensão de seu corpo, ou seja, um objeto dotado de complexidade que *medeia, que guia* a relação do trabalhador com seu objeto. O ser humano então [...] utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito” (MARX, 2013, p. 256). Perceba-se aqui que conforme avançamos a concepção marxista de trabalho, vamos esboçando aos poucos elementos da concepção marxista de natureza pois assim como os *objetos* de trabalho vem dela, também é dela que partem os *meios* de trabalho. A natureza (a vegetação, os animais, os rios etc.) nesse sentido é potência, ou seja, é possibilidade da constituição de objetos e meios necessários a reprodução da vida humana. A própria terra é um meio de trabalho e estrutura material que lhe é conferida pela ação humana, são também meios e objetos da ação do homem. É importante não confundirmos matéria-prima com natureza, pois à primeira já foi conferida um sentido social, uma utilidade, através da ação humana. Excetuando-se os produtos acabados na natureza, todos os outros já tem cristalizado em si um valor de uso², e este lhe foi conferido pelo trabalho. As propriedades uteis de qualquer objeto

que por mais marcada que seja pelas relações do mundo externo apresenta grande complexidade e influencia a ideação e na objetivação.

² Grosso modo, valor de uso seria composto pelas características do objeto que lhe dão sentido, utilidade frente às necessidades dos diferentes grupos, como por exemplo, uma lâmina devido suas propriedades físicas serve para cortar. Já o valor de troca, seria o valor cristalizado que permite igualar objetos distintos frente à lógica de comércio, de troca, tendo por base o tempo de trabalho social necessário a sua constituição. Por exemplo, o tempo de trabalho social acumulado em uma cadeira é inferior ao de uma televisão. Para aprofundamentos ver MARX, K. “O Capital: crítica da economia política”.

ou meio são conferidas pela ação consciente do ser social. O valor contido nos frutos do metabolismo natural, na natureza virgem, são valores potenciais adormecidos, que só despertam suas possibilidades através da ação humana que lhe confere sentido social e cultural (seja no atender uma necessidade básica, coletar o alimento, ou até mais complexa, transformando-o em matéria prima, meio de trabalho, trabalho acabado). Nas palavras de Marx:

O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas e despertá-las do mundo dos mortos, para convertê-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos. Uma vez tocadas pelo fogo do trabalho, apropriadas como partes do corpo do trabalho, animadas pelas funções que, por seu conceito e vocação, exercem no processo laboral, elas serão, sim, consumidas, porém segundo um propósito, como elementos constitutivos de novos valores de uso, de novos produtos, aptos a ingressar na esfera do consumo individual como meios de subsistência ou em um novo processo de trabalho como meios de produção. (MARX, 2013, p. 260)

Em síntese, a compreensão dialética de trabalho é a base da unidade entre a sociedade e a natureza característica de sua própria visão unitária do ser, como nos explica José Paulo Netto (2016). O ser é uno, indivisível, contraditório e em constante transformação. Podemos, porém, segundo ele, reconhecer três modalidades distintas desse ser: sua expressão inorgânica (incapaz de se reproduzir), a modalidade orgânica (mais complexa e com capacidade de reprodução) e o social, que supõe as primeiras, mas não se confunde com elas. “Cientificamente, não sabemos como se deu o salto de um ser a outro”, mas sabemos que todas essas modalidades do ser estão em movimento e vinculadas intimamente (NETTO, 2016). A distinção do ser social das outras modalidades do ser se dá a partir da consciência que passa a criar através da ação concreta sobre a realidade na produção dos meios para a sua própria existência. Meios esses que, ao longo da história, se tornam cada vez mais sociais, ou seja, mais inseridos em mediações que não são determinadas à comportamentos inerentes às outras modalidades do ser. Conforme o

homem produz o seu meio material de vida, mais distante ele se torna de certas determinações desse mundo natural, transformando a si, como ser natural e social. O geógrafo Anarquista Elisée Reclus diz em difundida frase: "O homem é a natureza tomando consciência de si mesmo", acrescentamos, o homem é natureza tomando consciência e agindo sobre tal natureza, ou seja, movimentando forças naturais que lhe são próprias (seu corpo, pernas, braços) contra a natureza que lhe é externa, e constituindo, a partir daí constituindo algo totalmente novo, regido por outras leis. O ser social é o resultado do confronto da natureza consciente com o mundo que lhe é externo, mas ao qual pertence e produz. Nas palavras de Marx:

O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem que ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p.84)

Para Marx a história é una, onde a história natural e a história humana se revelam indissociáveis na composição do ser. O processo de trabalho é uma passagem da natureza inorgânica e orgânica à uma segunda natureza, a natureza humanizada, e esse processo é a base da reprodução da vida do ser social. Desses conceitos elementares (dos homens com a natureza, e deles com seus pares) frente ao seu objeto de estudo (a sociedade moderna, ou sociedade burguesa), Marx retira suas categorias de análise que dão base a seu método.

3.1.2 Relações de Produção e as Classes Sociais

Retomando a reflexão anterior, assim, por considerar o trabalho a base da própria realização do ser social, nesse processo que vai da matéria à consciência e dela à ação, é que vemos a centralidade do modo como as sociedades organizam o trabalho social e a produção, na análise marxista, sendo base do movimento da história. Na busca por atender as necessidades que lhe são intrínsecas, os seres

humanos, além da já mencionada relação com o meio natural, estabelecem relações entre si “independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais” (MARX, 1983, p.24), marcando a aí a essência do ser social. Alicerçando a complexidade da estrutura social que se monta ao longo da história, estariam essas relações ligadas ao trabalho e a produção e é ao estabelecer tais relações que os seres humanos agem em conjunto, dividem o trabalho, acumulam saberes, e agem de forma mais qualificada sobre a natureza, e desenvolvendo relações cada vez mais complexas entre eles. São essas relações que dão as classes suas posições sociais, como a propriedade dos meios de produção para os capitalistas, e ausência de tal propriedade para os proletários, ou seja, são essas relações que para Marx, em última instância, determinam a posição dos indivíduos na sociedade. Reconhecemos assim diferentes papéis, contrastes na divisão do trabalho, assim como na divisão dos frutos desse trabalho, que seriam, segundo a concepção marxista a base da definição das classes sociais, ou seja, a posição ocupada no processo de trabalho. Nos utilizando de uma definição clássica de Lênin:

“Chamam-se classes os vastos grupos de pessoas que se distinguem entre si pelo lugar que ocupam num sistema de produção social e historicamente determinado, por sua relação com os meios de produção, por seu papel na organização social do trabalho; conseqüentemente, pelo modo de obtenção e pela dimensão da parte da riqueza social que dispõe” (LÊNIN apud LÖWY et al, 2015, p.34).

O pensamento dialético materialista, por ter na contradição, no conflito a base do movimento do ser, e por ter no trabalho a base da constituição do ser social, reconhece nessa organização grupos distintos em conflito, e esse conflito seria o que dá movimento a história dos homens. Ao analisar o sistema burguês de produção, Marx reconhece não apenas duas classes, mas sim, o *protagonismo*

que a Burguesia e proletariado e seu confronto teriam no movimento da sociedade moderna. Engels em nota à edição inglesa de 1888 diz:

“[...]Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos assalariados modernos, que não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver [...]” (MARX & ENGELS, 2016, p. 40)

Não se negligência aqui também toda a complexidade e o movimento interno dessas classes, que também se transformam e aumentam a sua complexidade ao longo do tempo, assim como não se propôs uma análise dualista monolítica da realidade social como propõem certas vulgarizações do pensamento de Marx.

“[...]A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. [...] opressores e oprimidos, em constate oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito[...]” (MARX & ENGELS, 2016, p.40)

Não se diz aqui que existe apenas essas formas de opressão na nossa sociedade. Não se diz aqui que só existe o problema econômico na nossa realidade, mas sim, se identifica que ao longo da história, as civilizações tiveram como base de sua transformação, o conflito entre grupos protagonistas que tem como origem sua posição nas relações de trabalho e na distribuição da riqueza. Também não vemos nada de “natural” nessa perspectiva como se o próximo modo de produzir já estivesse pronto e fosse uma determinação histórica do passado sobre o futuro.

Uma organização social nunca desaparece antes que desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais da existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. (MARX, 1983, p. 25)

A contradição de classes, encontra seus fundamentos onde as diferentes necessidades dos agentes sociais, associados ao

desenvolvimento das forças de produtivas³ entram em contradição. A organização social de um determinado momento da história ao invés de embalar desenvolvimento social, passa a ser o seu entrave, passa a prejudicar o seu devir. A burguesia tem sua origem como classe nas ruínas do modo de produção feudal, no momento em que as novas necessidades que lhe são inerentes (sociais, políticas, culturais e principalmente econômicas) exigiam uma nova organização social. É assim, também, que, pela lógica que lhe é intrínseca e irreformável, a sociedade burguesa põe em movimento novas contradições sociais, econômicas, culturais e ambientais cada vez mais intensas, que colocam em xeque a sua própria existência como classe. A contradição fundamental desse sistema estaria pautada em como o trabalho e o conjunto das forças produtivas é apropriado. Na concepção marxista, sobre o domínio do capitalismo, o trabalho fundante, produtivo, criativo é transformado em trabalho abstrato, tempo médio para gerar determinada mercadoria, gerador de valor de troca. O ser humano se torna estranho ao fruto do próprio trabalho. Sader (2007, p.14) elucida isso dizer que, embora o trabalho tenha todo esse potencial transformador “[...] o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma”. Como já mencionado, seu trabalho é entendido como uma mercadoria capaz de gerar valor. Daí entendemos que a base do lucro no modo de produção burguês está ligada diretamente à essa geração de mais-valor, ou seja, em cima dessas horas de sobretrabalho que não são pagas ao trabalhador, esse colocado a trabalhar mais horas do que as necessárias para a produção de seus bens de subsistência. Para Marx, essa contradição fundada na desumanização do trabalho produtivo, seria a base da luta social de nosso tempo e da derrocada do sistema capitalista.

³ Forças produtivas seriam os fatores determinante à realização do trabalho, como a quantidade de mão de obra disponível e os meios de produção.

3.1.3 Modo de Produção e Formação Econômica e Social

Tendo essas características explicitadas, percebemos aos poucos a existência de uma periodização estrutural em Marx, o chamado modo de produção. O modo de produção contemplaria as características e contradições que mencionamos anteriormente e seria o “como” os seres humanos organizam o trabalho ao longo da história. Tal modo de produção seria na realidade potência, como nos diz:

[...] O conceito de modo de produção está ligado a um modelo explicativo, isto é, um conjunto coerente de hipóteses nascidas da consideração de elementos comuns a uma série de sociedades que se consideram pertencentes a um mesmo tipo [...] (GARAVAGLIA, J.C, 1974, apud SANTOS, 2005, p. 27)

Esses conjuntos de hipóteses articuladas de forma coerente podem ou não se concretizar, e se manifestam de forma distinta ao longo do globo. O sistema capitalista por exemplo, tem tendências que lhe são inerentes, uma estrutura de classes que lhe é peculiar, mas não se comporta concretamente de forma homogênea e esquemática. Seus traços gerais se revelam com a análise das sociedades onde o modo de produção se apresenta, permitindo assim o delineamento de sua estrutura e das categorias gerais que são próprias desse objeto de estudo. Porém, ao se inserir na realidade concreta, outras variáveis, outras forças sociais lhe imprimem suas características e lhe atribuem complexidade ímpar que o diferencia da estrutura teórica potencial. O modo de produção, de forma genérica, carrega em si a primazia da perspectiva econômica da sociedade, mas ao se realizar concretamente, expressa a unidade, a totalidade das esferas econômicas, social, política e cultural, ou seja, é a manifestação da totalidade do ser social. É isso que chamamos de formação econômica e social, categoria indissociável da realização concreta do ser, é a consumação das contradições potenciais do Modo de produção e é representado por uma sociedade historicamente

determinada, suscetível de localização histórico-temporal. O mecanismo interno de uma formação econômica e social, não leva em consideração apenas aspectos econômicos, mas sim, leva a análise social para uma maior complexidade da relação ideia/matéria. As relações materiais de produção e a estrutura de classes marcam aquilo que Marx chamou de base, ou *infraestrutura* de uma sociedade que estaria em relação intrínseca com as esferas jurídico-políticas e cultural ideológicas, ou seja, o que chamaríamos de *superestrutura*. Nas palavras de Marx o conjunto de relações de produção “constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1983, p. 24).

Na realidade concreta do ser social, essas três instâncias mencionadas aparecem de forma conjunta e indissociável, formando uma totalidade com suas contradições e movimentos. A base, marca a centralidade do processo de trabalho e de sua organização real, de onde partem as ideologias políticas, jurídicas, a moral, a ética, e a cultura. Mais uma vez, vale ressaltar que não há determinação simplista da matéria, mas sim a primazia das relações materiais como base do ser social. “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1983, p. 24).

Em conclusão, o pensamento marxista coloca a realidade concreta no centro da análise social, se opondo filosoficamente ao idealismo Hegeliano, mas tirando desse pensador a base de algumas de suas categorias centrais. Destaca-se aí a importância de entendermos os fenômenos sociais como uma totalidade interligada e contraditória e em constante transformação, a contradição como base do movimento do próprio ser. A categoria trabalho, já presente em Hegel, carrega então a problemática da relação entre a realidade subjetiva com a realidade objetiva. Em Hegel, tal relação seria

marcada pela primazia da ideia sobre a matéria, sendo o próprio movimento da história humana determinado pelo movimento da consciência. Já para Marx existe a centralidade na análise da realidade concreta. As ideias podem atingir a mais infinita imensidão, mas só passam ganham realidade ao se reverterem em ações materiais organizadas, ou seja, passam pelo processo de objetivação. Para Marx, as ideias têm seu berço original, sua raiz, na relação consciência/matéria, estruturando assim, uma ação concreta sobre a realidade, transformando-a materialmente, assim como transformando a consciência. Marx não comete por isso negligência com a complexidade do subjetivo, e nem determina o movimento do ser social a partir de um materialismo mecanicista. O trabalho Humano como ação concreta, se diferencia das outras formas de trabalho presentes na natureza exatamente por não ser um simples ato mecânico, ou geneticamente determinado, e sim, é antecipado previamente na consciência, passa por uma prévia-ideação, e depois se consolida como ato. É na produção consciente de sua vida material que o ser humano se realiza como ser social, sem deixar de ser natureza. Ao buscar atender suas necessidades, os homens se apropriam dos meios de trabalho (prontos ou frutos do próprio trabalho) e desenvolvem relações entre si, relações de produção. A questão não é analisar “o que” é produzido, mas sim o “como”, avançando assim, no entendimento dessas relações sociais de produção, assim como a estrutura de classes. O conjunto de relações de trabalho, assim como a estrutura de classe de uma sociedade, ao serem analisados, definiriam alguns padrões gerais da organização dessa sociedade, e é a isso que Marx chamou de modo de produção. Essa funcionaria como uma totalidade abstrata, um conjunto de princípios e hipóteses sistêmicas que, ao serem confrontados com a parte em análise, revelariam a estrutura da realidade concreta por trás do objeto imediato. É importante ressaltar que, como nos diz José Paulo Netto, todo pensador de expressão “[...] sendo um a voz

individual, resultado de suas experiências, de sua biografia, de suas aspirações, de seu horizonte cultural [...] vocaliza os interesses de um grupo, um segmento ou uma classe social” (NETTO, 2016). Nesse sentido, é fundamental compreender que todo o pensamento de Marx é escrito na perspectiva da classe operária, constituindo uma concepção de mundo centrada nas lutas sociais de seu tempo. As categorias e reflexões aqui destacadas formam a base do processo de reação crítica da geografia, definindo não só sua proposta metodológica, mas também influenciando seu caráter político e sua perspectiva analítica. O que foi essa renovação e como a perspectiva materialista auxiliou nesse processo, são tópicos que abordaremos no próximo capítulo.

4. A RENOVAÇÃO DA GEOGRAFIA BRASILEIRA: CRÍTICA E RESISTÊNCIA

Para atingirmos os objetivos dessa pesquisa, faz-se necessário entender como se deu o processo de renovação do pensamento geográfico inserido na realidade de seu contexto histórico, em especial, no contexto brasileiro. O período que se estende dos anos 60 aos anos 80, é marcado por diversas transformações sociais no cenário global. Após duas guerras mundiais, a mundialização da produção associada ao avanço das tecnologias de informação e a divisão internacional do trabalho, levava o sistema econômico mundial a uma nova fase, marcada pela velocidade e pelo discurso de integração. O processo de globalização neoliberal avança intensificando as contradições inerentes ao sistema capitalista, realidade acompanhada pelo agravamento dos conflitos sociais, movimentos contraculturais e ascensão da questão ambiental.

Aqui, a Ditadura Civil-Militar (1964 a 1985) estabelecia um regime de exceção estruturado no medo e na perseguição, com forte repressão ao pensamento crítico e à atuação política. Schwarcz & Starling explicam que nesse período:

A interferência na estrutura de Estado foi profunda. Exigiu a configuração de um arcabouço jurídico, a implantação de modelo de desenvolvimento econômico, a montagem de um aparato de informação e repressão política, e a utilização da censura como ferramenta de desmobilização e dissenso. (SCHWARCZ & STARLING, 2018, p. 449)

O governo militar apresentava um modelo desenvolvimentista que pretendia facilitar o investimento estrangeiro, transformar o papel ativo do Estado e elevar o crescimento econômico. A vultosa entrada de capitais foi canalizada para grandes obras energéticas, expansão industrial, integração nacional e modernização, tudo isso associado ao intenso aumento das desigualdades sociais, e ataques a classe trabalhadora. O controle de salários, o fim da estabilidade no emprego, a proibição de greves e repressão aos sindicatos são

exemplos desses ataques. As comunidades indígenas não ficaram ilesas nessa caminhada para o desenvolvimentismo. No chamado relatório Figueiredo (do Procurador Geral Jader Figueiredo Correia) produzido em 1967 (mas só revelado em 2013) comprova “[...] a existência de caçadas humanas feitas com metralhadoras e dinamite atirada de aviões, inoculações propositais de varíola em populações indígenas isoladas e doações de açúcar misturado com estricnina [...]”. (SCHWARCZ & STARLING, 2018, p. 463) revelando o preço pago pelas comunidades tradicionais nessa conjuntura. Mas, nenhum poder se exerce sem resistência. Em resposta ao seu autoritarismo descabido (e a serviço de interesses do capital internacional) o governo militar se viu lidando com greves de porte em alguns Estados brasileiros como Minas Gerais e São Paulo. O desenvolvimento de movimentos de resistência armada e o crescimento de manifestações estudantis, que tem uma onda de intensificação entre 1966 e 1968⁴, deixam seus reflexos no contexto brasileiro. A repressão ao movimento estudantil foi marcante no período, causando a morte de um estudante no Rio de Janeiro. Schwarcz & Starling relatam:

[...] nunca foi tão perigoso ser estudante no Brasil. Em 1968, a notícia da morte do secundarista Édson Luís de Lima Souto, assassinado pela polícia com um tiro numa manifestação de protesto no restaurante calabouço, no rio de Janeiro, percorreu o país, sensibilizou a população e marcou o momento quem que a mobilização se transmudou em movimento social de massa [...]. (SCHWARCZ & STARLING, 2018, p.461)

O cenário tenso e conflituoso é, com toda a certeza, uma força de pressão sobre às ciências sociais brasileiras, exigindo dessas uma perspectiva teórica explicativa do momento em que se vive, e ao mesmo tempo em que exigia ação. É nesse sentido que vemos uma intensificação do processo de transformação do pensamento

⁴ Apesar das diferenças em seus contextos políticos, muitas foram as cidades que apresentaram grandes levantes estudantis no ano de 1968 (São Paulo, Rio de Janeiro, Berlim, Tóquio dentre outras). A manifestação de maior expressão ocorreu em Paris, marcado pela ocupação da universidade de Sorbonne e por intensos conflitos com as forças policiais.

geográfico. De acordo com Roberto Lobato Corrêa, a geografia brasileira já apresentava, em meados dos anos 50, alguns aspectos de mudança e renovação distintos daqueles associados ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica. Esse processo que se desenha aconteceria em ruptura a chamada geografia tradicional, de influência francesa. Ainda de acordo com o autor, “esta geografia caracterizava-se por uma preocupação sobretudo com a paisagem, através, em grande parte, de estudos que podem ser definidos de reconhecimento do território nacional” (1982, p.115). Corrêa propõe que entre 1956 – 1965 a geografia brasileira vive um processo de transformação marcado pela ruptura entre, de um lado, “uma geografia *vidaliana*, humanista e de certa forma ingênua, aparentemente pouco articulada às questões nacionais [...] e de outro, transição para uma geografia que se tornaria, após 1964, muito pouco vidaliana, pretensamente pragmática voltada em grande parte para o sistema de planejamento [...] (Ibidem, p. 116). Essa ruptura reflete uma transição de uma geografia tradicional positivista, para uma geografia, apoiada na concepção neopositivista, mais pragmática, racional e técnica, vinculada cada vez mais como parte do aparelho ideológico do Estado autoritário. As descrições simples e os métodos da chamada geografia tradicional já não atendiam as demandas do novo contexto desenvolvimentista da Ditadura, daí o surgimento dessa nova geografia, também chamada de *geografia teórica quantitativa*. Dentre as características dessa, Corrêa (1982, p. 118) aponta a “*coisificação*” das formas espaciais, a dita neutralidade, a quantificação como sinônimo de objetividade, excessiva preocupação com padronização e regularidade, uma visão idealista da sociedade, uma visão fragmentária da realidade, e uma concepção de espaço como finito e absoluto. Tendo como premissa a neutralidade acadêmica e o cientificismo, o positivismo, que se originou no século XIX com Auguste Comte (1798 – 1857), encontra oxigênio e reformulação no século XX, em uma perspectiva que,

segundo Sposito, se “notabilizou por recuperar a discussão do que é científico a partir da *linguagem matemática*, refinando a ‘linhagem’ cartesiana e aprimorando a doutrina positivista” (2004, p. 32, grifo nosso) consolidando aquilo que se chama genericamente de neopositivismo. Tal estrutura metodológica se baseia em determinados princípios da perspectiva hipotético-dedutiva, fundamentada no rigor matemático e da razão. Sob essa ótica, temos a primazia do objeto sobre o sujeito, sendo a verdade científica só reconhecida se ela for passível de comprovação pela experiência. A própria lógica da pesquisa para a tendência neopositivista “teria que se adequar a um sistema-lógico de raciocínio, a uma linguagem específica (a linguagem matemática)” (SPOSITO, 2004, p. 32). “A procura da linguagem matemática na geografia era o resultado de uma procura de cientificismo que a geografia já havia tentado, sob outras roupagens e em outros momentos” (SANTOS, 2012, p.65), por passar a ideia de precisão, exatidão, desvelando na frieza dos números, a realidade do objeto. Separa-se as variáveis em análise buscando-se padronizações dos fenômenos de forma linear valorizando a quantificação como base. É aqui que *coisificação* e *fragmentação* mencionados por Roberto Lobato, aparecem. Como os objetos em análise são isolados de seu contexto social para fins de maior precisão, acabam perdendo o seu sentido, ou seja, perdem o seu real significado que só é dado frente à uma perspectiva totalizante. A forma é vista sem conteúdo, deixa de ser objeto e vira forma crua, vira “coisa”. Mas, para Milton Santos, O maior pecado dessa perspectiva é o total desconhecimento da existência do tempo e suas qualidades essenciais (SANTOS, 2012, p.74). Em suas palavras:

[...] A aplicação corrente das matemáticas à geografia permite trabalhar com estágios sucessivos da evolução espacial, mas é incapaz de dizer alguma coisa sobre o que se encontra entre um estágio e outro. Temos, assim, uma reprodução de estágios de sucessão, mas nunca a própria sucessão. Em outras palavras, trabalha-se com *resultados*,

os *processos*, entretanto, são omitidos, o que equivale a dizer que os resultados podem ser objeto não propriamente de interpretação, mas de mistificação [...] (SANTOS, 2012, p.75)

Observamos que a própria formulação metodológica da geografia teórica, na busca pela neutralidade e pelo cientificismo, consolida na verdade uma ideologia alienada com pouco poder explicativo da realidade concreta. Concordamos com Carlos Walter quando diz que “[...] O discurso científico é uma aproximação do real efetivada por indivíduos inscritos em relações sociais, que, no caso da sociedade de classes é de onde emanam os antagonismos através dos quais a história se move” (1982, p.97), e não é por coincidência a aproximação de alguns pensadores de tal perspectiva com o pensamento neoliberal. A ascensão da geografia quantitativa se associa à crescente concentração dos meios de produção científica na mão de poucos agentes hegemônicos, promovendo, assim, a monopolização do saber, oculto nos discursos tecnocratas e na ideologia cientificista. Por sua estrutura de pensamento, coisificada, fragmentada, tal abordagem, como já dito aqui, acaba afastando o pensamento de uma perspectiva totalizante, jogando a ciência dentro de um aspecto puramente pragmático a serviço dos interesses do mercado e das classes dominantes.

[...] Quando a ciência se deixa claramente cooptar por uma tecnologia cujos objetivos são mais econômicos que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos, e renúncia toda à vocação de servir à sociedade. [...] (SANTOS, 2008, p. 19)

O despertar crítico da geografia se articula em oposição teórica à geografia teórica quantitativa, e ao contexto político e econômico que o país vivia durante o Regime Militar. Quanto mais o contexto se agravava, mais nítida era a *crise* profunda do pensamento geográfico. Se a pobreza, a poluição e as desigualdades sociais são problemas concretos da realidade socioespacial, tal crise se assenta exatamente na incapacidade, tanto da geografia tradicional, como da nova

geografia em dar uma resposta a essas questões. Nas palavras do geógrafo Carlos Walter

Na medida em que hesitam, não reformulando uma base teórica de há muito envelhecida e não assumem, portanto, uma posição crítica, os geógrafos, em geral, deixam de lado a geografia da crise e são levados de roldão pela crise da geografia. E isto porque os fatos são teimosos e estão aí a exigir de nós uma compreensão que possa efetivamente nortear uma prática que leve a superação desses problemas. (GONÇALVES, 1982, P.94)

Como aspecto fundamental, a própria realidade impõe a necessidade de uma reformulação crítica da geografia, pautada nos problemas da atualidade, desenvolvida sobre a perspectiva do movimento e da mudança, entrando em contraponto direto às bases positivista/neopositivista da ciência. “Sem romper com os fundamentos teóricos e filosóficos da geografia tradicional, a chamada ‘nova geografia’ não fez mais que precisar (matematicamente) as imprecisões da geografia tradicional” (GONÇALVES, 1982, p.106) e assim facilitando a identificação dos seus problemas. Esse esforço intelectual de renovação da geografia que genericamente ficou conhecido como geografia crítica propunha então uma leitura do espaço “que não omitia as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional” uma leitura que “ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e dominação” (VESENTINE apud BRITO & PESSOA, 2009).

A crise pelo qual passava a Geografia dentro da realidade brasileira, não era exclusiva de desse país. O processo vivido pelo Brasil, do qual nos falava Corrêa, apresenta expressão internacional, como nos diz Suertegaray:

Os elementos de questionamento e transformação da Geografia nos anos 50 calcados na perspectiva neopositivista resultam, também, de uma necessidade da sociedade que se (re)ordena após a II Guerra, qual seja, a necessidade prática de reconstrução do espaço geográfico. (SUERTEGARAY, 2005, p. 12)

Com a Europa arrasada após a Segunda Guerra Mundial, vultosos foram os investimentos da poderosa economia americana para a sua reconstrução. A Guerra-Fria, impõe a necessidade imperativa de conter o comunismo (contexto que não se desprende da situação Brasileira), e tal reconstrução carrega o espectro do conflito político, econômico e ideológico que marcava o período⁵. O já mencionado pragmático cientificismo da geografia neopositivista, se demonstra, mundialmente, útil ao contexto de forte expansão da economia capitalista, e por isso sua forte expansão. Ao mesmo tempo que tal tendência quantitativa avança, tem como contrapeso “uma vocação mais especulativa e mais social” (SANTOS, 2012, p.62), encontrando raiz principalmente no trabalho de geógrafos franceses como Pierre George (1909 – 2006) e Yves Lacoste (1929). Neles, podemos reconhecer alguns princípios fundamentais ao esforço de renovação que a Geografia brasileira empreenderia. Ruy Moreira explica que “[...] menosprezada pela academia, a geografia georgeo-lacoesteana é a que chega à sociedade mais ampla. E, portanto, a que está na cultura do estudante universitário e do professor secundário de geografia [...]” (MOREIRA, 2011, p. 25), causando certo alvoroço a partir de obras como “A Geografia” e “A Geografia serve antes de mais nada para fazer a Guerra”, onde Lacoste defende a existência de duas geografias: A geografia dos Estados-Maiores e a geografia dos professores, buscando explicitar o caráter ideológico e estratégico dado a disciplina. A primeira, seria a geografia praticada nas estratégias militares dos Estados, assim como no planejamento dos grandes atores privados que, sob o objetivo de consolidar sua supremacia, se utilizavam da leitura espacial embasando suas ações de forma articulada e eficaz. A segunda, funcionaria como um instrumento de alienação e dissimulação das intencionalidades marcantes no uso da disciplina pelos agentes hegemônicos.

⁵ Para aprofundamentos contextuais ver Hobsbawm, Eric. “A Era dos Extremos: O breve Século XX”. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Enumerando dados e descrevendo características do espaço, se dedicando ao ensino e difusão de informações desconexas, a geografia dos professores teria o papel central de mascarar as contradições e conflitos que marcam o espaço geográfico, exercendo papel fundamental na manutenção da ordem vigente. Apesar de não ter uma vinculação explícita com o pensamento marxista, Lacoste teve papel central na crise da geografia ao escancarar os aspectos ideológicos que marcavam a geografia tradicional e A geografia teórica. Pierre George, ao tentar se distanciar da corrente geográfica francesa tradicional, avançou na análise do espaço a partir da realidade social, instigando a crítica à perspectiva da “renovação” quantitativa. Moreira explica que “[...]em certa medida, a quase totalidade dos renovadores da Geografia Brasileira vem dessa tradição pierregeorgeana [...]” (2011, p.37), seja por sua contribuição, seja pela crítica a sua perspectiva metodológica. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, no texto “O econômico na obra de Pierre George” destaca algumas contradições centrais na apropriação de categorias marxistas por parte desse autor:

Apesar de apresentar questões como a que admite a geografia econômica como uma ciência humana, e mais, como uma ciência social, não temos, em momento algum de sua obra, a própria essência dessa posição: o conceito de ‘classes sociais’, assim como não temos a própria essência da história: as lutas de classe. (OLIVEIRA, 1982, P. 24)

Tratando a sociedade de forma genérica, o autor abstrai a perspectiva de classe central no pensamento econômico e filosófico de Marx, e ainda, quando defende que a “as formas de organização” desses grupos sociais são “provenientes do passado próprio de cada grupo humano” (GEORGE, 1970 apud OLIVEIRA, 1982, p.24) ignora a posição das rupturas no processo de movimento atribuindo à história uma linearidade evolucionista. George diz que a geografia econômica tem como objeto de estudo as formas de produção, abstraindo de sua reflexão a relação dialética entre forma e conteúdo. Na sua tentativa de incorporação de conceitos do materialismo

histórico, alinhado a um universo teórico metodológico que não é marxista, “mas sim do método histórico”, George “não se dá conta da unidade contraditória da estrutura econômica da sociedade, abstraindo simplesmente, o conceito de modo de produção, substituindo-o pelo conceito de sistema econômico” (Ibdem, 1982, p.25).

Dentro das contribuições francesas, vale dizer que se em Lacoste se destaca o problema político-ideológico da disciplina, e em Pierre George uma geografia econômica apoiada em categorias marxistas, é em Lefebvre que os geógrafos dedicados à crítica da disciplina encontram parte central do corpo teórico para essa tentativa de renovação. Nas palavras de Ruy Moreira “[...] com um tom distinto do estilo irônico e solto de Lacoste, Lefebvre esmiúça os fundamentos da compreensão marxista do espaço [...] (MOREIRA, 2011, p. 26). Tomando o espaço como foco, apresenta como tal categoria tem papel central na reprodução da estrutura global da sociedade a partir da reprodução das relações de produção. Apresenta uma concepção dialética entre a sociedade e o espaço, colocando esse como estruturante e dinâmico da sociedade na história. O espaço aqui ganha uma característica fundamental como expressão determinada e determinante da dinâmica social, entendido assim com produto do ser social em movimento. Outro papel seminal que não pode ser negligenciado nesse contato da geografia como marxismo é o do geógrafo italiano Massimo Quaini com seu livro Geografia e Marxismo e abordagem do conteúdo essencial do espaço a partir da dialética da “historicidade da natureza e naturidade da história” (MOREIRA, 2011, p.28). Se utilizando da categoria trabalho com metabolismo entre a sociedade e a natureza, vemos relação homem meio sendo colocada como um par dialético na produção do espaço, como essência do processo geográfico.

Não se pode esquecer que a difusão de muitos desses pensamentos e críticas está associado a um certo ambiente propício criado por um conjunto de revistas que auxiliaram na propagação desse debate e dessas ideias. Ruy Moreira menciona essa questão nos dizendo que:

O papel dessas revistas foi fundamental. É fato que em todo processo de ruptura, a ação dos grandes corpos de batalha, esses 'exércitos clássicos', pesados, que são os livros, necessita da ajuda do trabalho leve dos pequenos e ágeis grupos de guerrilha que são os textos e revistas. É através das revistas que em geral se o toma o primeiro conhecimento do que está circulando nos embates. (2011, p.27)

Tais periódicos científicos tiveram (e tem) o papel de vocalizar as polêmicas e contradições das disciplinas, cumprindo o papel de "agitar as ideias" assim como renová-las. Nesse sentido, destacamos aqui o papel central que revistas, como a revista Americana "*Antipode: a radical journal of Geography*" editada em 1969 por Richard Peet e a revista francesa *Hérodote – Revue de géographie et de géopolitique*, editada pela primeira vez em 1976 por Yves Lacoste, tiveram como espaço de ressonância das expressões teóricas críticas da geografia, colocando o debate da crise da disciplina em destaque e circulação. No Brasil, podemos destacar o "*Boletim Paulista de Geografia*", "*Território Livre, Contexto*", "*Temas em Ciências Humanas*", dentre outras que contribuíram para o despertar crítico da Geografia brasileira.

Quando tratamos mais especificamente da geografia brasileira, diversos são os autores que merecem destaque na tentativa dessa reformulação teórica, mas não se pode negligenciar o papel fundamental dos estudantes de graduação e pós graduação do período que, de certa maneira, traziam a questão para suas reflexões e expunham a necessidade de um debate de renovação. É a partir desses esforços conjuntos que a geografia brasileira encontra a possibilidade de uma reflexão crítica, e o princípio de um diálogo com

o Materialismo Dialético. Nesse sentido, o departamento de geografia da USP, tem nítido destaque nessa produção, tanto no ativismo estudantil, quanto no princípio de uma produção teórica influenciada pelo marxismo. Elisa Verdi (2016), em sua dissertação de mestrado analisa a entrada dessa perspectiva dentro do departamento, através da atuação de alguns professores, como Armando Corrêa da Silva, assim como na produção bibliográfica dos alunos durante o período Militar.

Apesar da insatisfação com as perspectivas teóricas hegemônicas na geografia brasileira ser anterior, é no 3º Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), realizado em fortaleza no ano de 1978, que o movimento de renovação ganha corpo. Como nos diz Moreira: “nos vários cantos do país, movimentos de crítica e renovação espontâneos, difusos e, portanto, sem hegemonia nacional vinham acontecendo” (2011, p.24) mas é nesse encontro que ocorre a possibilidade de diálogo e conhecimento dos descontentamentos que exigem a mudança e a renovação.

[...] o terceiro encontro da AGB, foi aquele marco de mudança da Geografia no Brasil. Foi como que, os vários grupos até então clandestinos na Geografia, análogos aos grupos que eram clandestinos na política e na sociedade brasileira, que saindo da clandestinidade, com a sociedade abrindo-se um pouco mais democraticamente, eles vieram à tona, se apresentaram e disseram aqui estamos nós. (...) A força do encontro de 78 em Fortaleza veio exatamente desta movimentação, deste rio subterrâneo, e não das academias. (MOREIRA, 2000a, p.107 apud VERDI, 2016)

Também ocorre nesse encontro a publicação do Livro “Por uma Geografia Nova” do professor Milton Santos, que visava dar a base teórica da crítica, conferindo substância desse movimento, que começa a se desenhar. Para Ruy Moreira, “Por uma Geografia Nova” traz a perspectiva da historicidade do espaço, dando nova cara ao conceito. “descobre-se com Milton Santos que a sociedade é o seu espaço geográfico e o espaço geográfico é sua sociedade” (2011, p.27). O espaço geográfico passa a ser entendido com uma instância

central da realização concreta da sociedade, carregando em si as contradições fundamentais que a colocam em movimento. Antes de 1978, há um processo de crítica em crescimento, mas ainda é vago e genérico, faltava-lhe o corpo teórico crítico explícito e é com Milton Santos que o movimento de renovação ganha esse suporte.

É interessante apontar que, apesar da grande expressão do Marxismo dentro dessa renovação, diversos são os teóricos que contribuíram para uma reformulação de método e de temas que dão cara ao período. Isto posto, podemos afirmar que a grande empreitada crítica por uma reformulação dos conceitos e da metodologia da Geografia tem sua maior expressão no já mencionado contexto da segunda metade do século XX, tendo grande pluralidade e entrecruzamentos de diferentes perspectivas, como ascensão da abordagem cultural, que também conferiu críticas à nova geografia.

A redução de um movimento de muitos entrecruzamentos a uma única face, superficializou o processo de renovação. E impediu que se visse a década de 1970 como o marco de emergência de uma realidade plural na geografia. Ora, essa é a década do florescimento de uma vertente marxista, mas igualmente das formas fenomenológicas, como se vê na coletânea de Christofolleti. E isso prejudicou o florescimento de uma vertente marxista consolidada, bloqueando-a em sua chance real de acontecer” (MOREIRA, 2011, p. 30)

Muito do alcance limitado da renovação dessa ciência se coloca no não reconhecimento das contribuições teóricas diversas e da simplificação desse processo de renovação. A própria ascensão de uma geografia marxista, se prejudica nesse exclusivismo da crítica que lhe foi dado. O pluralismo do período é parte central e essencial da renovação. Acreditamos que retomar a discussão sobre a contribuição Marxista na Geografia Brasileira é um tema central, mas reconhecendo que a possibilidade de uma disciplina crítica não se esgota aqui. A ortodoxia metodológica é um dos principais problemas do pensamento marxista dentro e fora da disciplina geográfica e deve ser combatida. Milton Santos, ao se definir como um marxista/marxizante em entrevista concedida a Sílvio Tendler,

demonstra exatamente a necessidade da perspectiva se manter em movimento. Ser marxista, não é refutar aquela forma de pensamento e teoria que lhe é externo, mas assimilar o conhecimento à uma perspectiva crítica e concreta tendo em vista a importância da perspectiva de classes na produção científica.

Feita essa contextualização do processo de renovação da Geografia no Brasil, assim como a entrada do pensamento marxista na disciplina, passaremos a analisar às proposições teóricas e metodológicas da contribuição Materialista Dialética na disciplina, a partir da obra dos geógrafos supracitados.

5. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA REFORMULAÇÃO CRÍTICA DA GEOGRAFIA: ESPAÇO E TOTALIZAÇÃO

Como já dito, as transformações vividas pelo país e pelo mundo no contexto dos anos 60 e 70 acabam por dar os traços dessa renovação da disciplina geográfica. A crítica metodológica, assim como a necessidade de definição de categorias coerentes para abarcar as contradições da realidade, passam a ser o objetivo central dos que se dedicam à renovação do pensamento geográfico. Uma nova abordagem se apresenta em relação a natureza do espaço, abandonando a ideia desse como palco ou receptáculo da ação humana, o encarando como instância fundamental da realização concreta do ser social. É nesse sentido que a geografia encontra no pensamento marxista uma possibilidade, inserindo a compreensão do espaço no movimento da história em sentido amplo (social e natural) buscando nele sua natureza contraditória, assim como as leis de seu movimento. Destaca-se o caráter social da produção do espaço através do trabalho, da ação humana, sendo o trabalho a base da realização do homem como ser. As premissas essenciais do processo de trabalho decorrem das próprias necessidades básicas de reprodução do ser: ter frio, ter fome, ter sede etc. que o colocam necessariamente em relação com a natureza que lhe é externa. Com Moreira (2007, p.65), vemos que a formação do espaço decorre então desse conjunto de interações que acontecem concomitantemente, sendo essas, “duas faces de um mesmo processo”, as interações que ocorrem entre homens e mulheres e as interações desses com a natureza. Acompanhando a gênese dessa reformulação metodológica, vemos as premissas fundamentais do materialismo dialético expostas no pensamento de Marx e Engels, aparecerem aqui como fundamentos da elaboração da elaboração teórica da análise geográfica. O trabalho aparece como fundamento da própria natureza do espaço geográfico, sendo esse a base da

unidade entre o homem e a natureza. Se expõe aqui premissa de que conforme o ser humano busca atender suas necessidades, age sobre a natureza primeira, e a ela incorpora elementos técnicos e simbólicos que passam a permitir novas relações, e novas contradições. Esse agir sobre a natureza consiste então em um processo de transformação mútua, onde o homem historiciza a natureza e naturaliza a história, “por isso, dialeticamente, quanto mais o homem cresce em poder com o desenvolvimento científico e técnico sobre a natureza, mais ele, em tese, dela se liberta e ao mesmo tempo, com ela se funde” (MOREIRA, 2010, p.68). O Espaço Geográfico aqui é encarado como essa totalidade contraditória e indissociável entre os processos sociais e naturais, é a base concreta da realização socio-natural da história humana.

Assim, tendo em vista a centralidade da categoria *Trabalho* nessa abordagem da geografia, o entendimento da organização do trabalho social e das relações sociais de produção, se apresenta como base da análise das dinâmicas que compõem o espaço geográfico. Conceitos do pensamento marxista se apresentam como mediadores de grande potencial explicativo na interpretação desse espaço. Um dos destaques é o conceito de *modo de produção*, que se o oferece como uma totalidade articulada coerente auxiliando na compreensão do significado dos objetos e dinâmicas que compõem o espaço. Como já abordado anteriormente na pesquisa, o modo de produção consiste em um conjunto de hipóteses coerentes acerca da organização social do trabalho, mas que se realiza concretamente de acordo com as variáveis histórico-naturais de determinado espaço, ganhando e dando traços únicos (e totais) aos elementos de sua estrutura. Nesse sentido, movimenta-se da abstração ao concreto e se apresenta como formação econômica e social (FES) com a qual interage dialeticamente. A estrutura de uma FES é marcada pela unidade entre a infraestrutura (base econômica), e duas superestruturas

(jurídico-política e cultural-ideológica) dando corpo a totalidade social. Moreira explica que projetando-se umas sobre as outras, cada qual contém as demais, de modo que um fenômeno social qualquer é, ao mesmo tempo, econômico, jurídico-político e cultural-ideológico (MOREIRA, 2011, p.68). A FES comporta diferentes modos de produção que coexistem como unidade, porém, um modo é hegemônico frente aos demais. As relações e contradições que compõem o modo de produção dominante, são as relações dominantes que compõe a formação econômica e social. É assim que o próprio arranjo espacial é a expressão espacial da FES ao mesmo tempo que é sua condição de realização concreta, em toda sua complexidade, ou seja, se apresenta como uma formação sócio-espacial que carrega em si a unidade múltipla e contraditória que compõe a Formação econômica e social da qual tem origem. Podemos dizer que a formação espacial é, então, a própria formação econômico-social espacializada.

O que está sendo proposto por esses geógrafos é a construção de uma teoria do espaço que se fundamente na articulação entre três categorias da totalidade (a formação econômica e social, o modo de produção e a formação espacial), facetas da mesma realidade, embasando a análise do arranjo espacial (MOREIRA, 2011, p.76). Se no método dialético devemos buscar a essência na aparência, a forma pura espacial que se apresenta ao observador só revela seu conteúdo ao ser articulada com as formações que lhe dão sentido.

Se as formas são as aparências, parece-nos que se encaixa aí a noção de arranjo espacial que viemos usando neste trabalho. Entendemos por arranjo espacial uma estrutura de objetos espaciais, uma localização-distribuição organizada de objetos espaciais, uma totalidade de objetos estruturada em forma espacial. Daí seu papel a um só tempo descritivo e analítico. O papel da análise espacial estaria em apreender as leis que regem a formação espacial, seu todo e suas partes. A partir da descrição e análise do arranjo espacial, e vice-versa. (MOREIRA, 2007, p. 75)

O chamado arranjo espacial, ou paisagem para Milton Santos⁶, se apresenta aqui então como categoria de ligação entre a formação espacial, o modo de produção e a formação econômica e social. Os processos decorrentes da realização da realidade concreta, assim, dão sentido às formas que a compõem. A FES que se realiza com determinada complexidade histórico-espacial é, ao mesmo tempo, total e particular, no sentido de que é determinada em última instância pelos processos inerentes ao modo de produção, mas também reafirma a força dos lugares e dos processos de menor escala que a compõem. O espaço então pode ser entendido como totalidade, como apresentado na definição de Milton Santos:

[...]um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. (SANTOS, 2008, p.28)

Os objetos geográficos, tanto naturais como técnico-culturais, são frações do conteúdo que lhes é atribuído e ao qual permitem a existência concreta. Em aproximação genérica, tais objetos poderiam ser associados ao conjunto das forças produtivas e as ações e processos que lhe dão significado ao conjunto de relações de produção, obviamente, não encarados aqui de forma simplória e ortodoxa, mas em toda a complexidade que lhes é inerente. Metodologicamente, o que está sendo proposto é que as formas, como aparência, só podem ter seu sentido alcançado em relação às dinâmicas do todo social.

Em função desse movimento conjunto entre os objetos e as ações, cremos ser importante falar um pouco acerca de o que é

⁶ A essa materialidade do espaço que Ruy Moreira atribui o conceito de arranjo espacial, Milton atribui o conceito de paisagem, insistindo na importância da diferenciação entre essa categoria e espaço. A paisagem então assume essa definição de conjunto de formas que, “num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” (SANTOS, 2012b, p.103) e já o espaço seria essa materialidade e a vida que anima e dá sentido a essas formas. O espaço pode se alterar sem necessariamente termos alterações na paisagem.

matéria. Em definição genérica, podemos apresentar a matéria como realidade objetiva, base efetiva de tudo que existe, revelada à consciência humana através de suas sensações, existindo independentemente delas e sendo princípio e fim de sua ação. Assim, por ser composto por objetos concretos, o espaço pode ser entendido como matéria em movimento, se compreendermos a materialidade plástica, não de forma isolada, mas como unidade forma/conteúdo, em uma dinâmica constante. A forma, a matéria, não é mero reflexo da totalidade, mas sim, condição e resultado da realização da ação e dos processos que compõem a realidade espacial. Tal perspectiva, em síntese, é centrada na premissa de que o movimento social se exprime através de processos, que por sua vez desdobram-se em funções e essas se realizam mediante as formas. E como já dito anteriormente, a divisão e a organização do trabalho social é a base para a compreensão dos processos e funções que dão significado e são realizados através das formas espaciais. Nas palavras de Santos:

Qualquer que seja o instante em que as examinemos, as formas, tomadas isoladamente, representam uma acumulação de tempos, e sua compreensão, desse ponto de vista, depende do entendimento do que foram as divisões do trabalho pretéritas, mas seu valor sistêmico, que é real e atual, depende da divisão do trabalho atual. (SANTOS, 2005, p.63)

Se a matéria está em movimento, e os processos sociais dão sentido as formas, vemos que uma outra premissa se faz fundamental: a unicidade tempo/espaço. Se para dar sentido as formas espaciais, precisamos encarar os processos e funções que lhe dão significado, o tempo aqui se manifesta como componente central da forma, no sentido de que é sucessão, não linear, mas contraditória, marcada por rupturas históricas que conduzem a velha totalidade à uma nova que se impõe sobre a herança que recebe. Esse processo, que podemos chamar de totalização, marca o movimento da FES e, portanto, da realidade espacial. Como realidades objetivas, espaço e tempo são condições da existência da

matéria em movimento, ou seja, a matéria só existe no tempo e no espaço. Ariovaldo Oliveira, nos explica que para o materialismo dialético o espaço, como categoria, “expressa a propriedade geral dos corpos materiais de possuírem extensão, ocuparem um determinado lugar e estarem situados entre outros objetos do mundo, de modo particular” (OLIVEIRA, 1993, p.92), já o tempo apareceria na qualidade do movimento da matéria, no processo de sucessão de eventos que marcam a existência da realidade concreta. Tempo e espaço se expressam de forma una e contraditória, conhecendo um movimento que é “ao mesmo tempo, contínuo, descontínuo e irreversível. Tomado isoladamente, Tempo é sucessão e espaço acumulação, justamente uma acumulação de tempos” (SANTOS, 2005, p.63). Tempo e espaço são uma coisa só, metamorfoseando-se um no outro.

Dito isso, se o espaço se configura em uma acumulação de tempos históricos em contradição, a análise dos objetos espaciais deve se fundamentar uma periodização que permita a compreensão do real significado do objeto espacial. Podemos dizer que o tempo se revela no movimento contínuo, descontínuo e irreversível da matéria que se apresenta de forma diversa a nossa consciência. Porém, ao centrarmos nas dinâmicas do ser social, o tempo como história humana se torna existência concreta através do mesmo processo que lhe diferencia dos outros seres, o processo de trabalho, de produção. Ao agir sobre a natureza, o ser humano grafa sua história, concretiza o seu tempo como forma e conteúdo, agindo sobre a história que lhe é herdada de tempos anteriores. Conforme a Marx & Engels:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. (MARX & ENGELS, 2007, p.87)

Apesar de não falarem propriamente em espaço, Marx e Engels explicitam a relação entre o trabalho social atual e as heranças acumuladas historicamente sobre os meios de vida. Esse trabalho acumulado pode se apresentar como forma, como objeto, e então, como marca do tempo no espaço geográfico. Mas como de fato propor uma periodização adequada acerca dos elementos espaciais? A proposta de Santos coloca as técnicas como uma possibilidade quando constituem um intermediário entre a ação trabalho e o seu objeto, assim como, por serem filhas de um tempo histórico determinado, ou seja, carregam em si a sua época. Milton Santos nos diz que: “o trabalho realizado em cada época supõe um conjunto historicamente determinado de técnicas” (SANTOS, 2012b, p.56), portanto, em termos metodológicos, a periodização necessária a aprender os processos que movem o significado das formas, pode ter na técnica a “empirização” do tempo. Se ação humana é necessariamente mediada por técnicas, sempre articuladas de forma sistêmica, que carregam em si o tempo de sua origem (não laboratorial, ou de criação em si, mas social), essas podem ser então consideradas como um fenômeno histórico e “é por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo” (2012b, p.54), sendo elas mesmas uma medida possível do tempo. Se o trabalho é a origem do espaço, e esse só se realiza por intermédios das técnicas, o conhecimento da estrutura dos sistemas técnicos e sua sucessão, se faz base da mencionada periodização. Vale explicar que a utilização da expressão sistemas técnicos vem do fato de uma técnica nunca aparecer de forma isolada, e nunca funcionar sozinha, como nos explica Santos

A vida das técnicas é sistêmica e sua evolução também o é. Conjuntos de técnicas aparecem em um dado momento, mantêm-se como hegemônicos durante um certo período, constituindo a base material da vida da sociedade, até que outro sistema de técnicas tome o lugar. (2012b, p. 176)

Sendo base da vida material, e meio de realização do trabalho, os sistemas técnicos aparecem necessariamente relacionados ao modo e às relações de produção em função dos quais tais sistemas ganham existência. Se o espaço se apresenta como acumulação de tempos distintos em contradição, esses tempos se expressam no conteúdo técnico/cultural do espaço. É necessário ressaltar que, como mediadora da ação, não existe técnica sem intenção, e os interesses do modo de produção dominante se manifestam nas técnicas dominantes de uma época. Se nos voltarmos à sociedade capitalista, vemos que os sistemas técnicos espaciais:

são meios de produção e reprodução do capital, ou seja, veículos por meio dos quais a força de trabalho operária, produzindo a mercadoria, produz mais-valia e sua incorporação ampliada ao capital. Dessa maneira, seu controle significa o próprio controle da reprodução da sociedade capitalista como um todo e o seu uso a garantia de que servirão à reprodução do Capital. (MOREIRA, 2007, p. 68)

Tendo em vista então a centralidade dos sistemas técnicos na periodização das dinâmicas espaciais, Santos propõe que a "história do meio geográfico pode ser grosseiramente dividida em três etapas: o meio natural, o meio técnico e o meio técnico-científico-informacional" (SANTOS, 2012b, p.236). Cada um desses meios é entendido pela complexidade do sistema técnico do período, associado as dinâmicas inerentes ao modo de produção. O primeiro, o meio natural, é marcado por tempos lentos e um conjunto de técnicas ligadas mais intensamente as dinâmicas da natureza. Com a expansão comercial e o advento da indústria e das inovações na produção, o espaço se equipa com novos objetos que lhe conferem velocidade e dinamismo. Essas técnicas decorrentes em grande parte da primeira e segunda revoluções industriais, marcariam a consolidação de um Meio Técnico. Já após a segunda guerra mundial, vemos o advento das técnicas de informação, com a evolução da cibernética, da computação e da robotização. O capital ganha intensidade de circulação imaterial, vemos a ascensão dos processos

de financeirização (decorrentes da fusão do capital bancário e industrial) e a produção se mundializa, reconfigurando a divisão internacional do trabalho. Tais transformações técnicas, diretamente associadas ao já mencionado matrimônio entre a ciência e o capital marcam as mudanças e dinâmicas que dão a cara do período atual da globalização neoliberal. Técnicas mais controladas, velozes e eficazes se impõem sobre os sistemas técnicos não hegemônicos, causando o que Milton Santos chama de unicidade da técnica e a possibilidade de acontecer conjunto e controlado, da convergência dos momentos. Esse é o período chamado de meio técnico-científico-informacional. É importante ressaltar que tal periodização assume um caráter estrutural abstrato, se fazendo necessário o reconhecimento dos tempos internos do espaço analisado, o que nos leva para um outro par dialético fundamental da perspectiva marxista em geografia, a dinâmica lugar/global, que abordaremos no tópico seguinte.

Em conclusão dessa breve apresentação metodológica, vemos que a perspectiva marxista aposta em uma nova compreensão do espaço centrada no trabalho, e, a partir daí, lança mão de categorias centrais do método materialista histórico, assim como insere o marxismo na geografia, coloca a geografia no marxismo. A formação socio-espacial se apresenta como base de uma análise espacial que parte das formas/objetos para identificar processos que determinam as funções e os conteúdos dessas formas, ao mesmo tempo em que permitem a ação, que se dá por meio desses objetos técnicos/culturais. Dualidades clássicas da geografia, como a sociedade/natureza, forma/conteúdo, tempo/espaço, lugar/global, encontram aqui uma possibilidade de superação por um pensamento crítico e totalizante que enxerga o espaço como fruto da história humana, carregando toda a sua complexidade e suas contradições. Ao mesmo tempo que se apresenta como uma renovação metodológica, tal perspectiva se põe no centro da luta de classes,

colocando sua perspectiva interpretativa à serviço da luta dos trabalhadores e dos oprimidos do nosso tempo e é nesse sentido que entendemos tal perspectiva como a possibilidade mais concreta de embasamento de um ensino crítico dessa disciplina.

5.1 o lugar na abordagem crítica da geografia.

Tendo em vista as características metodológicas apresentadas anteriormente, buscamos nesse tópico trazer algumas considerações sobre como tal perspectiva da geografia aborda o conceito de lugar, a fim de retirar daí algumas possibilidades na prática docente. Vale ressaltar que o conceito de lugar em geografia apresentou uma forte ascensão nos últimos tempos ligado a uma abordagem culturalista. Nessa perspectiva, coloca-se em destaque a dimensão cultural-simbólica que marca a vida cotidiana dos indivíduos valorizando as narrativas individuais e coletivas, assim como os sistemas de representações constituídos nessa vivência, ampliando metodologicamente as possibilidades da análise geográfica.

Em reflexão distinta dessa abordagem do conceito temos a abordagem materialista dialética. Em tal abordagem vemos, como já destacado, mais uma vez o papel central da categoria trabalho e do aspecto técnico na interpretação das dinâmicas que marcam essa escala do espaço próximo, do acontecer cotidiano. A dimensão do lugar aqui é interpretada como um nó numa rede de relações sempre mais amplas, sendo a dimensão cotidiana expressão concreta de macroprocessos associados ao modo de produção dominante, porém, em sua existência única e diferenciada. Esses, portanto, são definidos em sua relação com a exterioridade ao mesmo tempo em que, através das variáveis econômicas, políticas e culturais, assim como dos objetos que o compõem, é elemento condicionador da existência. A dimensão cotidiana da realidade é vista aqui como expressão das dinâmicas que compõem o modo de produção hegemônico, mas

tomando existência como uma formação social econômica e espacial única, construída nessa dialética entre o que lhe é interno e o que lhe é externo.

Essa dimensão espacial que marca e permite a vida dos indivíduos, sua casa, os locais que frequenta, os caminhos que realiza cotidianamente, é composta por elementos que condicionam a sua realidade sendo expressões do mundo que ali se manifesta e ali também é construído. Entre o próximo e o distante, o lugar se apresenta como mediador espacial da consciência com o mundo. É espaço da percepção individual e coletiva, ao mesmo tempo, que é espaço do trabalho e da ação concreta em toda sua complexidade social e natural. Nas palavras de Milton Santos, vemos então que o lugar é

um conjunto de objetos que tem autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos -, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem. (SANTOS, 2008, p. 59)

Outra questão que se faz central no debate sobre o lugar é a necessidade de lançarmos mão de uma periodização coerente na sua análise, ou seja, frente ao conjunto de sistemas técnicos pelos quais os tempos se impõe e se concretizam. O modo de produção como totalidade, hoje, se faz sentir em todos os lugares, em maior ou menor grau, não só como uma abstração teórica, mas como concretude, consolidando a globalidade do atual período histórico. O período técnico científico informacional se impõe em função da intensa propagação técnica que se internaliza nos lugares, promovendo e essa conexão empírica onde o todo de fato realiza e é realizado pelos diferentes *nós* dessa rede de relações. O lugar não é meramente influenciado ou determinado pela totalidade, mas “é o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida,

retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica. (SANTOS, 2012 b, p.58). É no lugar que o tempo se torna de fato empírico através do trabalho e da técnica.

Destaca-se aqui o caráter dado às diferentes expressões do espaço geográfico diretamente associadas às transformações técnico-científicas que vão marcando o movimento do modo de produção e sua relação com os diferentes lugares. Os autores dessa perspectiva ressaltam fortemente a ideia de que, com a globalização, ao contrário de uma homogeneização do lugar, temos na verdade a reafirmação de sua identidade, sua individualidade através dos objetos e processos que constituem esse espaço próximo, combinando contraditoriamente suas características com as intrusões que recebe de dinâmicas que lhe são externas, edificando uma unidade de expressão da totalidade. A escala das variáveis em jogo nesse processo é sempre maior do que o lugar, mas dele dependem para sua realização, ganham existência à medida que se internalizam nesse espaço próximo, em relação com as condições potenciais oferecidas por esse lugar. É assim que as necessidades do processo produtivo hegemônico atingem então os lugares de forma seletiva e hierarquizada reorganizando as funções dessas diferentes porções do espaço de acordo com suas potencialidades. Nas palavras de Milton Santos:

Sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas. Como a produção se mundializa, as possibilidades de cada lugar se afirmam e se diferenciam em nível mundial. (SANTOS, 2008, p.29)

A posição que esse lugar ocupa então, pode ser lida através da inserção desse em uma divisão ampla e articulada do trabalho social, associado diretamente aos seus potenciais naturais e históricos. Tendo isso em vista, consolidamos o entendimento de que a diferenciação entre os lugares se dá, no processo de acumulação capitalista, de forma desigual e combinada, edificada nessa

hierarquização rígida. Em síntese, com a produção mundializada, mundializa-se também o significado do lugar, como condicionado e condicionante, se apresenta como possibilidade em sentido amplo, nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Ao mesmo tempo em que o lugar se globaliza, esse também se manifesta como espaço da proximidade, da sociabilidade, da intersubjetividade. É nele que os indivíduos se colocam em interação, mediados pelo mundo que os cerca, e que se revela como objeto a consciência desses indivíduos. O lugar se oferece mediador entre a consciência e o mundo, ao mesmo tempo em que é elemento condicionador “pelas infraestruturas presentes e suas normas de utilização, pelo mercado territorialmente delimitado e pelas possibilidades de vida cultural localmente oferecidas pelo equipamento existente (SANTOS, p.319) em toda a complexidade das relações sociais. O lugar então se torna esse ambiente complexo e mundializado de trocas onde se faz presente a racionalidade fria do modo de produção e ao mesmo tempo, toda a dimensão simbólica e subjetiva da vida cotidiana unificando em si, para nos utilizarmos de ideia de Santos, a razão e a emoção. E nessa dimensão da coexistência solidária e nas trocas entre os indivíduos é que vemos na dimensão do lugar o caráter possível da subversão às racionalidades do capital. Ao mesmo tempo em que as forças hegemônicas induzem a internalização das dinâmicas que lhe são fundamentais, os diferentes lugares podem se apresentar como espaço da resistência frente a tais imposições. Por ser o espaço da convivência entre os diferentes grupos sociais, diferentes classes, carrega em si a possibilidade dessa coesão radical na formação de uma outra racionalidade para o espaço da vida. O lugar apresenta, nessa leitura, esse aspecto político fundamental marcado pela tensão entre uma macropolítica, feita pelos grandes agentes em sua pluralidade, e essa política cotidiana feita pelos de baixo, que não determina o futuro,

mas o enche de possibilidades. Concordamos com Milton Santos quando diz que é:

através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite a ação. Nada fazemos hoje que não seja partir dos objetos que nos cercam. (SANTOS, 2012b, p. 320)

O lugar se apresenta para a educação crítica em geografia como essa ferramenta mediadora fundamental que ao ser objetivada pela consciência emerge com o mundo em toda a sua complexidade, assim como, numa leitura ativa da geografia, convida a ação politicamente consciente do indivíduo sobre o seu espaço de vida, atribuindo a esse um outro significado. E nesse sentido que trazemos o lugar como uma possibilidade de reversão das lógicas dominantes. Mais que sua compreensão, sua interpretação, na medida em que não consiste em apenas entender, mas dar ativamente significado, se faz fundamental ao ensino de geografia que se proponha crítico e que tenha na transformação da realidade um horizonte. Buscamos por esse caminho a aproximação dessa perspectiva da geografia de uma proposta de ensino transformador, calcado principalmente no pensamento Paulo Freire. Muitos desses elementos das potencialidades do cotidiano e da vivência estão marcados na estruturação da pedagogia freireana, apresentando em si, de certa forma, uma valorização do espaço próximo no processo pedagógico. Abordaremos um pouco desse diálogo no próximo capítulo.

6. A EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

Para trazer a nossa reflexão para o campo da educação, cabe uma contextualização histórica de nosso argumento central e algumas definições para darmos os traços da abordagem que será feita nessa pesquisa. Começemos com uma definição inicial. Se definimos a educação, em uma primeira aproximação, como o processo que ocorre em momentos específicos onde o indivíduo vai sendo forjado para conduzir certas ações que dele são esperadas e necessárias, vemos que essa reflete as determinações políticas, econômicas, sociais e culturais de um tempo, tendo papel central na propagação (controlada e seletiva em maior ou menor grau) de saberes relativos à essas esferas. Nesse sentido, o processo educativo não pode ser interpretado isoladamente frente às questões socioculturais de seu tempo, sendo o trabalho, mais uma vez, uma centralidade fundamental na medida em que é a base da diferenciação das classes sociais e, portanto, é marca fundamental do processo educativo.

6.1 Educação e Classe

Dentro da perspectiva teórica que fundamenta essa pesquisa, vale expor aqui uma breve contextualização da evolução do processo educativo frente a dimensão do trabalho e da luta de classes. Se resgatarmos as origens do processo educativo vemos que assim que se originam as classes sociais a estrutura educativa passa a responder aos interesses políticos econômicos e culturais da classe dominante, sendo um poderoso instrumento social nessa dominação. O exemplo das comunidades ditas primitivas, tradicionais, nos auxilia na compreensão desses aspectos. Nelas, o processo educativo se dava de forma espontânea, a partir da assimilação cotidiana de determinadas práticas necessárias a vida daquela comunidade. Aníbal Ponce nos explica que, nesse momento, a educação da criança “não

estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do meio. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando dos padrões referenciados pelo grupo” (PONCE, 1988, p.18). Assim que o desenvolvimento das forças produtivas permite a produção de excedente, superando paulatinamente a escassez produtiva, a divisão do trabalho se complexifica. Separa-se o trabalho intelectual do trabalho braçal, surge a propriedade privada, e lenta e gradualmente vão se criando grupos de “privilegiados” no sentido de que se distanciam desse trabalho braçal e vão apresentando maiores condições materiais de acumulação da riqueza socialmente produzida, assim como a concentração dos saberes necessários a reprodução de si como classe. O surgimento das classes implica, lenta e gradualmente, num rearranjo no campo da religião, da cultura, das crenças em geral.

No momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e sábios” (Ibidem, 1988 p.31)

A educação como função espontânea da sociedade, como propagação de conhecimentos cotidianos necessários a vida, deixa de sê-lo a medida em que vai sendo submetida ao interesse desses grupos dominantes. É com o desenvolvimento das classes, que os já mencionados “momentos educativos” já não podem ser os mesmos para todos. Esses vão ganhando a necessidade de uma organização maior, os aspectos culturais, ideológicos, as crenças, a moral, a ética das classes dominantes vão se estruturando em função de um conjunto de instituições, mais ou menos organizadas, e certos aspectos do saber vão se constituindo em uma benesse exclusiva desses grupos, enquanto a educação das massas dominadas se estrutura em função da aceitação, da naturalização das coisas, contra as quais seria loucura se rebelar. Nas palavras de Mézaros

[...] no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas 'certas' de conduta, mais ou menos estipuladas nesse terreno [...]. (MÉSZAROS, 2010, p.44)

Estamos defendendo aqui que as transformações de importância ocorridas no campo das relações de produção vão dialeticamente impactar a superestrutura, ou seja, geram impactos no campo jurídico, cultural e ideológico. Sendo a educação um componente da superestrutura, tanto o domínio quanto a ascensão de uma classe, por menor ou maior que seja o grau de consciência de si, exige, em certa instância a conquista de espaço no processo de instrução, quando não a reformulação radical do processo educacional vigente. Nos diz Marx: "cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de progresso político correspondente" (2016, p.41), colocaríamos como parte central nesse processo a disputa pela instrução, pois essa classe não se torna classe dominante sem refundar as bases da escola e da educação como um todo. Na decadência do mundo feudal, na ascensão do comércio, no salto qualitativo da produção no período, a burguesia vai espalhando a sua racionalidade, sua moral, sua ética, e aos poucos consolidando um projeto educacional que represente os interesses de seu domínio. Com a contribuição de Mézáros (2010, p.80) vemos que "quanto mais avançada a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades". Sob a ordem Burguesa, a educação vai sendo articulada em função da acumulação, seja na propagação dos conhecimentos necessários ao circuito do capital nas suas diferentes etapas, seja no papel ideológico de alienação das massas, seja nas possibilidades da própria educação como mercadoria.

Mas a questão central que buscamos nos concentrar nesse capítulo é: quais são as características pedagógicas da educação fornecida as massas na era burguesa? Quais são seus princípios metodológicos? Temos consciência da complexidade e pluralidade das correntes educacionais que se manifestam ao longo do século XX, principalmente quando falamos em educação para os setores mais abastados do nosso tempo, mas quais são os princípios marcantes da educação tradicionalmente fornecida aos grupos dominados?

Como já mencionado anteriormente, um dos papéis fundamentais da atividade educativa é a internalização por parte do indivíduo de certos conhecimentos morais, científicos e culturais que, de forma geral, estão ligados à interesses de classes e a manutenção da ordem hegemônica. Para que tal relação de poder se manifeste socialmente, se faz necessária a existência de instituições formais, para tais fins, como, por exemplo a escola

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2010, p. 44)

O projeto educacional da classe dominante é necessariamente desigual e diferenciado pois é estruturado em função tanto da propagação e construção de saberes necessários a manutenção dessa classe como tal, formação de gestores e cargos de comando, quanto na propagação do conjunto de conhecimentos necessários a reprodução da massa de trabalhadores indispensáveis ao processo de acumulação capitalista. Em suma, é papel da escola formal de massas fornecer os conhecimentos necessários a reprodução do capital assim como a propagação moral e ética da classe dominante. Se esse papel ela não cumprir, independente dos motivos, fortes ataques lhe são conferidos, ainda mais em contextos de polarização

política mais acentuada como o caso brasileiro atual. Os conhecimentos nela construídos, a ciência nela ensinada, a moral lá propagada não só passa a não servir, mas são considerados saberes perigosos, quando se afastam ao interesse desses grupos. Nas escolas das classes abastadas, a solução para tais ameaças ao capital já está em curso. Cada vez mais tecnificadas, com mais investimentos em infraestrutura informacional, essas instituições permitem que a proposta de autonomia do estudante, do dito aluno ativo, tão propagada positivamente ao longo do século XX seja articulada com a negação do papel do professor, cada vez mais precarizado, o convertendo em um “mero mediador” ou um “cumpridor de módulos”, evitando que leituras de mundo não interessantes se propaguem no seio da classe dominante. Para as classes dominadas, o projeto parece ser mais simples, um sucateamento agressivo e planejado da escola pública ao mesmo tempo que se intensifica o processo de internalização do que é necessário.

Pedagogicamente, Freire, nos traz grande contribuição ao discutir esses princípios de internalização na pedagogia dominante. Enquanto uma proposta de educação crítica e transformadora (que abordaremos mais a frente) é baseada no diálogo e na construção conjunta educador/educando, a educação dominante seria centrada em depósitos feitos por ela na “cabeça vazia” dos dominados. Essa educação bancária, antidialógica como chama o autor (no sentido de que nega o diálogo), se estruturaria em quatro grandes princípios, a *conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural*, interligados e concomitantes. A conquista se baseia na necessidade de *mitificação* do mundo. Constrói-se assim o mundo como fábula, abrindo terreno para que os mitos como, por exemplo, o “de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade” onde os trabalhadores, sendo livres, podem buscar as melhores condições para si (FREIRE,

2005, p.159) sejam internalizados na consciência das massas. Essa mitologia, condição *sine qua non* da ideologia dominante, nubla a possibilidade de apreensão da sua realidade concreta, da consciência de si como classe oprimida, ao mesmo tempo que inspira a aceitação da ordem vigente. Concomitantemente, a *divisão* se faz necessária como fundamento da pedagogia burguesa. Como já mencionado anteriormente na apresentação da "nova geografia", o conhecimento que aqui é pautado necessariamente na fragmentação dos fenômenos concretos, os retirando da totalidade onde estão inseridos e, por consequência, os abstraíndo do seu sentido real. O mundo deve então ser entendido a partir do isolamento, da individualização dos eventos "enquanto ela obstaculiza a emergência das consciências e a sua inserção crítica na realidade dos oprimidos como classe" (FREIRE, 2005, p.163) se faz útil ao interesse da classe dominante. O princípio da manipulação está ligado a importância de um movimento de cooptação, onde os objetivos do opressor são apresentados como objetivos do oprimido, como se ambos caminhassem de forma harmônica em uma mesma direção. Por último, temos a importância da intrusão dos valores da elite dominante no contexto cultural do oprimido, visando, a partir desse processo o reconhecimento da inferioridade intrínseca da classe dominada frente à opressora. "Os valores destes [dos opressores] passam a ser pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o *ser* da cultura e *ser* dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles" (FREIRE, 2005, p. 175). A apropriação mercantilizada de manifestações culturais da classe oprimida poderia ser a esse processo associadas na medida que, na maioria das vezes, esvaziam de sentido essas manifestações para que melhor se adequem aos mercados.

Todos esses processos ocorrem de forma conjunta e indissociável e, apesar da escola consistir em apenas parte da manifestação desses princípios de internalização, tal espaço é central

na realização concreta desses princípios. É nesse sentido que, qualquer proposta educativa que valorize a transformação da sociedade e as lutas sociais deve se estruturar em oposição a tais princípios, reformulando radicalmente as bases do processo educativo vigente.

6.2 Educação Crítica: Uma proposta de transformação.

Sempre se faz necessário ressaltar que apenas parte do processo de internalização da ideologia dominante se dá de fato na atividade escolar, ou na educação formal propriamente dita. Portanto, qualquer plano de emancipação que valorize o aspecto pedagógico deve, necessariamente, apresentar ações concretas nas diferentes instancias onde tal processo ocorre. Dialogando com o pensamento de Mészáros, acreditamos, portanto, que

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamadas a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MESZAROS, 2010, p.65)

É nesse sentido que buscamos atribuir aos múltiplos espaços educativos um papel transformador, dismantelando o caráter que esses apresentam dentro da sociedade mercantil, desenvolvendo um projeto alternativo que vise a emancipação da humanidade e explicita seu compromisso de classe. Tal alternativa deve se fundar em oposição radical aos princípios da educação burguesa pautada na domesticação e na alienação. Educar para transformar é uma opção consciente de abandonar a educação homem-objeto para a construção de uma educação homem-sujeito. Tal pedagogia deve se estruturar em função do diálogo, da construção conjunta entre o educador e o educando, deslocando o processo de ensino da inserção, da internalização de conteúdos fragmentados em direção à produção da vida e da história de forma ativa e consciente. Nos alinhamos

assim ao pensamento crítico de Freire e a sua proposta de uma pedagogia do oprimido que nas palavras de seu autor seria:

Aquela que tem de ser forjada *com* ele [o oprimido] e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, P. 34)

A educação assim posta, ao invés de alienar, assume-se em sua perspectiva de classe pautando-se nos anseios concretos da classe oprimidas e estruturando estratégias de ação *com eles* construídas. A educação para a libertação vai de encontro aos problemas reais, concretos de interesse da classe trabalhadora (no campo e na cidade) e só assim pode ser.

Um dos pontos mais importantes para abordarmos a constituição de uma proposta crítica de educação está centrado em como entendemos a consciência e a aprendizagem. Nessa perspectiva, a consciência dos homens está, em princípio, imediatamente ligada à materialidade e às trocas desses *com* e *no* mundo real. As atividades de representação, de pensamento, as ideologias emanam do real concreto, da atividade material entre homens e mulheres ativas (produtores da realidade) condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das condições de intercâmbio que a elas corresponde (MARX & ENGELS, 2007, P.94). A consciência dos seres humanos não paira sobre o real como algo dado, divino, de cima para baixo, mas sim, parte desses processos de trabalho e de produção do mundo, ou seja, são representações desenvolvidas em suas relações com a natureza e entre si mesmos, são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política [...] (Ibid., 2007, p.93). A definição de Fiori (2005) nos auxilia quando diz que a consciência não é um processo de naturalização do ser humano,

envolto e determinado pelo que lhe é externo, mas sim, um processo de humanização e historização da natureza, o que pressupõe a capacidade da consciência do ir além de seus limites, movimentar-se entre o conhecido e o conhecível:

É um comportar-se frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Desapegado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano. (FIORI, 2005, p. 13)

A proposta pedagógica de Freire é centrada na premissa de que o ser humano se distingue de outros seres por sua *inclusão consciente*, capaz da problematização do que o envolve e de si mesmo, forçando a consciência (e suas ações) a ir além dos limites que a ela se impõem. Os animais em geral têm sua vida determinada pela natureza, sendo assim seres a-históricos. Nesse sentido, podemos afirmar que a consciência humana vive a dialética entre o condicionamento e a liberdade. A consciência se desenvolve ativamente sobre o que lhe externo, o conhecer vai sendo construído nesse movimento de ida e volta, daquilo que se apresenta imediatamente ao mediado, a uma compreensão mais complexa do real. Valorizando o caráter ativo da consciência é que se estrutura essa proposta crítica de ensinar numa concepção de diálogo entendido como esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo [...] (FREIRE, 2005, P.91) tomando centralidade no processo pedagógico.

Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. E ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e,

incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.
(FIORI, 2005, p.16)

Tal educação dialógica, ao invés de consistir em um processo de internalização hierarquizada passa a ser esse movimento horizontal entre conhecedores distintos que compartilham o mundo e ele transformam. Educador e educando como consciências em diálogo num processo marcado pela relação entre técnicas e métodos do domínio científico pedagógico com a existência histórica concreta vivida pelo educando. Estrutura-se, assim, um processo de ensino totalizante que valoriza as contradições intrínsecas do real, colocando esse mundo vivido como problema, objetivando às relações e dinâmicas concretas que o compõem e, na medida em que vai se compreendendo como parte desse mundo, desperta o educando para o seu papel ativo na produção da realidade. A teoria e a ação não se apresentam aqui como polos distintos e fragmentados, mas como unidade, como práxis. Fiori em uma definição do conceito de alfabetização sintetiza bem essa ideia onde alfabetizar seria esse movimento de “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FIORI, 2005, p.8)”. Aprender a dizer a *sua* palavra, aprender a ler e escrever o mundo em sentido total em unidade entre reflexão e ação. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89).

A proposta de uma educação emancipatória, como uma educação com perspectiva de classe, se pauta nessa noção ativa do conhecer, tendo na ação e na reflexão uma unidade como base de uma proposta transformadora em direção a realização positiva da humanidade, ou nas palavras de Freire, abandonar o projeto do *ser menos* e consolidar a construção do *ser mais*. Todo o projeto pedagógico que dessa perspectiva parte deve desafiar os educandos com sua própria existência. Nas palavras de Freire “ o que temos de

fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação". (FREIRE, 2005, p. 100).

É nesse caminho que nos sentimos provocados com o potencial do conceito de Lugar nessa abordagem crítica. Como espaço cotidiano, marcado pelo significado e a vivência de nossos alunos, constitui fundamento do universo temático que deve guiar a educação crítica em geografia assim como também é espaço da ação concreta desse educando. Valorizando tal dimensão em uma abordagem calcada no materialismo dialético estabeleceu nosso ponto de partida por acreditarmos na possibilidade de auxiliar na consolidação de uma proposta educativa que, além de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, vai além no sentido de ter à frente as dinâmicas que compõe a realidade concreta buscando consolidar a aprendizagem dentro de uma perspectiva de classe.

6.3 o que entendemos por ensino crítico de geografia?

Dentre as questões que se fazem aqui fundamentais está a de expormos o que entendemos por um ensino crítico de geografia. Assim como a reformulação dessa disciplina exposta em capítulos anteriores, a construção de uma perspectiva crítica no ensino de geografia se monta em oposição às características de uma geografia alienante. No centro de sua abordagem, esse ensino de geografia tradicional é pautado numa lógica da coisificação, da descrição passiva e enfadonha, e na compreensão fragmentada dos processos que compõem o espaço geográfico. Tal forma de ensinar geografia é edificada na ideia de neutralidade do processo educativo, porém, carrega em si, através de suas práticas, a força dos interesses que representa, como já mencionamos anteriormente, citando a discussão

proposta por Yves Lacoste, onde uma geografia dos professores, ou seja, o ensino dessa disciplina, se apoia nesse caráter positivista como base de seu papel alienante. Dentro dessa abordagem, a visão dicotômica entre homem natureza, tempo e espaço, teoria e prática, geografia física e humana, induzem o estudante a uma leitura desconexa da realidade. A memorização dessas informações, a enumeração, os ordenamentos rígidos de processos distantes da dinâmica do real vêm para o centro do ensino da disciplina, baseado então nessa forte separação entre a teoria e a prática e induzindo a passividade.

Suas fragmentações rígidas têm fundamento intencional, na medida em que permitem a consolidação dos processos pedagógicos de internalização dessa realidade truncada e desconexa. Vale destacar, como já mencionado, que uma das fragmentações mais fundamentais dessa proposta de ensino de geografia está na rígida separação entre o ser humano e a natureza. Distante de uma proposta totalizante, o meio natural é entendido como algo externo ao ser humano, algo bruto, selvagem a ser domesticado e utilizado em seus potenciais econômicos. Tal concepção tem relação direta com a ascensão da sociedade burguesa industrial carregando em si as intencionalidades inerentes a ordem do capital. Como nos diz Carlos Walter:

A ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo. As ciências da natureza se separam das ciências do homem; cria-se um abismo colossal entre uma e outra [...] (GOLÇALVES, 2006, P.35)

Tendo o homem com um ser não-natural, a natureza, a natureza que lhe é externa, apresenta valor na medida em que é recurso mercadológico. A proposta de ensino de geografia calcada nessa separação esvazia a natureza em valor de uso e a ressalta como valor de troca, estando diretamente associado, por maior ou

menor compreensão que seus agentes tenham do processo, aos interesses de mercantilização do meio natural. Geografia física e geografia humana aparecem frequentemente como componentes curriculares opostos, trabalhados em momentos distintos, com pouca ou nenhuma relação entre si. De uma lado, apresentamos aos alunos todos os componentes químico-físicos de uma rocha, nomes de rios e afluentes, de outro, quantidades populacionais, capitais, moedas e números de pouco significado para a sua realidade na medida em que não são articulados em uma estrutura explicativa totalizante que o permita compreender e interpretar tais informações. Os interesses do capital se manifestam historicamente nessa separação na medida que, como nos sintetiza Gonçalves:

Se os homens, em sua maior parte, ficam separados da extensão natural de seus corpos, isto é, da natureza, veem-se obrigados a comprar no mercado aquilo que poderiam produzir caso as condições fossem outras (GONÇALVES, 2006, p.115)

A necessidade da elaboração de um discurso contrário à tal perspectiva e sua dita neutralidade no ensino pauta a construção de alternativas críticas. Concordamos com Santos quando diz que “nossa grande tarefa, hoje, é a elaboração de um novo discurso, capaz de desmistificar a competitividade e o consumo e de atenuar, senão desmanchar, a confusão dos espíritos” (SANTOS, 2010, p.55), e Na atual conjuntura, marcada pela ascensão de um pensamento ultraliberal, pelo desprezo aos povos originários, pelo ódio aos movimentos sociais, e por um profundo desrespeito ao professorado, propor uma abordagem crítica do ensinar se faz urgente. A educação deve buscar a transformação, o movimento: educar é transformar.

Levar isso para a sala de aula é uma tarefa difícil. As variáveis são inúmeras, pois envolvemos o papel da escola, do aluno, professor e de outros agentes que permeiam as discussões sobre educação. No que concerne ao fazer docente, construir o pensamento com base no

diálogo com o aluno, atribuir a eles o papel de ator, o poder do julgamento, valorizar suas reflexões, suas ideias, são ideias que pautam essa proposta de ensino. A geografia deve, então se propor a desconstrução dessa lógica mercantil buscando a transformação da realidade objetiva na medida em que valoriza a unidade entre a reflexão e a ação. As compreensões e virtudes que se pretende construir com o aluno ao longo do processo de aprendizagem devem assumir centralidade na medida em que permitam o entendimento das relações sociais por trás de seu mundo percebido. A geografia é crítica na medida em que representa esse constructo conjunto e dialógico que valoriza o pensar e o agir do educando frente ao seu mundo vivido, seu ambiente construído, auxiliando na análise desse mundo na compreensão de sua crise. Professores de geografia se tornam alvos de ataques políticos hoje na medida em se põem a discutir contradições que marcam a produção do espaço geográfico, a problematizar nossa relação com a natureza, pois, tendo maior ou menor compreensão disso, estes expõem, de certa forma, a perversidade da apropriação capitalista da natureza e do trabalho. Tendo o espaço como totalidade dialética, ensinar geografia foge a fragmentação e a exposição desconexa de dados. Essa compreensão do espaço, permite ao ensino dessa disciplina o despertar para sua importância como “condição concreta da sua produção social”, “condição concreta da existência social dos homens” (MOREIRA, 2011, p. 65).

De forma geral, as atividades elaboradas se encaminham para construir no educando a capacidade de análise do espaço, da paisagem, dos objetos e ações que os estruturam, buscando sempre a relação dos elementos de menor complexidade com o todo que através deles se manifesta. Aos estudarmos uma região determinada, busca-se realizar atividades que nos facilitassem a compreensão dos agentes que historicamente agiram sobre aquele

espaço, suas intencionalidades e as consequências dessas ações sobre a vida das pessoas que lá habitam, para que assim avancemos no entendimento da complexidade que marca esse espaço. Na nossa visão, ensinar geografia de forma crítica e desalienante é tornar o aluno hábil para compreender o espaço como fruto de ações e intencionalidades, resultado da relação total e contraditória entre o social e a natureza mediada pelo trabalho. O aluno deve se tornar capaz de identificar os diferentes atores que agem sobre aquele espaço assim como despertar para a crítica de suas ações. Consideramos a geografia esse instrumento de imenso valor no despertar crítico dos alunos a medida em que nos permite tratar esses temas políticos, culturais e sociais, rompendo com a lógica tediosa da descrição, da enumeração, do ordenamento e da memorização com fim em si mesmo.

Ensinar geografia para que o aluno entenda o espaço e se entenda nesse espaço. O aluno como agente, como sujeito e não mais como um objeto, como recipiente vazio. Mesmo em instituições educacionais que tenham uma proposta diferenciada de ensino, a ideia de uma pedagogia emancipatória tem dificuldades em aparecer na sala de aula como prática, e a parte ruim do chamado ensino tradicional se manifesta, induzindo os alunos a decorar e reproduzir, mesmo quando a ideia era transformar. Dito isso, encaminhamos aqui a reflexão sobre o lugar como possibilidade na construção dessa proposta de ensino de geografia.

7. LUGAR COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Tendo em vista as transformações decorrentes do atual período técnico, e as implicações desse processo na existência dos diferentes lugares, acreditamos na necessidade de um ensino de geografia que valorize a existência e o espaço próximo como base de uma proposta transformadora e articulada que encaminhe a educação a uma lógica ativa e emancipatória da classe popular. O educando aqui é necessariamente convidado a desenvolver seu papel ativo e consciente frente a história e ao espaço no qual escreve e se inscreve. Essa geografia centrada na unicidade ação/reflexão, na práxis, rompe com suas expressões tradicionais fundadas na análise fragmentada, marcada por dicotomias diversas e na passividade desse educando.

O lugar aparece então como um mediador fundamental dessa proposta que vem se construindo, tanto com a ascensão do pensamento complexo de Edgar Morin, como nas possibilidades metodológicas do Materialismo Dialético. O lugar vive a contradição das determinações da acumulação capitalista, ao mesmo tempo em que é o espaço da convivência, da cooperação, da solidariedade construídas com a proximidade entre os indivíduos. Nesse sentido, se apresenta como espaço síntese entre a subjetividade e a objetividade, como nas palavras de Santos: "terreno das operações individuais e coletivas, ou como realidade percebida. Na realidade, o que há são invasões recíprocas entre o operacional e o percebido" (2012 b, p.55). É na interação objetivo/subjetivo que o lugar se impõe, a partir dos objetos que o formam, nas condições que oferece a vida política, ao lazer, as crenças etc. Lendo o lugar me entendo no mundo. Nesse sentido é que revela o seu potencial pedagógico. O estudo do lugar pode permitir a construção dessa geografia de caráter crítico e transformador, valorizando o conhecimento espacial a medida em que centraliza a própria vivência do educando.

O espaço próximo se apresenta como fenômeno a nossa consciência: vemos, ouvimos, sentimos, elementos que marcam nosso cotidiano. Essa vivência espacial se põe à consciência quando a provoca e a limita. Freire dá uma grande contribuição pedagógica à geografia ao refletir sobre essa relação entre a liberdade e o condicionamento do mundo percebido:

sendo os homens em 'situação', se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em situacionalidade, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre a sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em questão (FREIRE, 2005, p.118)

Nessa situacionalidade, temos a oportunidade de colocar a realidade objetiva que marca o cotidiano, a vivência do educando, como problema fundamental do processo de ensino. A dimensão espaço-temporal é centro da percepção e do conhecimento na medida em que o desafia acerca de sua própria existência, como já citado anteriormente, não só a nível intelectual, mas também no nível da ação. Na dimensão cotidiana do espaço, homens e mulheres criam em sua relação com o mundo e com os outros, vocábulos, nomeiam lugares, observam fenômenos, elaboram compreensões que vão formar o seu mundo conhecido assim como se tornam mediadores da sua consciência com esse mundo que lhe é externo. O processo pedagógico entre o ensino e a aprendizagem "é um processo de mudança na qualidade na compreensão das coisas, do mundo" (CALLAI, 2010, p.104), na medida em que tais vocábulos, tais compreensões do real vão sendo postas como objeto de conhecimento desse educando. Problematizando a sua *situacionalidade* encontramos um caminho para a produção do conhecimento geográfico, desvendando progressivamente (mas não de forma linear) o lugar em que se vive ao mesmo tempo em que se compreende os mecanismos que atuam na produção do espaço em

questão. Codificamos esse espaço ao torná-lo palavra, ao torná-lo representação nesse processo de objetivação, e avançamos a partir daí em sua análise, buscando sua descodificação.

Nos utilizando mais uma vez de uma reflexão freiriana, a *palavra*, como mediadora entre a consciência e o mundo, componente do sistema simbólico construído em situação, emerge nessa unidade entre o subjetivo e o objetivo em relação dialética e é nesse sentido que Freire afirma, palavra é práxis. Sendo fruto de homens e mulheres em situação, argumentamos aqui que a palavra apresenta necessariamente uma dimensão espacial contendo em si a complexidade da relação entre o natural e o humanizado. A geografia tem uma possibilidade fecunda na construção de uma proposta pedagógica crítica, onde a partir desse universo do espaço próximo, se apresenta de forma análoga a um processo de alfabetização, uma alfabetização geográfica, ou seja, o desenvolver do que Callai chamou de “olhar espacial”, construindo através dos conceitos próprios dessa disciplina a leitura e compreensão do mundo. O sentido de alfabetização a que nos referimos dialoga com o dado por Fiori (2005, p.8), de biografar-se, existenciar-se, historicizar-se já citado anteriormente, e assim, o alfabetizar geográfico ganha esse sentido de aprender a ler e escrever o espaço à medida em que nele se entende.

A dimensão do lugar se apresenta como uma das bases do universo conhecido do educando e partindo desse, da sua experiência existencial, dos objetos e dinâmicas que lhe tem forte carga de significado, é que buscaremos nosso programa educacional. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p.101). A realidade que o envolve se apresenta então como base do que freire chama de “universo temático” do educando, formado por esse conjunto de temas em

interação. Tais temas tem associação direta com a situação na qual são construídos e constroem, tendo no “conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários” (FREIRE, 2005, p.107) a formação de uma unidade, que freire chama de unidade epocal. Trazendo Marx a nossa reflexão, lembramos que o conjunto de representações que os homens e mulheres fazem de si mesmos, falsas ou verdadeiras, se desenvolvem em sua relação com a natureza e entre si, fruto de suas atividades concretas e de suas formas de organização social. A unidade epocal, o universo temático do educando não paira no ar, tendo em si a determinação em última instância das relações materiais que marcam a vida desse indivíduo no tempo e no espaço.

A proposta de ensino de geografia aqui apresentada busca a partir do universo temático do aluno, manifestado espacialmente através do lugar onde vive, instrumentalizar esse estudante para que possa desenvolver o olhar espacial, analisando a realidade que o envolve, desvelando as contradições inerentes ao movimento dos objetos que observa e que, em certa instância, dão sentido a sua vida e o conectam com o mundo.

Ao estudar o lugar, então, pode-se desencadear dois níveis de aprendizagem: um referente ao conhecimento e compreensão do lugar e, outro, de se trabalhar, a partir de exemplos, questões da Geografia de modo a entender determinados mecanismos de construção do espaço. (Callai, 2010, p.103)

Dentro das possibilidades na sala de aula, nos processos educativos ligados diretamente a movimentos sociais ou em outros espaços pedagógicos, o lugar se apresenta como essa possibilidade de ir do cotidiano ao científico e de percebermos o mundo em nossas vidas. Nesse sentido, uma leitura encaminhada pela perspectiva materialista, como já viemos apresentando, nos parece mais do que fecunda, essencial na busca dessa leitura geográfica e na análise do espaço próximo na medida em que, articulando os objetos materiais

de forma totalizante, nos permite ir além da aparência, do imediato, para buscar as lógicas mediadas que ali se manifestam.

O ensino ativo de geografia passa por alguns processos centrais no desenvolvimento desse olhar espacial. Longe de estruturar a prática docente na passividade do aluno que apenas memoriza as informações listadas pelo professor, o ensino dialógico é resultado desse constructo conjunto e horizontal. Observar, descrever, relacionar, concluir, elaborar sínteses, são alguns dos processos centrais apontados por Callai (2010, p.116) no desenvolvimento do saber geográfico e na estruturação da análise espacial. O aluno é convidado ativamente a objetivar o espaço vivido, observando e descrevendo aquilo que lhe tem significado, as paisagens por onde passa no seu bairro, na sua cidade, e com auxílio do professor, exercer comparações com outros espaços, correlacionar os eventos que identificou, possibilitando o movimento do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico. Nesse processo, diversos são os caminhos pedagógicos, e vale destacar a produção cartográfica e a análise da paisagem como possibilidades muito fecundas na aprendizagem, ambas de uma riqueza enorme para o professor dessa disciplina nas suas possibilidades de problematização dos elementos históricos e naturais em interação na produção do espaço.

Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas etc., representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: admirar. Nesses instantes começa a decodificar. (FIORI, 2005, p.10)

A produção e uso dos mapas, além do desenvolvimento de sua lateralidade, leitura e interpretação, dentre outros conhecimentos técnicos cartográficos, permite a possibilidade de o educando

objetivar, tornar o espaço de vida um objeto sintético que representa uma dimensão de sua existência. No espaço desse mapa, o professor o convida a uma leitura significativa, buscando que ele espacialize sua vivência, suas narrativas, suas memórias, os espaços que lhe tem significação, emergindo aí a construção de certas competências geográficas. A atividade cartográfica também o desafia a buscar informações, a observar, a descrever, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades ligadas a leitura espacial. Ao admirar esse objeto representativo do espaço, abre-se a possibilidade de decodificá-lo, expandindo, pouco a pouco, sua consciência frente a realidade vivida e se apropriando das dinâmicas que compõem o espaço e ali estão representadas. Para além do domínio irrefletido de técnicas cartográficas específicas como cálculos de escala, azimute e etc., a ideia aqui é articular tais habilidades em um estrutura de ensino e aprendizagem significativa onde a medida, a descrição, o ordenamento são articulados em função do desenvolvimento de uma leitura espacial, permitindo a esse educando a compreensão e a interpretação de sua realidade.

Nessa leitura e representação do seu espaço próximo, a paisagem emerge como um objeto central na análise do lugar, como nos diz Callai (2010):

As paisagens locais, na maioria das vezes, fazem parte das vidas particulares das pessoas que vivem no lugar. Portanto agrega-se a essas paisagens, além de um valor afetivo, um sentido estético capaz de marcar no imaginário das pessoas a identidade do lugar. (CALLAI, 2010, p.98)

A paisagem como aparência serve como provocação a consciência no momento em que, plasticamente, representa os processos que a constroem. Esse arranjo espacial, essa aparência do espaço, está em relação direta com a vida das pessoas que habitam esse lugar, e a ela dão significado, ao mesmo tempo que por ela sendo influenciados.

Seja através de fotografias, caminhadas, ou sua representação em outros produtos culturais como a música ou o cinema, os objetos da paisagem constituem esses elementos provocadores que permitem ao professor sua problematização. Sendo esses objetos frações de conteúdo social que ali se cristaliza através do tempo pelo trabalho, a paisagem, como já explorado anteriormente, se articula como um mediador entre os três aspectos da totalidade, o modo de produção, a formação econômica e social e a formação espacial. Através desses objetos, é possível indagar suas funções, as ações por trás dos objetos, os fluxos por trás dos fixos, valorizando como base da análise as relações sociais que dão o sentido das formas observadas. Outro aspecto central é a dimensão histórica, temporal associada a essas formas. Através da análise da paisagem, fica explícito que o lugar, sendo expressão do Espaço Geográfico, é também uma acumulação de tempos históricos distintos, formado em períodos técnicos distintos associados a divisões do trabalho distintas que se concretizam nesse arranjo e marcam a vida cotidiana dos educandos. Em diálogo com esses educandos, o professor pode provocá-los a (re)contar a história do seu bairro, da sua cidade, em função dos diferentes objetos que encontram nessa paisagem, valorizando a produção desse espaço ao longo do tempo, assim como se defrontam com a transformação da natureza como fundamento dessa produção. Essa história, esses costumes, esses valores e tradições que dão as feições mais específicas desse lugar, na medida em que esse resiste em certa medida às determinações do que lhe é externo, dão a identidade desse espaço. Callai nos traz uma importante reflexão quando diz que essa identidade:

É resultado de uma construção social, vivência diária dos homens que abitam no lugar, do grau de consciência das pessoas sujeitos de um mundo em que vivem, e dos grupos sociais que o constituem ao longo de sua trajetória de vida. (CALLAI, 2010, p.119)

A paisagem como um componente fundamental da identidade, como forma física, material de uma formação espacial em movimento, articula em si os conteúdos dados pela cultura, pela tradição, pelas trajetórias de vida, na forma em que essas expressões superestruturais dependem e se determinam em última instância pelas dinâmicas inerentes ao modo de produção e suas contradições fundamentais. Tendo o *trabalho*, como uma dimensão central, a questão da luta de classes ganha um papel central na identidade dos lugares. Se entendermos *classe* como a posição de um grupo social, historicamente construído, na divisão do trabalho, no acesso a propriedade e aos frutos do trabalho social, vemos que esse conceito carrega, para além do prisma econômico, aspectos culturais, étnicos, de gênero etc., que se manifestam espacialmente. Nas possibilidades do estudo do espaço próximo, os próprios contrastes sociais marcados na paisagem do espaço vivido, seja na rua, no bairro ou na cidade, a precariedade ou abundância dos objetos que o compõe, assim como os problemas sociais associados a essa desigualdade intencionalmente produzida, podem e devem ganhar centralidade no ensino de geografia, problematizando as contradições dessa realidade e suas manifestações no espaço, assim como a partir do avanço crítico do aluno, instigar a organização de ações concretas que tenham como fim atender as necessidades reais desses grupos.

No sentido de ter a paisagem e seus movimentos como problema no estudo do lugar é importante ressaltar as dinâmicas da natureza primeira como elemento central da atividade humana. Observando, descrevendo, analisando, relacionando o aluno compreende determinados comportamentos naturais que compõem o seu espaço cotidiano, destacando como se dá a socialização dessa natureza na produção do lugar e desvelando as contradições inerentes a forma como nos apropriamos da natureza na era do capital. A ideia é trazer com base nessa leitura do lugar a unicidade

entre o social e o natural como alicerce da produção do espaço geográfico, assim como romper com a lógica dicotômica e fragmentada da geografia física em oposição a geografia humana “que tornam a geografia a reprodução mais completa do discurso do capital” (MOREIRA, 2010, p.66) escamoteando o caráter ideológico dessa leitura. Objetiva-se através da interpretação do lugar construir a concepção da natureza como um todo sistêmico do qual o ser humano é parte, expondo assim as contradições entre a lógica do capital e os tempos da natureza.

Nessa exposição, buscamos trazer alguns elementos que viemos refletindo ao longo desses anos na prática docente, assim como algumas questões baseadas em leituras e observações de outros colegas professores de geografia que já vem construindo no estudo do lugar possibilidades para a compreensão das dinâmicas físicas e sociais na produção do espaço. Num movimento de síntese e codificação da existência concreta, de objetos plasticamente apresentados a consciência, busco desvelar seu real significado frente a totalidade, aprendo a desvelar o sentido por trás das formas históricas e naturais pelas quais e com as quais vivo e compartilho o meu mundo. O sentido dado a minha vida é dado por mim, mas também pelo conjunto de relações que compõem a totalidade social. As tensões de classe e suas manifestações concretas frente ao contexto histórico-geográfico de análise, (etnia, cor, gênero etc.) apresentam por vezes uma perversa dimensão espacial que deve ser trazida à tona no fazer docente dessa disciplina. Para além de uma exposição teórica, visamos aqui expor como tentamos construir o fazer docente em geografia dentro dessa abordagem de estudo do lugar, algumas de suas possibilidades metodológicas, e a importância da perspectiva dialética na estruturação de um ensino crítico dessa disciplina.

8. ANÁLISES E SÍNTESES.

Por mais que tal trabalho tenha se edificado em uma discussão totalmente teórica, minha prática docente marca as reflexões aqui apresentadas. Desde o meu contato com alunos trabalhadores em movimentos sociais ou até em instituições formais, sempre busquei dentro das minhas possibilidades romper com a geografia mais tradicional expondo os aspectos políticos que embasavam minhas análises e minhas abordagens. Entre erros e acertos, tentei através de meu contato com os autores discutidos nesse trabalho, estruturar atividades que valorizassem os processos de aprendizagem desses alunos ao mesmo tempo que permitissem um avanço na criticidade. A construção de práticas de ensino que visassem esse avanço crítico do educando motivaram meu trabalho de conclusão de curso, e seguem sendo uma questão central na meu fazer docente. Na caminhada desse trabalho tive a oportunidade de retomar bibliografias que me foram de suma importância no desenvolvimento de minha militância política assim como na construção de minha concepção de ensino. Cabe aqui destacar esses pontos centrais desse trabalho assim como as conclusões que dessa construção teórica tiramos.

8.1 A atualidade do Pensamento de Marx

Filho do pensamento hegeliano e dos economistas de seu tempo, a perspectiva marxista permite uma análise que articule diferentes aspectos da realidade social (econômica, política, cultural) destacando as contradições que compõe tal realidade e a colocam em movimento, atribuindo centralidade ao papel das relações de trabalho na produção do real. Na construção dessa pesquisa, exponho, em minhas possibilidades, atualidade do pensamento marxista no momento em que se apresenta como um instrumento fundamental na superação da realidade aparente que se coloca ao indivíduo,

permitindo a compreensão das dinâmicas e processos que se escondem nas entranhas dos fenômenos que nos cercam. O materialismo dialético contribui no sentido de escancarar as tensões de classes, ora mais, ora menos evidentes, ao longo da história. Os mecanismos refinados dos processos políticos, culturais, econômicos são analisados sob esta ótica em suas contradições concretas, sempre em vinculação com esse conflito que põe a história em movimento. O desenvolvimento da consciência socialista, assim, só pode se dar de forma atenta aos problemas e a complexidade do contexto histórico-espacial como centro de sua proposta de transformação da realidade. Tal proposta só tem futuro trazendo em si a radicalidade democrática, a participação popular plena, superando a democracia liberal burguesa que já vem escancarando suas limitações a décadas, mesmo nos países centrais, abrindo espaço para ascensão dessas forças obscuras da história, como vemos no cenário brasileiro.

Retomar o marxismo como compreensão teórica e metodológica, assim como ponto de partida a construção de uma nova política, é também superar sua vulgarização e sua deturpação, permitindo assim que suas características de criação e movimento se manifestem na compreensão de nosso tempo. É central não cairmos numa versão engessada e caricaturada do marxismo, impedindo o diálogo com outras perspectivas de interpretação da realidade, "A verdadeira tradição do marxismo criador não está em varrer por motivos políticos o pensamento não marxista em sua totalidade, mas sim, assimilá-lo com o devido instrumental crítico (SEBRELI apud SANTOS, 1993, p.133). A disputa política em torno do seu pensamento assim como as tentativas de silenciamento de suas ideias contribuírem para essa forte vulgarização do pensamento de Marx e a propagação de noções equivocadas dessa filosofia. Apontemos algumas: o marxismo não impede a valorização da

subjetividade na construção científica, mas sim, se opõe aos fins políticos de subjetivismo idealista e romantizado demonstrando sua relação com os interesses da classe dominante. O pensamento de Marx também não constitui um determinismo economicista que só valoriza tal aspecto na análise social, mas sim é um pensamento complexo que busca, como já dito, a integração das diferentes esferas da sociedade na compreensão da realidade. As relações de produção, a dimensão do trabalho e da materialidade ganham centralidade na medida em que constituem determinações em última instância, ou seja, são a base para que o ser se reproduza, se alimente, se mantenha vivo e, portanto, se fazem presentes como premissas fundamentais do pensamento dialético materialista, mas nunca como uma determinação simplista do real como defendem alguns críticos do marxismo. O marxismo também não é um reducionismo entre burgueses e proletários, opressores e oprimidos, mas sim uma metodologia histórica de compreensão da formação desses grupos, do papel que ocupam na produção e na distribuição da riqueza e da propriedade e as relações dessas com as esferas políticas, culturais e ideológicas. Faz parte das premissas de seu pensamento admitir a complexidade que a dimensão das classes vai ter em função da formação histórica e social dos diferentes espaços, das diferentes realidades nacionais, assim como outras complexidades que podem marcar a existência desses grupos.

8.2 O Materialismo Dialético e a geografia

No que concerne a Geografia, a construção de tal pesquisa nos permitiu a compreensão do papel central do pensamento marxista na renovação da disciplina que, por mais que outras abordagens estivessem se constituindo em paralelo, permite a essa ciência a superação das análises fragmentadas, coisificadas e ditas neutras que

marcavam aquele período buscando nos elementos que compõe a realidade espacial sua real significação frente ao todo, assim como as intencionalidades de classe que marcam esses processos. As categorias de modo de produção, formação econômica e social, trabalho, dentre outras trabalhadas aqui, fornecem a geografia condições para sua renovação teórico-metodológica em direção a um pensamento crítico, problematizador e ativo frente aos problemas que marcavam e marcam a realidade brasileira. É importante trazer aqui que, para além do marxismo na geografia, a estruturação desse pensamento também permite colocar a geografia no marxismo, apresentando a importância da dimensão espacial como base da realidade concreta e da realização dos processos que estruturam o modo de produção, como nos diz Santos "A geografia tem muito a oferecer para o avanço da teoria marxista como um todo" (SANTOS, 1993, p.134). A concepção de uma formação socioespacial se constitui nessa unidade espaço-temporal que marca o movimento do real. A história se passa e se concretiza necessariamente no espaço, sendo essa matéria em movimento, em acumulação de tempos como destacado por Santos. Os debates atuais do pensamento marxista versam sobre a relação entre a técnica, trabalho, natureza frente as contradições inerentes ao capitalismo em sua fase globalizada, e nesse sentido, a geografia emerge como uma disciplina social de imensa importância não só na compreensão, mas nas propostas de ação sobre essa realidade. Em sua ontologia o conceito de espaço geográfico traz essa relação entre a sociedade e a natureza através do trabalho permitindo, em uma realidade de degradação da natureza, de destruição do ambiente de comunidades tradicionais, da mercantilização como projeto de cidade, conflitos no campo, contribuir para a construção de uma proposta transformadora dessa realidade perversa que se impõe ao ser humano.

Foi nesse sentido que nos sentimos provocados em buscar a abordagem do conceito de lugar como uma possibilidade na leitura da realidade a partir dessa abordagem da geografia. Nela o lugar aparece nessa relação dialética entre o que lhe é interno e as forças e processos que lhe são externos. Os processos globais se realizam através dos lugares, o modo de produção só se realiza frente a complexidade histórica e espacial que lhe permite a existência concreta. Nesse sentido, os objetos que compõem o espaço devem ser lidos em sua relação com o todo o qual compõem e que lhes dá sentido amplo. Tais objetos podem ter origens distintas em tempos distintos que se apresentam também nessa relação contraditória, sendo necessário lançar mão de uma periodização na compreensão dessa realidade. Os tempos globais, abstratos, associados aos movimentos da estrutura do modo de produção entram em contradição com os tempos locais, do espaço próximo, sobre eles se impõem e por eles tem suas intencionalidades limitadas ou possibilitadas. Esses elementos são tanto compostos por uma natureza primeira como por elementos técnicos e culturais associados necessariamente ao todo em movimento. A abordagem dialética materialista nos permite uma compreensão do lugar para além do subjetivismo, do idealismo, o colocando em oposição ao todo das relações econômicas, políticas, culturais em uma interação contraditória como base do movimento que se manifesta no espaço e dá identidade a esse lugar.

Uma outra questão fundamental na elaboração dessa pesquisa, foi o diálogo provocador entre autores que me são de grande importância no fazer docente: Paulo Freire e Milton Santos. De certa forma, busquei explicitar a importância da dimensão espacial, não só como possibilidade de compreensão do real, mas em sua dimensão da esperança e da resistência frente as forças desumanizadoras que se impõe a realidade dos trabalhadores e trabalhadores no Brasil e no

mundo. A concepção de Santos sobre as possibilidades do lugar encaminha uma valorização das cidades em função da concentração de pessoas e objetos em interação contraditória e solidária, onde se fazem sentir as diferentes intencionalidades dos agentes hegemônicos, assim como abre o horizonte de um outro fazer político a partir dos debaixo. Freire teve boa parte da construção teórica de sua proposta pedagógica em contato com as ligas camponesas, tendo na apreensão das dinâmicas que compunham aquele espaço e tinham significado para aqueles que lá habitavam a base de seu processo de alfabetização encaminhando esse aluno em direção a uma compreensão crítica de sua vivência. Em ambos vemos que a dimensão da esperança fundamenta sua proposta, carregando a partir do lugar uma ideia de resistência frente as dinâmicas extralocais de caráter desumanizador, que submetem a vida desses trabalhadores ao *ser menos* dentro da lógica do modo de produção capitalista. O compreender o espaço, seus objetos técnicos-culturais em sua relação com a natureza ganha uma conotação ativa na medida em que esse educando apreende o mundo superando os limites, os condicionamentos da lógica do *ser menos*, encaminhando a ação sobre o seu espaço de vida e a transformação da sua realidade objetiva, revertendo as lógicas das técnicas hegemônicas e dando a elas, dentro de suas possibilidades, um caráter popular. Por aqui encaminhamos nossa compreensão de educação crítica assim como a reflexão sobre ensino de geografia através dessa perspectiva de lugar.

8.3 Educação: Luta de classes e transformação

Dentre uma das questões mais centrais dessa pesquisa está a forma como encaramos o processo educativo. Lançando mão de uma breve contextualização histórica, conseguimos compreender a relação existente entre tal processo e as tensões entre as classes que compõem o tecido social. Sendo a educação parte da superestrutura,

vemos que essa se constitui em associação direta com as relações materiais que dão a base da sociedade, sendo o processo educativo hegemônico, oficial, responsável por propagar os saberes morais, científicos, culturais ligados ao interesse da classe dominante. A ascensão de uma classe social, em conjunto com as transformações na infraestrutura, também era marcada pela disputa nos espaços de instrução, assim como na tentativa de reformulação de suas bases.

Articulada em função dos interesses dominantes de uma sociedade a educação consiste em um processo de internalização. A ideia é “colocar” na cabeça do educando os saberes e conhecimentos necessários a manutenção da estrutura hegemônica. Na sociedade burguesa, tal processo está diretamente ligado aos interesses do capital, da acumulação, e por mais progressistas que sejam as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, apresentam maior difusão na escola aquelas que não representem ameaças aos fundamentos dessa sociedade. Enquanto a educação para os grupos abastados da sociedade se roupa de uma dimensão ativa, propondo autonomia e a criatividade desse abstrato “estudante do século XXI”, mas podendo conhecimentos e práticas pedagógicas que possam “problematizar demais o que não precisa”, a educação para as massas constitui uma negação da autonomia dos despossuídos, salve a tentativa de resistência por parte de alguns professores e professoras, acaba, associada a esse projeto de sucateamento que vemos no Brasil, sendo pautada na alienação, na desinformação e na desesperança. A passividade é o fundamento da classe dominante para as classes dominadas. Para que tal processo de internalização ocorra, o ensino se estrutura em uma concepção passiva da consciência, onde o educando vai tendo sua cabeça preenchida pelo saber dado, depositado pelo professor. Os conteúdos, definidos externamente, distantes de suas indagações e de seus anseios, vão

sendo “colocados” nesse educando sem muitas vezes apresentarem qualquer conexão entre si ou com o mundo conhecido por ele.

A educação de caráter crítico deve se colocar frente ao mundo vivido, expondo as contradições inerentes aos fenômenos que colocam o mundo em movimento. Tal processo educativo não pode se construir em função de depósitos ao a partir de uma internalização passiva, mas sim deve ser uma construção conjunta em direção ao despertar crítico do aluno frente a sua realidade. Educar para transformar é convidar o aluno a compreender, interpretar e agir sobre o mundo que emerge frente a sua consciência. Apresentamos aqui a proposta dialógica de Freire, onde o processo de ensino se estrutura em uma concepção ativa da consciência em sua relação com o mundo. O ensino dialógico é marcado por uma relação horizontal entre o professor e o aluno e coloca os fenômenos que lhe tenham grande significação como centrais em sua aprendizagem. Acreditamos que uma abordagem realmente crítica se constrói nessas premissas, tendo a esperança na transformação da realidade social seu horizonte e sua justificativa. Tendo o universo temático do aluno como centralidade em tal proposta de ensino, apresentamos aqui o conceito de lugar como um mediador possível no ensino de uma geografia crítica e ativa que contribua para esse avanço do educando na compreensão da realidade.

8.4 Lugar e Ensino de Geografia

Por que as coisas são como são? de pergunta genérica à realidade concreta quando colocada no chão da história do indivíduo, marcada por essa dimensão espaço-temporal do lugar com a qual percebo o mundo. Nesse sentido, é possível orientar muitas das práticas de sala de aula para essa vivência, e assim, permitir uma abstração, uma construção teórica sobre elementos que extravasam essa escala, desenvolvendo a apropriação de temas e discussões em

nível global. A ideia é trazer a ação do aluno como um instrumento fundamental para o seu processo de aprendizagem entendendo o professor como um mediador/interventor. A perspectiva do Lugar face ao Global fornecem um arcabouço a noção de uma geografia que busca fazer compreender o mundo e, como já dito inúmeras vezes, se compreender nele como agente histórico, social, cultural e produtor de espacialidades. Essa proposta coloca no cerne da elaboração das práticas docentes em geografia objetivo refletir sobre nossa ação, buscar elementos teóricos nesses espaços de vivência, e assim contribuir para o desenvolvimento de competências gerais da ciência geográfica. A partir dos objetos espaciais que marcam a dimensão cotidiano, objetivando-os, analisando-os, se tem o objetivo de desvelar as contradições inerentes ao modo de produção hegemônico na sua manifestação no lugar, desvelar a partir da leitura desse espaço a estrutura de dominação de classe manifestada nesse espaço, valorizando a dimensão política da proximidade, da convivência e da solidariedade e encaminhando a ação sobre o lugar.

Longe de uma leitura romantizada do lugar, a proposta materialista dialética valoriza o espaço próximo no ensino de geografia, à medida que permite compreender o mundo vivido não como um fim em si mesmo, ou apoiado num subjetivismo alienado, mas como ponto de partida de um processo amplo de abstração acerca dos processos que produzem o espaço. O conceito de lugar é entendido como possibilidade pedagógica crítica e desalienadora, como possibilidade da unidade entre a ação e a reflexão, dando sentido a uma geografia pedagogicamente direcionada a práxis. Temos plena certeza que outras abordagens críticas podem ser construídas e método materialista dialético assim não abarca todas as propostas possíveis de ensino a partir desse conceito, mas cremos que a característica totalizante somada a preocupação crítica e as discussões acerca das relações de produção e da produção material

do espaço sejam um instrumental diferenciado e de grande importância para essa proposta. Não há pensamento crítico que não se baseie no processo histórico, e não parta da realidade concreta, assim como não há pensamento crítico que ignore as contradições de classes inerentes ao movimento da história humana. Mais que apenas reconhecer contradições, ensinar criticamente é ensinar em perspectiva da classe oprimida, buscando estratégias construídas com essas classes para a transformação do mundo como tal. Fazendo uma alusão aos dizeres de Milton Santos em "por uma outra globalização", a ideia é ir para além da fábula, do mundo como nos fazem crer, revelar a perversidade, o mundo do capital como ele é, e encaminhar, no sentido da esperança e da ação popular as possibilidades de mudança e transformação.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, buscamos apresentar uma leitura diferente do conceito de lugar como possibilidade no ensino de geografia. Apesar de já mencionado nesse trabalho algumas vezes, vale destacar que o que propomos é uma *possibilidade* de abordagem de determinados temas no ensino de geografia, auxiliando, com essa aproximação do cotidiano, na construção de uma compreensão crítica e portanto ativa frente a realidade que o envolve. Em nenhum momento dessa pesquisa acreditamos que o estudo do lugar pode assumir uma centralidade desmedida, ou que tal abordagem possa contemplar os múltiplos temas e as múltiplas habilidades do saber geográfico. As possibilidades de estudo e de ensino a partir do lugar são extremamente diversas e é nesse sentido que provocaram essa pesquisa. O contato com o marxismo foi fundamental para embasar nosso entendimento do lugar e buscou, como falado no capítulo anterior, fugir dos chavões clássicos da vulgarização desse pensamento, por mais que, de certa forma, não tenhamos conseguido expor alguns aspectos que poderiam ter enriquecido nosso trabalho. Buscamos expor uma abordagem de um marxismo em movimento, atento às contradições de seu tempo e aberto ao diálogo com outras compreensões metodológicas na análise do real. Nesse sentido, entendemos que a geografia de cunho marxista constitui essa possibilidade de leitura complexa da realidade espacial na medida em traz uma perspectiva totalizante, visando superar as dicotomias clássicas que marcam o saber dessa disciplina.

Algumas questões surgiram ao longo desse trabalho, e parecem assumir um papel importante na continuidade da pesquisa, como por exemplo a necessidade de uma discussão maior acerca do indivíduo. Por trazer a importância do lugar como base de uma possibilidade de ensino, a questão da vivência desse indivíduo na produção de sua realidade cotidiana toma centralidade na nossa discussão. Cremos ser

uma parte importante da continuidade dessa reflexão buscar explorar possibilidades de contato do marxismo com as abordagens humanísticas, assim como com a fenomenologia, visando daí uma melhor elaboração acerca das diversas possibilidades do ensino a partir do lugar. Outra questão que passou a nos instigar, e poderia ter acrescentado bastante a essa pesquisa, é o debate sobre o cotidiano. Desenvolver uma melhor compreensão do que entendemos por esse espaço próximo que ao mesmo tempo provoca, instiga e limita o indivíduo, nos traz a necessidade de um maior aprofundamento acerca da questão cotidiana como base de nossa proposta pedagógica.

Como falamos anteriormente, sentimos, ao percorrermos tal caminho de pesquisa, a necessidade de ampliar o diálogo do marxismo com outras perspectivas de pensamento. Infelizmente, por questões de tempo, não conseguimos construir de forma clara as diferenças e aproximações possíveis entre as abordagens do conceito de lugar, mas colocamos tal questão como um objetivo futuro central no desenvolvimento dessa reflexão. As possibilidades de diálogo entre o materialismo dialético com o pensamento existencialista, a fenomenologia, dentre outras concepções nos parece fundamental para um entendimento complexo os problemas sociais, mas sempre tendo em vista a centralidade da crítica, de um pensamento ativo e transformador. Não que outras perspectivas não se proponham a ser críticas, mas vale destacar que certas abordagens humanísticas incorrem no risco de apresentar uma visão fragmentada e romantizada da realidade, marcada pela negligência da relação dos fenômenos estudados com o todo das relações sociais, em seus aspectos da cultura, da política, da economia. Entender o lugar como possibilidade no ensino passa por entendê-lo de forma complexa, embasando assim a perspectiva crítica que buscamos.

Outro ponto que uma leitura desatenta do trabalho pode trazer é que estamos nos inserindo em um clássico modismo conceitual em função de valorizarmos o lugar em detrimento de outros conceitos da geografia. Cremos que a abordagem mais tradicional do conceito de lugar, associado as perspectivas fenomenológicas e culturais, talvez possa incorrer em uma super valorização do conceito na medida em que a ele atribui uma autonomia explicativa frente as demais expressões do espaço geográfico, valorizando essa dimensão do vivido, do significado individual, sem a necessidade de articulação complexa desses fenômenos que extravasem tal espaço. Nossa abordagem é dialética e portanto totalizante. Falar de Lugar em nossa perspectiva é falar na articulação sistemática entre as diferentes categorias geográficas. O lugar se apresenta como espaço próximo a ação do e a consciência do indivíduo, mas tem seu real significado revelado frente à totalidade a qual compõem. Cremos ser fundamental valorizar uma possibilidade de interpretação da realidade que valorize o diálogo entre essas dinâmicas subjetivas, significantes, com as relações concretas e materiais que influenciam tais compreensões da realidade. Não se está buscando um novo conceito de lugar, mas sim valorizando como possibilidade a expressão local da totalidade espacial construída dialeticamente. O Lugar é o espaço geográfico em sua expressão banal, em sua expressão cotidiana, em sua expressão vivida, interpretado sempre em sua relação com o global.

Cremos que uma proposta de ensino crítico de geografia pode, trazendo o diálogo com outras perspectivas metodológicas, construir com o educando essa leitura complexa do real na medida em que valorize a subjetividade em sua relação com o objetivo, onde busque o significado por trás dos diferentes significados, nunca perdendo de vista seu compromisso com a crítica, com a luta de classes, e com a compreensão total da realidade. Tendo o marxismo como um ponto

de partida mais do que necessário na construção de uma nova realidade política, econômica, cultural, temos a possibilidade de dialogar com outras compreensões metodológicas na medida em que compartilhem desses anseios de transformação do mundo em direção a construção de uma geografia total, totalizante e em movimento, que tenha sempre a esperança como concepção de futuro.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, F. B. & PESSOA. R. B. "Da origem da Geografia Crítica a Geografia Crítica Escolar". X ENPEG, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(44\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(44).pdf)> Acesso em: 08 de janeiro de 2018.

CALLAI, H. C. "Estudar o lugar para compreender o mundo". In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). "Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CORRÊA, R. L. "Geografia Brasileira: Crise e Renovação. In: MOREIRA, R. (Org.). "Geografia: Teoria e Crítica". 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

FIORI, E. "Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra". In: FREIRE,P. "Pedagogia do Oprimido". 48ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE,P. "Pedagogia do Oprimido". 48ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, C. W. P. "A Geografia está em crise: Viva a Geografia". In: MOREIRA, R. (Org.). "Geografia: Teoria e Crítica". 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

GONÇALVES, C. W. P. "Os Descaminhos do Meio Ambiente". 14ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

KONDER, L. "O que é a Dialética". São Paulo: 26ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LEFEBVRE, H. "O Marxismo". Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.

LESSA, S. & TONET, I. "Introdução a Filosofia de Marx". 1ª Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

LÖWY, M. DUMÉNIL, G. & RENAULT, E. "100 palavras do Marxismo". 1ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MARX, K & ENGELS, F. "A Ideologia Alemã". 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2007

MARX, K & ENGELS, F. "O Manifesto do Partido Comunista". 1ª edição revisada. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

MARX, K. "O Capital: Crítica da Economia Política". 1ªed. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, K. "Manuscritos Econômico-filosóficos" 1ªed. São Paulo: Editora Boitempo, 2004

MARX, K. "Contribuição à crítica da Economia Política" 2ªed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.

MÉSZAROS, I. "Educação para Além do Capital". São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

MOREIRA, R. "A geografia serve para desvendar as máscaras sociais". In: MOREIRA, R. "Pensar e ser em Geografia". 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MOREIRA, R. "A Renovação da Geografia Brasileira no Período 1978-1988". In MOREIRA, R. "Pensar e ser em Geografia". 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MOREIRA, R. "O que é a Geografia". 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

NETTO, J. P. "Introdução ao Método de Marx: Primeira Parte". (02:50:01). PPGPS/SER/UnB, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8>> . Acesso em: 18 de Dez de 2018.

OLIVEIRA, A. U. "O Econômico na Obra Geografia Econômica de Pierre George: Elementos para uma discussão". In: MOREIRA, R. (Org.). "Geografia: Teoria e Crítica". 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

OLIVEIRA, A. U. "Espaço e Tempo: compreensão materialista e dialética". In SANTOS. M (org). "Novos Rumos da Geografia Brasileira". 3ªed. São Paulo: Hucitec, 1993.

PONCE, A. "Educação e Luta de Classes". 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SADER, E. "Prefácio de Educação Para Além do Capital". In MÉSZAROS, I. "Educação para Além do Capital". São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

SADER, E. "Apresentação". In MARX, K.: ENGELS, F. "A Ideologia Alemã". São Paulo: Editora Boitempo, 2007

SANTOS, M. "Por uma Geografia Nova". 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2012

SANTOS, M. "Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal". 19ªed. São Paulo: Record, 2010.

SANTOS, M. "Metamorfoses do espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia". 6ªed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. "Alguns problemas atuais da contribuição Marxista a Geografia". In SANTOS. M (org). "Novos Rumos da Geografia Brasileira". 3ªed. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, M. "A Natureza do Espaço". 4ªed. São Paulo: Edusp, 2012b.

SANTOS, M. "Da Totalidade ao Lugar". 1ªed. São Paulo: Edusp, 2005.

SCHWARZ, L. M. & STARLING, H. M. " Brasil: Uma Biografia". 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPOSITO, E. S. "Geografia e Filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico". 3ª ed. São Paulo: UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. "Ambiência e Pensamento Complexo:Resignifi(ação)da Geografia. In: Aldo A. Dantas da Silva;

Alex Galeno. (Org.). Geografia Ciência do Complexus. 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 181-208.

SUERTEGARAY, D. M. A. "Notas sobre epistemologia da Geografia". Cadernos Geográficos. Nº 12. Florianópolis: Departamento de Geociências - CFH/UFSC, 2005. Disponível em: <<http://cadernosgeograficos.ufsc.br/files/2016/02/Cadernos-geogr%C3%A1ficos-UFSC-N%C2%BA-12-Notas-sobre-a-Epistemologia-da-Geografia.-Maio-de-2005.pdf>> Acesso em 11 de Janeiro de 2019.