

INTERCONEXÕES: SABERES E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA

**CHRISTOPHER SMITH BIGNARDI NEVES
(ORGANIZADOR)**

Atena
Editora
Ano 2020

INTERCONEXÕES: SABERES E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA

**CHRISTOPHER SMITH BIGNARDI NEVES
(ORGANIZADOR)**

Atena
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Luiza Batista

Edição de Arte: Luiza Batista

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
I61	<p>Interconexões [recurso eletrônico] : saberes e práticas da geografia / Christopher Smith Bignardi Neves. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-182-4 DOI 10.22533/at.ed.824201307</p> <p>1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Professores de geografia – Formação. I. Neves, Christopher Smith Bignardi.</p> <p style="text-align: right;">CDD 910</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores, é com grande honra que organizo esta obra, que oportuniza a interconexão dos diversos elementos, ideias e conceitos pertinentes à geografia. Inicialmente prospectada pela divulgação da expressa sabedoria científica que os autores aqui apresentados acumularam ao longo de anos de pesquisa.

Este livro traça um caminho que leva a diversas descobertas, constituindo-se como um instrumento fundamental na sociedade contemporânea, onde os saberes científicos têm sido postos à prova; aqui, pesquisadores, mestres e doutores compartilham seus conhecimentos e práticas que certamente ampliam as perspectivas acerca da geografia.

Quando o intelectual espanhol José Sacristán, considerou a prática como a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, fez para consolidar os padrões tradicionais e formas visíveis de desenvolver a atividade. Ora, nada mais claro que os caminhos traçados pela luz dos saberes.

Neste sentido, para superar os entraves que dificultam a compreensão da geografia como um lugar de práticas socioculturais necessárias à construção da cidadania, os dez capítulos a seguir caracterizam-se pelo vínculo indissolúvel entre saberes e práticas, e também, pelo elevado grau de consciência dos autores a quem agradeço por contribuir com a divulgação científica.

Um dos pilares da prática docente no ensino superior está em refletir sobre a sociedade, os espaços, os sujeitos, e contribuir para a transformação que correspondam aos anseios da humanidade. Nota-se nesta obra, que as universidades públicas brasileiras vêm contribuindo para a promoção do bem-estar pessoal e coletivo.

Desta forma, a primeira parte do livro composto por cinco estudos se relacionam com as dinâmicas educacionais, Éliton Novais e Janette Stoffel (Capítulo 01) apresentam-nos o perfil dos discentes da Universidade Federal da Fronteira Sul [UFFS], campus de Laranjeiras do Sul (PR), a instituição é reflexo das políticas públicas educacionais que visou a expansão do ensino superior no Brasil. O campus em questão ultrapassou a marca de mil alunos distribuídos entre os cursos de graduação, especialização e mestrado.

O estudo desenvolvido por Ricardo Gomes e Judite do Carmo (Capítulo 02) relaciona o curso de Geografia ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [PIBID] da Universidade do Estado de Mato Grosso [UNEMAT]. O referido programa insere acadêmicos em escolas públicas para desenvolver as competências inerentes à prática docente, o *locus* deste estudo dá-se em Sinop (MT), onde os autores por meio da fenomenologia refletem o espaço e a identidade.

O ensino da geografia de modo lúdico, instigaram Jacks de Paulo, Stela Maris Araújo e Wellington Ferreira (Capítulo 03) a propor o uso de massinhas de modelar para representar o espaço geográfico. Tal dinâmica didática-pedagógica foi realizada com acadêmicos do curso de Pedagogia em Minas Gerais, que se reproduzida nas séries

iniciais do Ensino Fundamental favorece o processo de ensino-aprendizagem de forma mais prazerosa e eficaz.

Contribuindo com a reflexão do processo ensino-aprendizagem, Joel dos Reis e Rildo Costa (Capítulo 04), focam no conceito geográfico de lugar, além de apresentar teóricos que abordam a temática, relacionam o tema com a educação. Os autores evidenciam o papel do docente na tarefa de inculcar aos alunos meios de perceber o lugar ao qual estão inseridos.

Gerar inclusão digital atrelada à educação é a proposta de Fabiane Krolow, Manoela Bastos, Natalia de Oliveira, Paula Libos e Tatiene Baioneta (Capítulo 05) por meio de uma a Midiateca Flutuante em Cuiabá (MT). No projeto apresentado as autoras atrelam as evoluções do que se entendia inicialmente por bibliotecas, culminando no projeto de intervenção urbana inovadora.

Carlos de Sousa (Capítulo 06) sob as perspectivas dos estudos culturais analisa a imagem da América Latina por meio da animação francesa Mouk, que no Brasil podem ser acompanhados na TV Escola ou em plataformas de compartilhamento de vídeos. O autor selecionou seis episódios, onde Peru, Venezuela, Brasil, México, Argentina e Chile são contemplados; identificando na animação algumas particularidades e idiossincrasias acerca dos latino-americanos, e o reforço de alguns arquétipos, que podem ser superados por meio da edocomunicação.

A segunda parte do livro relaciona-se com análises diversas, dentre as quais se abordam o meio ambiente, o rural, o urbano e as imigrações. Daniela Cunha e Romerito da Silva (Capítulo 07) por meio da revisão bibliográfica analisam a forma como o meio ambiente é tratado pela geografia no campo teórico-metodológico; o que culmina na descrição da evolução do pensamento geográfico. Os autores expõem que a geografia humanista possibilita resgatar a pluralidade e unidade da geografia, uma vez que integra as relações da sociedade e da natureza.

Fabírcia Conceição e Ana Fonseca (Capítulo 08) refletem acerca do espaço rural brasileiro, o que epistemologicamente acarreta olhares sobre o processo de transformação do espaço e do território, que foram motivados pelo capitalismo e pela globalização. As autoras apontam para um novo espaço rural caracterizados pela pluriatividade e multifuncionalidade.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida pelas integrantes do Projeto de Pesquisa “*Dinâmicas Territoriais na Região Metropolitana do Vale do Rio Cuiabá*”, Franciellen Figueiredo, Aury Mesquita, Aiara Melo, Kayza Leite e Giseli Nora (Capítulo 09) aborda a soberania alimentar por meio de hortas urbanas coletivas. As autoras expõem as potencialidades do bem-estar social, econômico e ambiental; além de fornecer alimento saudável a uma parcela da sociedade.

Para encerrar este livro, Allan Silva (Capítulo 10) aborda as imigrações sob a ótica de um paradigma da mobilidade humana, o complexo ensaio teórico traz grandes reflexões

sobre o imigrante do Sul global frente ao imigrante do Norte.

Isto posto, espero que o compartilhamento destes saberes estabeleça um diálogo com as ações e práticas de cada pesquisador, possibilitando traçar um fio condutor entre estas dualidades. Que esta obra possa encorajar mais geógrafos a romper a dicotomia e se engajar em novos desdobramentos aqui originados. Que possamos nos tornar lideranças intelectuais.

Christopher Smith Bignardi Neves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PERFIL DE ORIGEM DOS ACADÊMICOS	
Élton Paulo Novais Janete Stoffel	
DOI 10.22533/at.ed.8242013071	
CAPÍTULO 2	14
EXPERIÊNCIAS E LUGARES: O ADVENTO DA APTIDÃO DOCENTE E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM O ESPAÇO VIVIDO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	
RICARDO HENRIQUE GOMES JUDITE DE AZEVEDO DO CARMO	
DOI 10.22533/at.ed.8242013072	
CAPÍTULO 3	22
SABERES E PRÁTICAS: DIALOGANDO SOBRE REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA	
Jacks Richard de Paulo Stela Maris Mendes Siqueira Araújo Wellington Rodrigo Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.8242013073	
CAPÍTULO 4	33
O INDIVÍDUO E SEU LUGAR: UM OLHAR PARA O SUJEITO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO	
Joel Cândido dos Reis Rildo Aparecido Costa	
DOI 10.22533/at.ed.8242013074	
CAPÍTULO 5	41
PROPOSTA DE MEDIATECA FLUTUANTE SOBRE O RIO CUIABÁ	
Fabiane Krolow Manoela Rondon Ourives Bastos Natalia Dos Santos Rosa de Oliveira Paula Roberta Ramos Libos Tatiene De Castro Andrade Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8242013075	
CAPÍTULO 6	50
PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A AMÉRICA LATINA NA ANIMAÇÃO <i>MOUK</i>	
Carlos Erick Brito de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.8242013076	
CAPÍTULO 7	63
EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E O ESTUDO DO MEIO AMBIENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	
Daniela Martins Cunha Romerito Valeriano da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8242013077	

CAPÍTULO 8	75
REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO RURAL BRASILEIRO	
Fabrícia Carlos da Conceição	
Ana Ivânia Alves Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.8242013078	
CAPÍTULO 9	86
A IMPORTÂNCIA DAS HORTAS COLETIVAS URBANAS COMO MECANISMOS PARA A SOBERANIA ALIMENTAR	
Franciellen de Almeida Figueiredo	
Aury Hellen dos Prazeres Mesquita	
Aiara Miranda Melo	
Kayza Keron Curvo Leite	
Giseli Dalla Nora	
DOI 10.22533/at.ed.8242013079	
CAPÍTULO 10	92
DA IMIGRAÇÃO AO REFÚGIO: TEMAS E PROBLEMAS DA MOBILIDADE VISTOS DO SUL	
Allan Rodrigo de Campos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.82420130710	
SOBRE O ORGANIZADOR	105
ÍNDICE REMISSIVO	106

A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PERFIL DE ORIGEM DOS ACADÊMICOS

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Élton Paulo Novais

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Marechal Cândido Rondon

Laranjeiras do Sul – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/2159015127339352>

Janete Stoffel

Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz, Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul

Laranjeiras do Sul – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/0295141932267126>

RESUMO: As instituições de ensino superior possuem em suas mãos, através do ensino, pesquisa e extensão, elementos essenciais para promoverem o desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento econômico e social dos lugares pode ser analisado a partir da implantação destas instituições de ensino. A Universidade Federal da Fronteira Sul, desde sua criação em 2009, tem como propósito promover o desenvolvimento regional integrado, trazendo em sua missão e metas, a preocupação em atender as necessidades da

Mesorregião Grande Fronteira Mercosul. Então, o que propomos com este trabalho é uma análise dos efeitos da implantação do Campus Laranjeiras do Sul – Paraná, no desenvolvimento regional a partir da verificação sobre o perfil dos estudantes matriculados nos cursos de graduação, observando características destes alunos, os quais compõem este quadro de discentes da UFFS. Para isso, em um primeiro momento foi elaborada uma contextualização da UFFS frente ao Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais (Promeso), bem como ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Em seguida são disponibilizados dados gerais a respeito da UFFS e do Campus Laranjeiras do Sul e por fim, são apresentadas características dos acadêmicos deste Campus.

PALAVRAS-CHAVE: UFFS; Campus Laranjeiras do Sul; Desenvolvimento Regional; Promeso; REUNI.

THE FEDERAL UNIVERSITY OF FRONTEIRA SUL – CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL AND REGIONAL DEVELOPMENT: CONSIDERATIONS FROM THE PROFILE OF ORIGIN OF ACADEMIC

ABSTRACT: Higher education institutions have in their hands, through teaching, research and extension, essential elements to promote development. In this sense, the economic and social development of places can be analyzed from the establishment of these educational institutions. The Federal University of Fronteira Sul, since its creation in 2009, aims to promote integrated regional development, bringing its mission and goals, the concern to meet the needs of the Mercosur Mesoregion Grande Fronteira. So, what we propose with this work is an analysis of the effects of the implementation of Campus Laranjeiras do Sul - Paraná, in regional development from the verification on the profile of students enrolled in undergraduate courses, observing characteristics of these students, which make up this frame of UFFS students. For that, in the first moment, the contextualization of UFFS was elaborated in face of the Program for the Promotion of the Sustainability of Sub-Regional Spaces (Promeso), as well as the Support Program for Federal University Restructuring and Expansion Plans (REUNI). Then, general data about UFFS and Campus Laranjeiras do Sul are available and, finally, are characteristics of the students of this Campus are presented.

KEYWORDS: UFFS; Campus Laranjeiras do Sul; Regional development; Promeso; REUNI.

1 | INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2003 a 2011, durante o Governo Lula, importantes políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento no país foram criadas. Dentre elas políticas educacionais visando à expansão do Ensino Superior em todo território nacional. Neste sentido destacamos a importância do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A princípio, cada estado federativo da região sul tinha uma proposta individual de implantação de uma universidade federal, e em 2006 a reivindicação unificada por uma universidade pública para toda a mesorregião fez com que a proposta ganhasse força. Partindo do pressuposto de que a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, possui em seu entorno características específicas, como por exemplo, a forte presença da agricultura familiar e camponesa, foi possível visualizar a formulação de um projeto comum de universidade.

Neste sentido, surge um projeto de universidade preocupada com a presença das classes populares dentro de sua composição. E assim, tomou corpo a implantação da UFFS, apostando na construção de uma universidade baseada em um projeto de “desenvolvimento sustentável e solidário para a região, tendo como seu eixo estruturador

a agricultura familiar e camponesa. Buscando, servir à transformação da realidade, opondo-se à reprodução das desigualdades que provocaram o empobrecimento da região” (BRASIL, 2010, p.7).

Assim, a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, desde sua criação, em 2009, tem como propósito promover o desenvolvimento regional integrado, e traz em sua missão e metas, a preocupação em atender as necessidades da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul.

Acerca do papel que as instituições de ensino superior possuem em contribuir com o desenvolvimento econômico e social, Goebel e Miura (2004) destacam que, de diferentes formas elas encontram-se vinculadas ao setor produtivo, e que há de se destacar sua função em contribuir com esse desenvolvimento econômico-social por meio da disponibilização de suporte científico e tecnológico. Estas instituições possuem em suas mãos, através do ensino, pesquisa e extensão, elementos essenciais para promoverem este desenvolvimento.

Este desenvolvimento econômico e social dos lugares pode ser analisado a partir da implantação destas instituições de ensino, as quais são responsáveis não somente pela formação de mão de obra qualificada, mas também pela geração de um conjunto de novos fatores agregados às regiões onde são instaladas (JUNIOR, 2014).

Sobre os fatores favoráveis ao desenvolvimento em locais nos quais se instala uma Instituição de Ensino Superior pública, Brune (2015, p.28) elenca alguns deles:

- i) formação de pessoal qualificado, acúmulo de capital humano e difusão de cultura;
- ii) geração de ambiente de produção, disseminação e captação de conhecimentos e inovações, fator indispensável ao desenvolvimento tecnológico;
- iii) com suas pesquisas e projetos de extensão, as ações de uma universidade vão ao encontro as demandas da sociedade e da economia, ao oferecer novos métodos e técnicas para o setor produtivo e assistência a comunidade local;
- iv) garantia de empregos diretos e indiretos (novas oportunidades de negócios) e atração de discentes, docentes, demais servidores e investidores;
- v) pilar para o desenvolvimento endógeno, através do ensino, pesquisa e extensão;
- vi) dinamiza toda a economia, em especial os setores de alimentação, imobiliário, lazer, transporte e material didático.

Neste sentido, o que propomos com este trabalho é uma análise dos efeitos da implantação do Campus Laranjeiras do Sul – Paraná, no desenvolvimento regional a partir da verificação do perfil dos estudantes matriculados, observando quais são as características dos alunos que compõem o quadro de discentes deste campus da UFFS. Assim, em um primeiro momento é elaborada uma contextualização da UFFS na perspectiva do Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais (Promeso) e também, no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Em seguida, são apresentados dados gerais a respeito da UFFS e do Campus Laranjeiras do Sul e por fim, características dos acadêmicos matriculados neste Campus.

2 | A CRIAÇÃO DA UFFS NO CONTEXTO DO PROMESO E DO REUNI

Durante o Governo Lula, de 2003 a 2011, foram implementadas importantes políticas públicas, com a finalidade de promover o desenvolvimento do país, entre elas o Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais (Promeso) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Ao Ministério da Integração Nacional (MI) é atribuída a responsabilidade de coordenar e articular os programas e ações voltados ao desenvolvimento regional. Com a finalidade de reduzir as desigualdades regionais como forma de estratégia de desenvolvimento para o Brasil, enfatizando a participação de atores regionais, sub-regionais, locais e até internacionais, bem como valorizar as diversidades do território brasileiro. Neste contexto, a Secretaria de Programas Regionais (SPR), órgão ligado ao MI, implementa três programas voltados à reversão do quadro de desigualdade e de exclusão observado nas regiões brasileiras e de suas populações, um deles então, o Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços Sub-Regionais, o Promeso (BRASIL, 2009).

Segundo dados do Promeso existem no território brasileiro, 13 Mesorregiões Diferenciadas, as quais distinguem-se das mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo fato de configurar-se por um espaço contínuo, podendo compreender territórios formados por uma ou mais Unidades da Federação. Estas mesorregiões são formadas por

[...] territórios e municípios que apresentam identidades físicas, econômicas, sociais e culturais e permitem a configuração de um arranjo político-institucional com participação da sociedade civil, num processo de busca de coordenação e efetividade das ações territoriais das políticas públicas de diferentes esferas de poder. Com o intuito de contribuir para a redução das desigualdades regionais e para a promoção de dinâmicas mais inclusivas de desenvolvimento, esse arranjo político-institucional tem o papel de definir de forma participativa os objetivos específicos e identificar as potencialidades a serem fortalecidas e as vulnerabilidades a serem mitigadas (BRASIL, 2009, p.8).

Dentre as Mesorregiões Diferenciadas, encontra-se a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (Figura 1), a qual compreende 396 Municípios, sendo 42 no Sudoeste do Paraná, 131 no Oeste de Santa Catarina e 223 no Noroeste do Rio Grande do Sul. A região possui uma área total de 120.763 km² e população de 3.815.791 habitantes (estimativa de 2007 – IBGE).

O ensino superior chega à região compreendida pela Fronteira Sul, de certa forma, atrasado, e exequível a poucos. No Rio Grande do Sul chega a partir da década de 1950, e no Paraná e em Santa Catarina a partir da segunda metade da década de 1960 (RADIN, VALENTINI e ZARTH, 2015).



Figura 1 – Localização da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Fonte: Brasil, 2009.

Além da exclusão em relação ao ensino superior, podemos destacar outros fatores marcantes que caracterizam esta mesorregião, tais como:

[...] o empobrecimento relativo, pressão dos sistemas produtivos sobre os recursos naturais; crescente perda de dinamismo da economia regional ante o contexto de globalização e empobrecimento social, decorrente da dificuldade de inserção das pequenas propriedades rurais no mercado e das precárias condições de moradia de parcela significativa da população, caracterizadas pelas deficiências de saneamento básico e falta de acesso à saúde e à educação. Como consequência dos fatores elencados, advém a baixa capacidade de absorção de mão de obra e retenção da população, que leva ao êxodo rural e à emigração regional (BRASIL, 2009, p.31).

Esse conjunto de exclusões relacionadas “ao direito de acesso ao ensino superior público e gratuito e outros problemas que tanto afetam a Mesorregião Fronteira Sul foram alguns dos fatores que alimentaram e orientaram o processo de implantação” de uma instituição de ensino superior pública na região (RADIN, VALENTINI e ZARTH, 2015, p.343).

Esse processo de luta por uma instituição de ensino superior público e gratuito para a região vai ao encontro de outro desafio a ser vencido para alcançar o desenvolvimento e reduzir as desigualdades regionais do país: a promoção do fortalecimento e interiorização do sistema de educação superior, dada a sua importância frente ao sistema produtivo. A respeito dessas desigualdades, importantes avanços já foram alcançados por meio de políticas e ações afirmativas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), como por exemplo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2012).

Por meio do REUNI, começa a se vislumbrar a criação da Universidade Federal

da Fronteira Sul. Como dito anteriormente, a princípio, cada Estado tinha uma proposta individual de implantação de uma universidade federal, e após unificarem este desejo, a proposta ganha força e projeção.

Então, em 2008, no Terceiro Ciclo do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, “Expansão com integração regional e internacional”, é apresentado o Projeto de Lei 3.374/2008, o qual propõe a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Este é sancionado pelo Presidente do Brasil à época, Luis Inácio Lula da Silva, em 15 de setembro de 2009, e transformado na Lei Ordinária 12.029/2009.

E é neste contexto que se constitui a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, trazendo em sua missão e metas, desde sua criação, a preocupação em atender as necessidades da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul, por meio da promoção do desenvolvimento regional integrado. Desde seu princípio a Universidade foi planejada como multicampi e para a escolha dos campi foram levados em conta vários fatores, entre eles as fortes características dos três Estados quanto a

presença da agricultura familiar e camponesa e de movimentos sociais populares, a distância das universidades federais da região sul, e a carência de instituições federais de ensino, a localização, o maior número de estudantes no Ensino Médio, o menor IDH, a infraestrutura mínima para as atividades e a centralidade na Mesorregião (BRASIL, 2010, p.9).

Em 2019, a Universidade Federal da Fronteira Sul completou dez anos e pode ser considerada, de certa forma, uma Instituição ainda jovem, possuindo atualmente seis Campi. Estes estão instalados nas seguintes cidades e estados: Laranjeiras do Sul e Realeza no Paraná, Chapecó em Santa Catarina, Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo no Rio Grande do Sul. A instituição conta com 50 cursos de Graduação, 15 cursos de Pós-graduação Stricto Sensu em nível de mestrado e um em nível de doutorado, além de cursos de Pós-graduação Lato Sensu (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2020).

Desde seu primeiro processo seletivo a UFFS tem se preocupado em garantir o acesso ao ensino superior, de alunos oriundos das redes públicas, para isto, reserva em torno de 90% das vagas na graduação aos estudantes que cursaram o Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas. Seu processo seletivo é feito por meio do Sistema Unificado de Seleção – SiSU, que, hoje, é a principal forma de oferta de vagas autorizadas pelo Ministério de Educação – MEC.

3 | A UFFS E O CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL – FATOS E CARACTERÍSTICAS

No tocante à localização do Campus Laranjeiras do Sul, este se encontra instalado na região que constituiu o Território da Cidadania Cantuquiriguaçu, conectando 20 municípios localizados no Médio Centro-Oeste do Paraná, entre os vales dos rios Cantu,

Piquiri e Iguaçu, conforme pode ser visto na Figura 2.

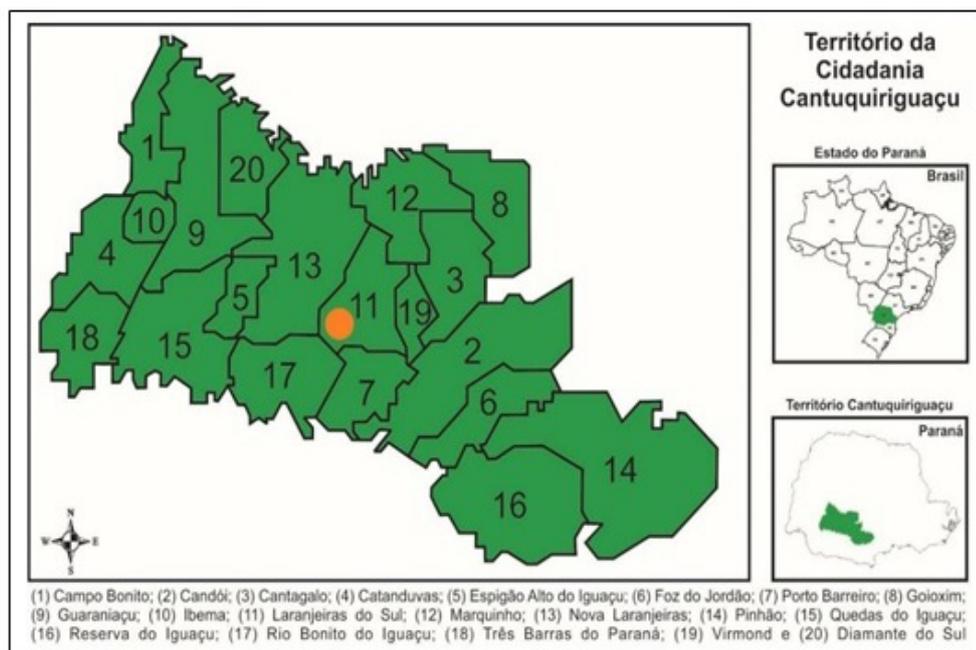


Figura 2 – Localização da UFFS dentro do Território da Cidadania Cantuquiriguaçu.

Fonte: NEDET/UFFS, 2016.

Neste contexto, genericamente falando, a escolha de Laranjeiras do Sul, bem como das outras cidades para a implantação dos Campi da UFFS, busca suprir a demanda existente e formar profissionais que atuem na amenização das desigualdades sociais, contribuindo para promover o desenvolvimento local/regional das regiões onde se encontram instalados seus Campi.

As atividades no Campus Laranjeiras do Sul tiveram início em uma estrutura provisória no ano de 2010 e, em abril de 2013, passaram a acontecer no Campus definitivo, localizado na BR 158, Km 405. No início de 2020, o Campus conta com, aproximadamente, 1.300 estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação. Em relação à sua equipe técnica, conta com 90 servidores docentes, 73 servidores técnico-administrativos educacionais, e com cerca de 40 outros servidores que são estagiários, anistiados e terceirizados.

Em relação aos cursos ofertados em 2018, data da coleta dos dados, eram sete cursos de graduação: Agronomia com ênfase em Agroecologia, Ciências Econômicas com Linha de Formação em Desenvolvimento e Cooperativismo, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Aquicultura, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias, Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais, e Pedagogia. Além de quatro cursos de pós-graduação, duas do tipo Lato Sensu – Realidade Brasileira e Economia Empresarial e Gestão de Pequenos Negócios; e dois Programas de pós-graduação Stricto Sensu – Agroecologia e

4 | O PERFIL DOS ACADÊMICOS MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL EM 2018

A partir daqui passaremos a tratar dos dados referentes aos acadêmicos matriculados no primeiro semestre de 2018, nos cursos de graduação. Vale ressaltar que os dados foram acessados por meio do Sistema de Gestão Acadêmica, o qual funciona de forma uniforme em todos os Campi da Instituição.

No primeiro semestre de 2018 foi totalizada a quantia de 1031 matrículas nos cursos de graduação. Deste total, 254 referentes ao curso de Agronomia, 222 ao curso de Ciências Econômicas, 140 ao curso de Engenharia de Alimentos, 133 ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (IEDOC:CSH), 123 ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias (IEDOC:CNMCA), 109 no curso de Engenharia de Aquicultura, e 50 ao curso de Pedagogia, que destes, é o curso mais recente do Campus¹.

Em uma região marcada pela presença de povos indígenas e quilombolas, consideramos importante apresentar os dados em relação à autodeclaração dos acadêmicos quanto à sua raça. O que podemos ver é que, a maioria dos acadêmicos matriculados se declararam brancos, em seguida, pardos, indígenas, pretos e amarelos. No Quadro 1, podemos observar os números referentes a estes dados.

Raça	Quantidade de respostas
Branca	614
Parda	299
Indígena	50
Preta	49
Amarela	11
Não declarada	8
Total	1031

Quadro 1 – Autodeclaração de raça dos acadêmicos.

Organização: Os autores.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SGA, 2018.

Como ressaltado anteriormente, desde seu primeiro processo seletivo a UFFS privilegia o ingresso de alunos oriundos da rede pública de ensino, reservando em torno de 90% das vagas disponíveis nos cursos de Graduação para estes estudantes.

No Campus Laranjeiras do Sul, por meio da análise dos dados referentes às

1. Em 2018 havia ofertado sua primeira turma.

matrículas em 2018, constatamos que este número é ainda maior, demonstrando que o Campus tem superado as expectativas em relação ao acesso de estudantes provenientes do ensino público, atingindo assim, um dos propósitos de sua criação. Estes dados podem ser visualizados na Figura 3.

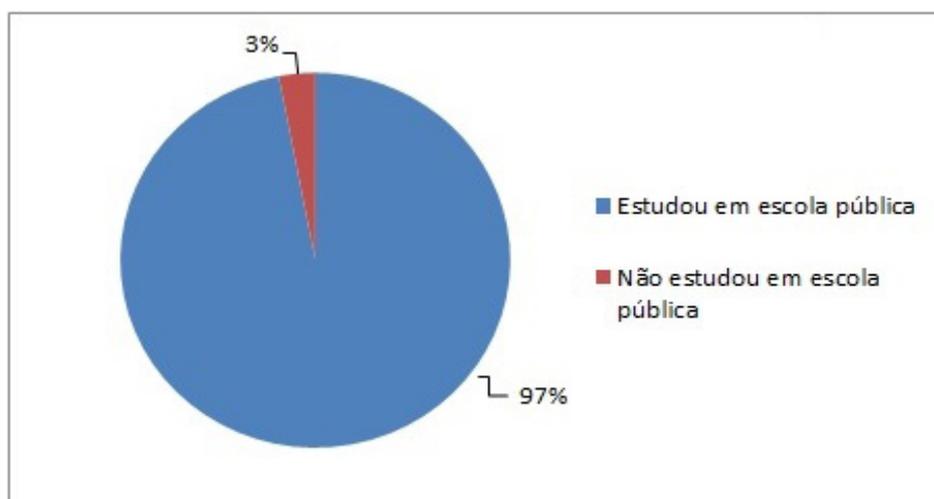


Figura 3 – Proporção de Acadêmicos oriundos de escolas públicas.

Organização: Os autores.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SGA, 2018.

Em relação ao endereço informado, no ato da matrícula, a maioria dos estudantes declarou residir no Estado do Paraná (938), seguido pelo Estado de São Paulo (63), Santa Catarina (11) e demais Estados, conforme detalhamento apresentado no Quadro 2. Cabe ressaltar, que este é o endereço que consta no cadastro do acadêmico na Secretaria Acadêmica. Assim, não se tem certeza de sua origem, mas sim de sua residência atual.

Unidade Federativa	Quantidade de respostas
Paraná (PR)	938
São Paulo (SP)	63
Santa Catarina (SC)	11
Rio Grande do Sul (RS)	5
Minas Gerais (MG)	4
Pará (PA)	3
Distrito Federal (DF)	2
Rio de Janeiro (RJ)	2
Goiás (GO)	1
Mato Grosso (MT)	1
Rio Grande do Norte (RN)	1

Quadro 2 – Origem geográfica dos estudantes.

Organização: Os autores.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SGA, 2018.

Ao analisar os municípios do Estado do Paraná, indicados pelos estudantes no ato da matrícula, como local de residência, verifica-se que a maioria destes indicou residir em municípios situados no Território da Cidadania Cantuquiriguaçu, região onde se encontra instalado o Campus, como exposto anteriormente.

Na Figura 4, é possível verificar o percentual de acadêmicos residentes nos municípios localizados na Cantuquiriguaçu em relação aos acadêmicos oriundos de outras regiões do Paraná.

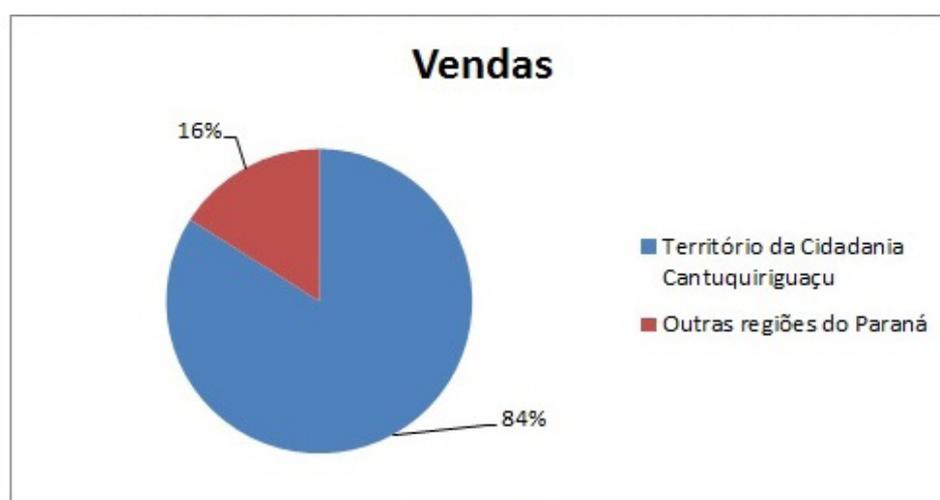


Figura 4 – Percentual de acadêmicos oriundos de municípios localizados no Território da Cidadania Cantuquiriguaçu em relação a outras regiões do Estado do Paraná.

Organização: Os autores.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SGA, 2018.

Dos 938 acadêmicos que declararam residir no Paraná, 786 são provenientes do Território da Cidadania Cantuquiriguaçu. No Quadro 3, é possível visualizar as informações referentes à origem da localidade de cada acadêmico, no que diz respeito a estes municípios localizados na Cantuquiriguaçu. Vale ressaltar que dos 20 Municípios que, hoje, compõem o Território, apenas Goioxim e Ibema não aparecem na tabela, ou seja, não apresentam alunos matriculados.

Municípios	Quantitativo	Percentual em relação ao total de matriculados no Campus (1031)
Laranjeiras do Sul	487	47,23%
Rio Bonito do Iguaçu	95	9,21%
Nova Laranjeiras	70	6,78%
Cantagalo	30	2,90%
Quedas do Iguaçu	25	2,42%
Porto Barreiro	17	1,64%
Marquinho	13	1,26%
Reserva do Iguaçu	10	0,96%

Virmond	9	0,87%
Candói	6	0,58%
Espigão Alto do Iguaçu	5	0,48%
Guaraniaçu	5	0,48%
Diamante do Sul	4	0,38%
Três Barras do Paraná	3	0,29%
Foz do Jordão	2	0,19%
Campo Bonito	1	0,09%
Catanduvas	1	0,09%
Pinhão	1	0,09%
Total	786	

Quadro 3 – Percentual de alunos provenientes de municípios do Território da Cidadania Cantuquiriguaçu em relação ao total de matriculados no Campus.

Organização: Os autores.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SGA, 2018.

Sobre os dados acima, cabe ressaltar que no ato da matrícula, estudantes provenientes de outros municípios e Estados, e que tenham se mudado para Laranjeiras do Sul, podem ter indicado o novo endereço para a matrícula, aumentando assim o número de estudantes com residência em Laranjeiras do Sul.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É certo que a UFFS, uma Instituição ainda jovem, tem muito a construir e a fazer pela região, mas vem buscando e conquistando resultados positivos. Um exemplo é o resultado da avaliação do curso de Agronomia no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), em 2017, no qual o curso do Campus Laranjeiras do Sul ficou classificado entre os dez melhores cursos de Agronomia do Brasil, para se ter uma ideia, são ofertados 288 cursos de Agronomia no país, isso com certeza reflete a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido, bem como a qualidade dos estudantes que estão sendo preparados para atuarem profissionalmente. Esse é apenas um dos exemplos de como a UFFS vem trabalhando para o desenvolvimento da região.

A intenção ao abordar o perfil dos acadêmicos dos Cursos de Graduação do Campus, além de conhecer melhor quem compõe esse público, é poder, em números, identificar de onde vêm estes estudantes, e o que podemos apontar, baseados nos resultados, é que grande parte destes acadêmicos, são oriundos dos municípios da Cantuquiriguaçu ou neles residem. Uma vez que diversos estudantes oriundos de outras regiões fixam moradia em Laranjeiras do Sul ou em algum município próximo, para que possam estudar, contribuindo assim para o aumento da demanda por bens e serviços na região. Este aspecto, somado à riqueza da diversidade da comunidade acadêmica, é relevante e

contribui para um maior dinamismo econômico, social, cultural da região.

E, observando ainda, que 84% dos estudantes indicam residir em municípios localizados na Cantuquiriguaçu, podemos apontar que a UFFS, e neste caso o Campus Laranjeiras do Sul, vem alcançando o objetivo de oportunizar espaço de ensino, pesquisa, extensão e cultura para a população da região. Um desafio a ser enfrentado é a ampliação da inserção da universidade em municípios dos quais ainda se tem poucos estudantes.

Constata-se ainda, que a UFFS, enquanto uma universidade pública de nível federal tem cumprido importante papel ao oportunizar espaço de formação para aqueles estudantes oriundos das escolas públicas, que em sua maioria, são ou estão na região. Consideramos que o primeiro avanço trazido à região do Território da Cidadania Cantuquiriguaçu com a instalação da Universidade Federal da Fronteira Sul, foi a possibilidade proporcionada à população de poder cursar ensino superior, gratuito, e em uma instituição federal.

A este respeito, recentemente foram divulgados resultados de uma pesquisa realizada com os egressos dos cursos de graduação do Campus Laranjeiras do Sul, onde mais da metade dos profissionais que responderam ao questionário, afirmaram estar residindo no Território da Cidadania Cantuquiriguaçu.

Além do Ensino, visto como um dos pontos de atuação para a melhoria da região, as atividades de Extensão são consideradas os “braços” da Universidade, na qual há inúmeros projetos que atendem a comunidade e a realidade regional, em ações relacionadas ao meio urbano e rural, levando o conhecimento proporcionado pela Instituição a ajudar resolver de forma prática os problemas reais, gerando melhorias e maior renda para os envolvidos. Junto às prefeituras da região, e também junto ao Governo do Estado, há projetos de formação continuada para os professores, os quais contribuem para a melhoria do ensino ofertado para os estudantes das escolas públicas. A Pesquisa é outro eixo de atuação que contribui para o desenvolvimento regional, uma vez que são realizados estudos qualificados que trazem avanços importantes para a região. Assim, acreditamos que o Ensino, a Pesquisa e Extensão, são meios importantes de se alavancar e proporcionar este desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Integração Nacional – Secretaria de Programas Regionais. **Programa de Promoção da Sustentabilidade de Espaços**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/documents/10157/123374/cartilha_promeso.pdf/55ad7cc0-c050-4a56-af51-52f638f47b08?version=1.0>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Regional – SDR. **I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional**. Documento de Referência. Brasília: jul/2012. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=54bce099-503a-4076-8613d90dd6107c79&groupId=10157>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

_____. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura. Chapecó**, 2010. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclecls/2015-0001>> Acesso em: 12 de agosto de 2017.

_____. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura**. Laranjeiras do Sul, 2013. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccshls/2013-0001>>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

BRÜNE, Sabrina. **Instituições de ensino superior e desenvolvimento: o caso do programa REUNI**. 2015, 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/2191>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

GOEBEL, M. A. MIURA, M. N. **A Universidade como fator de desenvolvimento: o caso do município de Toledo/PR**. Revista Expectativa, 2004, v. 3, n. 3. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewFile/743/628>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

JUNIOR, A. O. **A universidade como polo de desenvolvimento local/regional**. Revista Caderno de Geografia, 2014, v.24, número especial 1. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/7581>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

RADIN, José Carlos, VALENTINI, Delmir José e ZARTH, Paulo A. (Orgs) **História da Fronteira Sul**. Porto Alegre: Letra&Vida: Chapecó: UFFS, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Site institucional**. Chapecó, [2020]. Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

EXPERIÊNCIAS E LUGARES: O ADVENTO DA APTIDÃO DOCENTE E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO COM O ESPAÇO VIVIDO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 02/04/2020

Ricardo Henrique Gomes

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT
Sinop – MT

<http://lattes.cnpq.br/8968632058133938>

Judite De Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT
Sinop – MT

<http://lattes.cnpq.br/9731291032856499>

RESUMO: A existência de campanhas publicitárias com vistas à valorização da escola pública como espaço de toda a coletividade demonstra que esse eixo temático ainda é, em certa medida, sensível e prestigiado. Dessa forma, o reconhecimento do ambiente escolar enquanto espaço vivido de afeto e de identidade com o lugar figura como âmago do complexo processo educativo, uma vez que nos dispomos a preservar e proteger com maior intensidade aquilo que nos pertence e com o qual desenvolvemos vínculos pessoais. Nesse sentido, no cerne deste estudo, destaca-se o processo de identificação do graduando com a

unidade escolar Escola Estadual “Enio Pipino”, localizada na cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso, para colocá-la, segundo a concepção fenomenológica, enquanto espaço de identificação e afetividade para o acadêmico, a partir de sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNEMAT/Geografia. A aplicação do método fenomenológico mostrou-se eficaz ao combinar o debate epistêmico e bibliográfico com as expectativas futuras do bolsista, que vê o espaço escolar como a conquista de um objetivo de carreira e de vida imaginado por ele. Nesse sentido, a correlação fundamental e transcendente dos elementos de reconhecimento do sujeito com o lugar é evidente em tal ambiente geográfico, despertando de sua parte apreço e cuidado com esse lugar, sendo que sua participação no PIBID concebe o preâmbulo para que futuros professores possam estabelecer conexões profundas com o futuro local de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Lugar; Escola

EXPERIENCES AND PLACES: THE ADVENT OF TEACHING APTITUDE AND THE PROCESS OF IDENTIFICATION WITH SPACE LIVED IN THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF SCHOLARSHIPS FOR TEACHING

ABSTRACT: The existence of advertising campaigns aimed at valuing the public school as a space for the entire community demonstrates that this thematic axis is still, to some extent, sensitive and prestigious. Thus, the recognition of the school environment as a living space of affection and identity with the place appears as the core of the complex educational process, since we are willing to preserve and protect with greater intensity what belongs to us and the one in which we develop personal bonds. Therefore, the core of this study highlights the process of identifying the undergraduate with “Enio Pipino” public school unit, located in the city of Sinop, in the state of Mato Grosso, to place it, according to the phenomenological conception, as a space of identification and kindness for the alumni based on his participation in the Institutional Program of Scholarships for Teaching - PIBID / UNEMAT / Geography. The application of the phenomenological method proved effective in combining the epistemic and bibliographic debate with the forthcoming expectations of the scholar who sees the school space as the accomplishment of a career and life goal imagined by him. Accordingly, the fundamental and transcendent correlation of the subject’s recognition elements with the place is evident in such geographical environment arousing appreciation and care for it, and participation in PIBID conceives the preamble so that future teachers can establish deep connections with the future workplace.

KEYWORDS: Identity; Place; School.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação é um dos mais sensíveis eixos no desenvolvimento das políticas públicas, pois figura como um dos componentes que afetam de forma mais tangível e direta a vida da população.

Nesse sentido, a vulnerabilidade e a dependência, em relação à ação governamental para a proteção e cuidado desse direito social, figuram como um dos fatores que, inegavelmente, refletem a legitimidade do poder público em sua capacidade de organização e enquanto entidade dirigente e provedora desse serviço público, garantido constitucionalmente ao teor do artigo 6º, concomitante ao artigo 205 (BRASIL, 1988).

Contudo, é ingênuo crer que os resultados esperados com o processo educacional se apresentem sem o correspondente estímulo ao processo fulcral desse complexo sistema, qual seja: a identificação de todos os envolvidos no processo educativo com o espaço vivido em suas unidades escolares.

Não obstante possa constituir um arquétipo secundário e desprovido de efeitos concretos, os protagonistas desse processo devem abdicar-se das proposições demagógicas e adotar, dentre outras medidas de caráter perene, posturas de apropriação

das unidades escolares, enquanto lugares de vivência e de experiências íntimas, movimento este que pode ser percebido com a circulação de campanhas publicitárias¹, que estimulam tal fenômeno, pois, invariavelmente, tendemos a preservar e proteger o que nos é familiar, íntimo e aquilo com o qual nos identificamos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, outrora publicado no III Seminário de Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), sendo agora revisado e ampliado para a composição desta obra, põe em foco o processo de identificação do graduando, a partir de sua participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNEMAT/Geografia –, junto à unidade escolar Escola Estadual “Enio Pipino”, localizada na cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso, com o intento de contextualizá-la enquanto espaço vivido e de identificação para o bolsista, ora um dos autores deste texto, uma vez que o ambiente escolar é vislumbrado, enquanto uma meta, tanto de atuação profissional, como a consubstanciação de um projeto de carreira e de vida pensado por ele, observando a dinâmica do referido fenômeno pela perspectiva fenomenológica e abordagem qualitativa.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A unidade escolar Escola Estadual “Enio Pipino” (figura 1) torna-se o local de reflexão sobre o processo de identificação do indivíduo com o espaço vivido, a partir de suas experiências com o lugar, estando localizada sob as coordenadas 11° 50' 59.61" S e 55° 30' 24.42" W, à Rua das Avencas, no bairro Setor Comercial, da cidade de Sinop, a uma distância aproximada de 500 km da capital do estado de Mato Grosso.

Considerando a dinâmica espacial na unidade escolar, bem como a delimitação temática do estudo proposto, evidencia-se que o lugar se apresenta enquanto categoria de análise para o presente estudo. Holzer (1997) explica que essa categoria, sob a perspectiva da ciência geográfica, situa-se no plano das essências morfológicas, e está essencialmente atrelada a sua relação do *ser* com o mundo.

1. A campanha publicitária “Eu Sou Público da Escola Pública”, lançada em fevereiro de 2018, figura como exemplo de iniciativa para a valorização do ensino público e de identificação com este espaço.

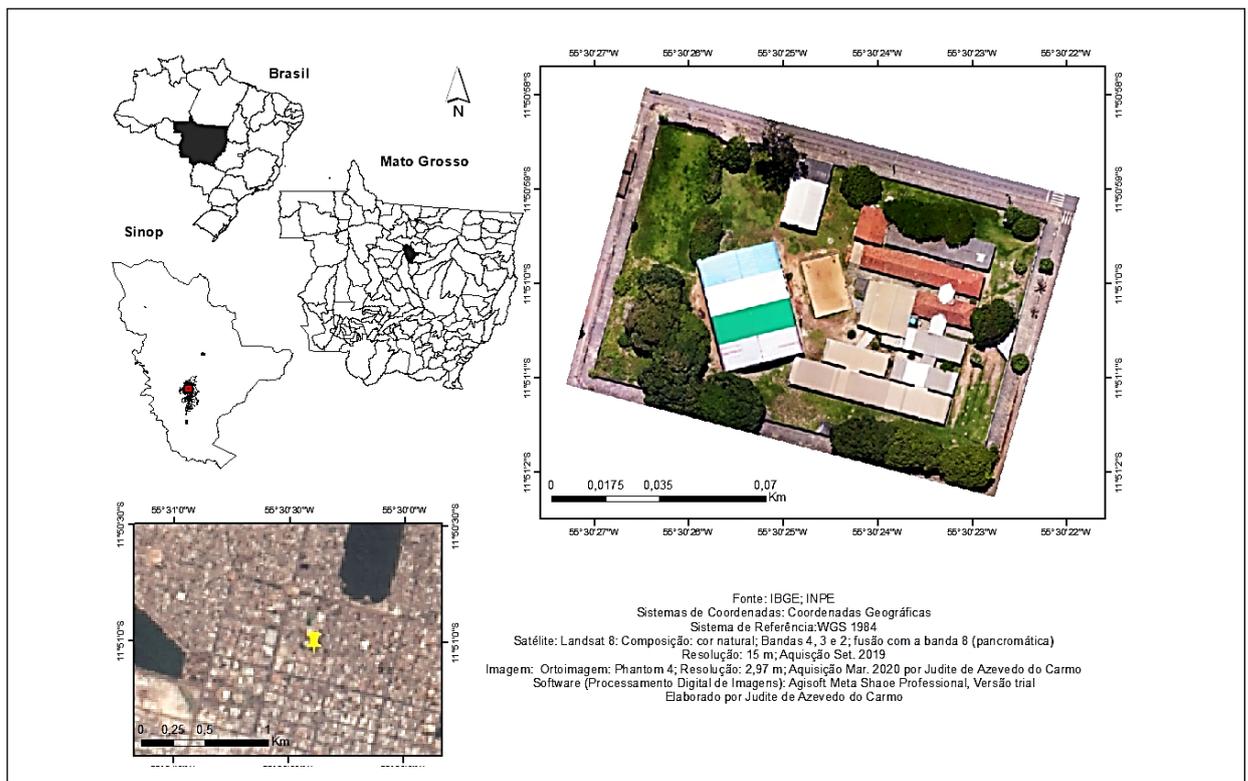


Figura 1: Localização da escola estadual “Énio Pipino”, em Sino, Mato Grosso.

Organizada pelos autores (março de 2020)

Por tal perspectiva, no que concerne às observações do referido fenômeno, utilizou-se o método fenomenológico, método este intrínseco aos estudos relacionados às experiências e lugares, uma vez que a “fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo.” (TRIVIÑOS, 2012, p. 43).

Nesse sentido, fez-se o uso, igualmente, do respaldo metodológico do arcabouço bibliográfico, obtido na pesquisa bibliográfica, que, nas palavras de Marconi e Lakatos (2013, p. 55), “se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto”, sendo, por excelência, de acordo com Gil (2008), uma exigência da natureza científica dos trabalhos acadêmicos, uma vez que a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2008, p. 50).

Finalizando o conjunto dos delineamentos metodológicos, tem-se a escolha do procedimento que dá ênfase qualitativa ao estudo, a qual é caracterizada pela análise profunda das dinâmicas de fatores que circundam determinado objeto de pesquisa, pois, para Marconi e Lakatos (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, sendo que os efeitos das correlações realizadas serão apresentas a seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Le Bossé (2013) esclarece que os fenômenos identitários provocam a natureza humana, em razão da possibilidade de obtenção de respostas a questões essencialmente existenciais, na medida em que permite reconhecer e distinguir diferentes grupos, quais são seus espaços, quais são seus lugares, e nesse sentido, a identidade está relacionada aos significados atribuídos, pelo sujeito, aos objetos ou às pessoas. Assim, “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado.” (TUAN, 1983, p. 151).

É importante ressaltar que o fenômeno ora analisado não é estanque, de tal forma que a identidade “é uma construção social e histórica do ‘próprio’ [do *soi*, do *self*] e do ‘outro’, entidades que, longe de serem congeladas em uma permanência ‘essencial’”. (LE BOSSÉ, 2013, p. 224). Contudo, há de se ponderar também que os processos de significação, que promovem a identificação com o lugar, são, além de fundamentalmente introspectivos, igualmente de complexa verbalização, porquanto muitas vezes, nas palavras de Tuan (1983, p. 151), as “experiências íntimas jazem enterradas no mais profundo de nosso ser, de modo que não apenas carecemos de palavras para dar-lhes forma, mas frequentemente não estamos sequer conscientes delas.”.

Por essas acepções, os lugares íntimos são constituídos a partir do momento em que se estabelecem contatos verdadeiros com os lugares (TUAN, 1983), destarte a unidade escolar Escola Estadual “Ênio Pipino”, como contextualizada no tópico anterior, constitui-se, dentre outras formas, como um lugar íntimo, pois ela é o local onde se deu a realização das atividades práticas do licenciando, por meio do PIBID, e sob a supervisão da coordenadora de Área de Geografia, bem como do professor atuante na unidade escolar.

Nesse programa², instituído pelo Ministério da Educação, no contexto do Programa de Desenvolvimento da Educação, por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e coordenado pela Diretoria da Educação Básica Presencial (DEB), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – (CARVALHO e QUINTEIRO, 2013; RAUSCH e FRANTZ, 2013; GOMES e SOUZA, 2016; LIMA, 2012), almeja-se o estabelecimento de espaços híbridos, de formação acadêmica, e a aproximação dos discentes às situações concretas, vividas no ambiente escolar, permitindo ainda a fundamental correlação da experiência, no âmbito desse lugar, e a meditação teórica no domínio universitário. (AMBROSETTI, TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012).

Os autores acima referenciados evidenciam que a metodologia que acompanha a proposta de trabalho do programa fora estabelecida pontualmente com vistas a proporcionar tal inclusão dos acadêmicos nas escolas e corrobora a concepção de uma aura que favoreça “sua identificação com a profissão docente e desenvolvendo as

2. Instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto Nº. 7.219/2010 (MONTANDON, 2012).

competências necessárias ao desempenho do magistério.” (AMBROSETTI, TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012, p. 3). Complementando essa linha de raciocínio, aponta-se o que Lima (2012, p. 4) entende em relação ao Programa, que é uma tentativa de promover “um avanço na valorização e incentivo à docência”.

Ocorre que, por vezes, tal escopo transcende o desígnio inicialmente pretendido, possibilitando que os participantes desenvolvam vínculos de identificação e afetividade com as unidades escolares onde são realizadas as atividades do programa, sobretudo quando tais atividades refletem efeitos de escolhas subjetivas do indivíduo.

No ano de 2017, o graduando decide, após um procedimento de orientação vocacional, passar por um processo de transição para uma mudança de carreira, sendo o passo inicial dele o ingresso, por meio de exame vestibular, em uma segunda graduação, no campo da Licenciatura, na área de Geografia, e já em 2018, ele é selecionado como bolsista do PIBID.

Ao ingressar na unidade escolar, o graduando a concebe enquanto condição para a realização de um objetivo maior, qual seja, a oportunidade de interação com o ambiente da unidade escolar, proporcionada pelo PIBID, favorecendo o advento de uma ligação íntima entre ele e o lugar onde objetivava estar em um futuro próximo, mas na figura de docente, pois foi nesse ambiente que surgiu para o bolsista a familiaridade, em razão daquilo que ele desejava, pois essa “meta está no meu futuro; é o mais alto lugar que espero alcançar na sociedade.” (TUAN, 1983, p. 198).

Por fim, Tuan (1983, p. 199) lembra que a “meta é também um lugar no espaço”. Nessa acepção, o ambiente mencionado figura como uma projeção de atuação profissional futura, compartilhando o recinto com seus pares, partilhando ideias, projetos, debates com os alunos, além de outras atividades inerentes ao local. Vale ressaltar que tal vislumbre não está, necessariamente, atrelado ao ambiente escolar desta unidade especificamente ou, ainda, ao ambiente em uma unidade pública de ensino, mas sim na concretização de um projeto de mudança de carreira para o bolsista, que, por livre opção e consciência, escolheu ser professor para lutar por essa carreira basilar na sociedade, mas tão desvalorizada na atual conjuntura.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do método fenomenológico, ainda que não unânime na ciência geográfica, mostra-se oportuno ao permitir que se compreendam certas perspectivas dos fenômenos geográficos, que ocorrem na categoria lugar, uma das categorias geográficas mais próximas das pessoas.

Ao incluirmos na discussão epistemológica sobre o tema as expectativas futuras do sujeito, evidencia-se e transcende-se a correlação dos elementos, porque os objetivos

vislumbrados em um desejável futuro configuram-se, igualmente, como lugar, sendo que o vislumbre idealizado se concretiza, no plano fático, com o percurso das diretrizes necessárias para que se atinja a expectativa almejada.

Por este prisma, o lugar é imprescindível, enquanto categoria geográfica de análise, para o estudo e a reflexão sobre o espaço e a identidade, sendo que essa identificação do sujeito com esse espaço acaba por propiciar-lhe tanto sua valorização quanto seu cuidado.

Assim, é de grande relevância que os docentes criem esse laço de identidade e de afetividade com as unidades escolares onde atuam. Por conseguinte, depreende-se que o PIBID se constituiu como uma oportunidade inicial para que o licenciando começasse a estabelecer essa relação íntima com seu futuro espaço de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE. Anais [...] UNICAMP, Campinas, 23 a 26 de julho, 2012, p. 01-12.* Disponível em: <<http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3056d.pdf>>. Acesso em: 29. fev. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). 05 de outubro de 1988. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09. jun. 2019.

CARVALHO, Diana Carvalho de; Quinteiro, Jucirema. A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate. **Revista EntreVer**. Florianópolis. v. 3. n. 4. 2013, p. 01-12. Disponível em: <http://stat.intraducoes.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/2555/3045>. Acesso em: 29. fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Revista Psicologia Escolar e Educação**. São Paulo. v. 20 n. 1. 2016, p. 147-159. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n1/2175-3539-pee-20-01-00147.pdf>. Acesso em: 29. fev. 2019.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Revista Território**. Rio de Janeiro. Ano II, n. 3. 1997, p. 01-09. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13582189-Uma-discussao-fenomenologica-sobre-os-conceitos-de-paisagem-e-lugar-territorio-e-meio-ambiente-abstract.html>. Acesso em: 09. jun. 2019.

LE BOSSÉ, Mathias. As questões de identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas. *In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org). Geografia cultural: uma antologia*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 221-232.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE. Anais [...] UNICAMP, Campinas, 23 a 26 de julho, 2012, p. 01-12.* Disponível em: <<http://endipe.pro.br/ebooks-2012/3056d.pdf>>. Acesso em: 29. fev. 2020.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas PIBID e Prodocência. **Revista da ABEM**. Londrina. v. 20. n. 38. 2012, p. 47-60. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>. Acesso em: 29. fev. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciados bolsistas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME**. Blumenau. v. 8. n. 2. 2013, p. 620-641. Disponível em: <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825/2425>. Acesso em: 29. fev. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

TUAN, Yi-fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

SABERES E PRÁTICAS: DIALOGANDO SOBRE REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 29/04/2020

Jacks Richard de Paulo

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG

cv:<http://lattes.cnpq.br/6910995649425560>

Stela Maris Mendes Siqueira Araújo

Instituto Federal de Minas Gerais

Ribeirão das Neves, MG

cv: <http://lattes.cnpq.br/7997503360380356>

Wellington Rodrigo Ferreira

Universidade Federal de Ouro Preto

Ouro Preto, MG

cv:<http://lattes.cnpq.br/0264190398238133>

RESUMO: A formação inicial de professores constitui um momento singular para que o futuro docente possa experimentar momentos que potencialize a articulação entre teoria e prática e que corroborem para o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem. No entanto, durante as aulas na graduação, os futuros professores demonstraram certo desconforto para abordarem o espaço geográfico a partir de ilustrações do livro didático. Neste sentido, esta investigação analisa as contribuições da experiência vivenciada durante a disciplina de

Geografia ofertada para o curso de Pedagogia de uma Instituição Pública, localizada no estado de Minas Gerais. Para tal, os futuros professores procederam a construção de representações do espaço geográfico por meio de massinha de modelar. Os dados dessa investigação vislumbraram que para os futuros educadores tais representações contribuíram tanto para estimular a problematização quanto para promoverem a leitura crítica do espaço geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem; Formação de Professores; Geografia.

KNOWLEDGE AND PRACTICES: DIALOGUE ABOUT REPRESENTATIONS IN TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT: Initial teacher education is a unique moment for the future teacher to experience moments that enhance the articulation between theory and practice and that corroborate the process of both teaching and learning. However, during the undergraduate classes, future teachers showed some discomfort in approaching the geographical space from textbook illustrations. In this sense, this investigation seeks to analyze the contributions of the experience lived during the discipline of

Geography offered to the Pedagogy course of a Public Institution, located in the state of Minas Gerais. To this end, the future teachers proceeded to build representations of the geographical space using clay. The data from this investigation showed that for future educators, such representations contributed both to stimulate the problematization and to promote the critical reading of the geographical space.

KEYWORDS: Geography; Teacher training; Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho docente é permeado de diversas preocupações, dentre elas, torna-se cada vez mais evidente a necessidade dos educadores contemplarem metodologias que melhor contribuam para o processo de mediação pedagógica dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. No entanto, apesar das intensas possibilidades de enriquecer as práticas pedagógicas, o livro didático ainda tem sido um dos recursos mais utilizados pela grande maioria dos professores em salas de aula (OLIVEIRA, 2016).

Libâneo (2010) pondera sobre a formação polivalente e paradoxal dos professores nos anos iniciais da Educação Básica. Os futuros docentes precisam dominar conhecimentos e metodologias diferentes, tais como: Português, Matemática, História, Geografia entre outras disciplinas. Ao passo que os professores dos anos finais, são preparados por 4 anos para lecionar em disciplinas específicas.

De acordo com Tardifi (2002), os futuros educadores se espelham em experiências vivenciadas durante toda sua trajetória de formação escolar como os recursos e práticas contempladas pelos professores, e, também trazem consigo a experiência de vida, cujos elos que se entrecruzam resultam em suas respectivas ações e práticas que são desprendidas para realização de suas atividades. Com base em tais preceitos, pode-se inferir que há perpetuação em relação aos resquícios do ensino Tradicional de Geografia, em destaque, em relação à intensa utilização de livro didático como se fosse o único, dentre os vários recursos disponíveis na contemporaneidade para promover o ensino nesta área de conhecimento.

Por muito tempo, o ensino Tradicional de Geografia que eleva a necessidade de memorização e reprodução de informações nos mesmos moldes em que foram apresentadas pelo professor nos cursos de formação inicial e continuada de professores, tem ocasionado reflexos similares desta concepção ainda no momento atual nas salas de aula da Educação Básica (PAULO, 2016). Nesta perspectiva, têm sido constantes as dificuldades por parte de graduandos na área de Pedagogia, em específico, para encontrar formas diversificadas, inovadoras e eficazes para promover o processo de ensino e de aprendizagem de Geografia.

De acordo com Castellar (2005), em boa parte dos casos, os professores que atuam nos anos iniciais não possuem conhecimentos específicos sobre conceitos e categorias

do espaço geográfico. Desta forma, apresentam dificuldades em desenvolvê-los e consequentemente não os trabalham de forma significativa.

A partir das lacunas apresentadas e que demandam novas proposições em relação à práxis docente, os estudos realizados por Springer & Nummer (2006) demonstraram que a utilização de massinha de modelar na representação de relevo, contribuiu para a compreensão dos mapas físicos da superfície do terreno. Os autores afirmam também que ainda é pouco consolidada na prática docente a utilização de tal recurso.

Destarte, também se observa que, às vezes, o uso das massinhas tem como finalidade o brincar e o desenvolvimento da coordenação motora, no entanto há possibilidade de unir este brincar ao conhecimento geográfico, assim, o processo de ensino e de aprendizagem tornam-se mais significativos.

Diante destas premissas e na constatação de tal evidência, ao ministrar a disciplina de Geografia para o curso de Pedagogia, percebeu-se tanto a necessidade quanto a pertinência da construção de representações do espaço geográfico por massinha de modelar. Com propósito de contribuir para sólida formação docente, uma vez que pode apontar novos caminhos ou possibilidades por parte destes futuros profissionais para lidar com as crianças no processo de ensino, de aprendizagem e de construção do conhecimento.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como norte que o desenho desta proposta metodológica possa nos direcionar para contribuir com as práticas que fazem parte da realidade que envolve a ação e prática de futuros professores. Portanto, nesta investigação de cunho eminentemente qualitativo busca-se desvelar novos caminhos que possam melhor consubstanciar o trabalho docente para promover os ensinamentos de Geografia com crianças.

Neste sentido, a investigação busca analisar as contribuições da construção de representações do espaço geográfico com o uso de massinha de modelar para promover os ensinamentos de Geografia, a partir da experiência vivenciada durante a disciplina de Geografia ofertada para o curso de Pedagogia de uma Instituição Pública, localizada no estado de Minas Gerais.

Para construção das representações do espaço geográfico, tiveram-se as seguintes etapas/procedimentos:

- a. selecionar imagens do espaço geográfico relacionadas ao cotidiano dos discentes com pretensão de construir as representações;
- b. dividir a sala em grupos de trabalho;
- c. organizar as massinhas e os demais materiais a serem utilizados;

- d. confeccionar as maquetes com o uso das massinhas;
- e. problematizar, discutir e proceder à leitura do espaço geográfico.

Em relação ao aporte teórico, os trabalhos existentes junto à literatura acadêmica que versam sobre o uso dos recursos didáticos para o ensino de geografia e da representação do espaço geográfico, subsidiaram a prática para em seguida proceder com a construção das representações, problematizações, e por fim, as análises e reflexões.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se que o professor tem um importante papel no processo de mediação pedagógica para que as crianças dos anos iniciais da Educação Básica possam promover a leitura das informações de mundo. No entanto, na maioria das vezes, as representações são bidimensionais, enquanto a realidade do aluno é tridimensional.

A perspectiva de possibilitar essa vivência com os futuros educadores é porque se acredita que trabalhar de forma lúdica com as crianças pode contribuir para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. Nesta assertiva, ainda pode-se inferir que para a maioria dos educadores existem convicções sobre a necessidade de se promover o ensino mais próximo a realidade cotidiana das crianças.

Em consonância com os apontamentos anteriores, Vygotsky pontua que o aprendizado se faz no desenvolvimento do processo sócio-histórico com a abordagem sociointeracionista, “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1984, p. 21), o que reforça a busca de trabalhar com o cotidiano das crianças.

Para trabalhar com o conceito de representações, Chartier (2000), menciona que estas envolvem luta simbólica e ideológica, e mais, a começar da história cultural, que oportuniza outras lentes para enxergar o mundo sobre outro ponto de vista, principalmente, vislumbrar o discernimento para descortinar distinções que a princípio são postas como evidentes. Portanto, potencializa um olhar sobre os diferentes aspectos que permeiam a leitura do espaço geográfico e que também envolve momentos/cenários de uma realidade social construída e dada a ler para real compreensão da dinâmica evolutiva.

De modo similar aos apontamentos anteriores a respeito das representações, Kozel (2005, pág. 140 – 141), as destaca enquanto um processo através do qual são resultantes “formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que possam também se referir a outro objeto, fenômeno relevante ou realidade”.

Para Oliveira (2011), a tentativa de conhecer e também de representar os diferentes aspectos que constituem o espaço geográfico não se trata de uma tarefa simples, visto que o entendimento e a representação em termos da autenticidade do espaço geográfico

é um mundo quase impenetrável, pois, para apodera-se de seu real entendimento se dá aos poucos, enquanto um processo dinâmico e complexo. Neste sentido, para se ter o entendimento sobre as representações promovidas pelo ser humano, há que se proceder a leitura enquanto produto histórico-cultural, pois, ao se aproximar da compreensão das alterações quantitativas na forma de representar o espaço geográfico, progressivamente, também se desencadeiam transformações qualitativas sobre sua concepção.

Em proximidade com tais convicções, Ausubel (2003) destaca que o fato de pensar sobre a aprendizagem de crianças implica também em pensar que os professores precisam adotar procedimentos estratégicos, principalmente, como a utilização de recursos lúdicos para promover a aprendizagem, sobretudo, de forma significativa.

As proposições anteriores reforçam que a abstração pode dificultar a aprendizagem da criança e que o uso de metodologias que contemplem material concreto pode simbolizar todo um diferencial para o ensino e a aprendizagem no geral, especificamente, em Geografia.

Diante de tais considerações, o lúdico pode contribuir para incentivar o estudante a desenvolver suas atividades escolares. A ludicidade ao ser contemplada no trabalho com as crianças pode ocasionar um reflexo eficaz em relação à aprendizagem em pouco tempo, possibilita o aprendizado e a socialização, em destaque por considerar as experiências de vida.

Oliveira (2011) menciona que os professores precisam instigar seus alunos para se tornarem indivíduos críticos e procederem à leitura de mundo pelas representações e não apenas procederem à leitura das representações como algo estático, atemporal e acrítico.

4 | DESVELANDO A EXPERIÊNCIA COM A REPRESENTAÇÃO

Ao lecionar a disciplina de Geografia para o curso de Pedagogia por vários anos, deparei-me com certo desconforto por parte dos graduandos para promoverem os ensinamentos acerca do espaço geográfico. Para a maioria dos futuros professores há um distanciamento entre as representações a título de ilustração no livro didático em relação à realidade cotidiana dos alunos, fato que dificulta o processo de mediação pedagógica.

A tridimensionalidade está presente nas relações cotidianas das pessoas e todos percebem, independentemente de faixa etária ou de sua localização geográfica no mundo. No entanto, o livro didático que se destaca pela sua intensa utilização no processo de ensino e de aprendizagem na maioria das salas de aula, as informações de mundo que envolve nossa realidade são apresentadas de forma bidimensional (PISSINATI & ARCHELA, 2007).

Para os educadores, de um modo geral, a sala de aula requer cada vez mais profissionais capazes de elaborar novas propostas de ensino, principalmente, que possam corroborar com a aprendizagem significativa dos conteúdos que serão desenvolvidos, ou

seja, mais próximo à sua realidade de vivência dos sujeitos.

De acordo com BNCC (2016), destaca-se nesse documento a importância do desenvolvimento de propostas de atividades pelos professores de forma a levar em consideração no processo de alfabetização para leitura de mundo o conhecimento que as crianças trazem consigo para articulação com outros saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, pois:

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo. “Onde se localiza?” é uma indagação que as leva a mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais, tendo na alfabetização cartográfica um importante encaminhamento (BNCC, 2016, p. 367).

Diante do exposto, a partir de intenso diálogo e reflexão, iniciou-se a construção de uma representação do espaço geográfico, enquanto uma possibilidade de (re)dimensionarmos o saber fazer pedagógico dos futuros professores. A turma se organizou em dois grupos para representarem duas áreas distintas em termos de espaço geográfico. A primeira delas consistiu na representação da Área Central da Cidade de Itabira-MG (Figura 01).



Figura 01- Representação da Área Central de Itabira – MG

Fonte: Produção dos Alunos de Pedagogia no Laboratório de Práticas Pedagógicas/2019.

A partir de discussões e reflexões, percebeu-se que a representação do espaço geográfico pode estimular os alunos a elencar os aspectos resultantes das atividades humanas, a problematizar, bem como a tomar decisão para possível resolução de problemas. Ademais, a representação também pode contribuir de forma significativa para o ensino de Geografia, ao propiciar inter-relações entre a realidade dos alunos e os conceitos científicos abordados.

De acordo com Callai (2005), para que as crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica possam proceder à leitura de mundo que permeia as relações entre ações humanas e fenômenos geográficos, os professores tanto podem quanto devem apoderar-se de diferentes recursos e/ou estratégias, de forma a instigar o pensamento enquanto um movimento da tridimensionalidade para a bidimensionalidade e vice-versa.

Paulo (2013) menciona que para o entendimento do espaço geográfico enquanto um produto social é necessário compreender as relações produtivas do ser humano com a natureza, cujo movimento ao longo do tempo em termos de transformações sociais possibilita compreender como as sociedades, se conformam, se contradizem, propiciam novas compreensões, principalmente, interpretações e representações do espaço geográfico enquanto um processo histórico, dialético e cultural. Assim, ao se trabalhar com a representação do espaço geográfico com a criança, pode-se contribuir para o entendimento da dinâmica que se desencadeia entre os indivíduos em tal ambiente artificial enquanto sujeitos protagonistas de (re)construção de tal ambiente de vivência.

Para além das contribuições anteriores, o fato de se trabalhar as representações por massinhas de modelar em situações similares de convivência do dia a dia dos alunos, pode contribuir para estimular a reflexão nas aulas de Geografia de diferentes maneiras, por exemplo, as noções de escala, ao se problematizar correlações entre o que foi representado e a realidade, ou seja, contribuindo para leitura significativa das informações de mundo. Em conformidade com as proposições acima, Rosa (2008), destaca que:

... ensinar as noções espaciais (alfabetização cartográfica) para as crianças torna-se um desafio para a disciplina de Geografia, que visa contribuir para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de habilidades e conhecimentos que ampliam cada vez mais a capacidade das crianças compreenderem o mundo (ROSA, 2008, p. 40).

Além de fazer constar as ruas, as praças que, em geral, envolve a realidade dos graduandos, estreitou os questionamentos por parte dos pares sob as mais diferentes formas e ou possibilidades, tais como: Por que as praças são mais arborizadas nos últimos anos e cuidadas tanto pela Prefeitura quanto pelas pessoas que residem nas proximidades? Como conseguiu implantar uma área de lazer bem próxima a circulação de veículos e sem ocasionar perigo aos frequentadores da praça? Como as praças no centro urbano tem influenciado o modo de vida das pessoas nesta cidade? Quais as influências

na educação ambiental das pessoas ao se usar esse espaço coletivo? Como as praças têm influenciado na forma de orientação pela cidade?

Por meio da representação, os futuros educadores tiveram a oportunidade de visualizar parte do cenário da cidade em relação à parte central (Figura 02), aguçaram a percepção de como se desenvolve as relações cotidianas em tal cenário. Por meio de um levantamento histórico realizado pelos graduandos também foi possível compreender as transformações que se sucederam devido a ação humana.



Figura 02 - Representação da Praça Cruzeiro das Almas em Barão de Cocais – MG.

Fonte: Produção dos Alunos de pedagogia no Laboratório de Práticas Pedagógicas/2019.

A partir da representação acima e das intensas discussões que se desdobraram sobre a variedade das formas de uso e ocupação do solo que se sucederam no lugar em que o espaço geográfico foi representado atualmente, oportunizou os futuros educadores também a refletirem sobre as implicações de tais mudanças em relação aos hábitos cotidianos dos indivíduos.

Observou-se também que ao organizarem-se em grupos a turma de pedagogia dividiu-se em duas faixas etárias, de modo espontâneo, acredita-se que por afinidade e identidade. Por isto, além dos aspectos apresentados, a nítida diferença de faixa etária entre os grupos de futuros professores, possibilitou a produção de um texto a partir de nossas reflexões em relação aos diferentes cenários e contextos vislumbrados, cujo movimento dialético das relações de trabalho influencia/ou na (re)combinação do espaço geográfico.

Em proximidade com as especificações descritas acima, Callai (2005), ressalta que as relações de trabalho do homem com a natureza resultam em transformações de variadas proporções, (re)configurando constantemente o ambiente artificial produzido, o espaço geográfico. Ademais, a presença humana tanto cria novas situações quanto exige novos entendimentos para sua leitura, sua compreensão e relações de sobrevivência, ou seja, pautados num movimento contínuo e de interação.

Em relação ao comércio que circunda a representação produzida da área central, vários questionamentos foram elencados sobre a possível correlação destes com a construção do espaço geográfico representado. Dentre os questionamentos, destacam-se: Por que o comércio pode influenciar mudanças na cidade? Quais influências o comércio tem proporcionado sobre a forma de (re)organização do espaço geográfico? Por que o comércio tem influência sobre as áreas com diferentes altitudes e distanciamentos na cidade?

Portanto, entende-se que é essencial levar as representações para dentro da sala de aula ao desenvolver os ensinamentos de Geografia para crianças, pois, amplia-se o leque de possibilidades de se promover reflexões e novos direcionamentos para análise e repercussão sobre a dinâmica de transformação do espaço geográfico. Nesta linha de pensamento, cita-se como exemplo, as transformações impulsionadas pelo comércio, evidencia-se que a intensa movimentação de pessoas e de recursos financeiros nas adjacências, foi um fato que contribuiu para supervalorização do metro quadrado de uso e ocupação do solo.

Em relação às várias (re)adaptações que podem ser desenhadas em relação ao espaço geográfico, discutiu-se sobre as formas de comércio antigo, os que foram modificados e os que passaram a existir na atualidade. Ao investigar questões similares sobre alterações provenientes pelo comércio em relação ao espaço geográfico, Bezerra (2017), relata que os empreendimentos comerciais tendenciam transformações em seu local de inserção e nas áreas adjacentes, pois, pode reestruturar, adensar, promover alterações em termos de investimentos, valorização no uso do solo, dentre outros aspectos.

Apesar das condizentes evidências das representações para pensar sobre o espaço geográfico, enquanto um instrumento pertinente de potencializar tanto a alfabetização quanto a leitura crítica das informações de mundo, somente se concretizará se os educadores tiverem a oportunidade de vivenciar situações similares ou de se aventurarem em experiências que conduzam a novas possibilidades de leitura ou de reflexões atreladas às inúmeras possibilidades que emanam das representações, que podem contribuir para o processo de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de construção de representações do espaço geográfico com uso de massinha de modelar contribuiu para uma nova dinâmica didático-pedagógica para os futuros educadores, uma vez que tanto o docente quanto os discentes podem dar início a problematização e leitura da representação durante toda a etapa de produção da representação.

Pode-se perceber que na visão dos futuros educadores, o desenvolvimento de representações por meio de massinha de modelar contribui para que as crianças sintam prazer em aprender Geografia.

Dentre as intenções que cercam as preocupações por parte das escolas no momento atual, sem dúvida alguma se destaca a possibilidade de se promover a aprendizagem de crianças associada ao prazer, o que requer cada vez mais professores melhor preparados para lidar com a ludicidade, não somente na área de Geografia como nas demais áreas do conhecimento.

Outro aspecto observado é que o uso de massinha de modelar atreladas as imagens para a compreensão do espaço geográfico mostrou-se pertinente, uma vez que os futuros professores podem melhor abordar a dinâmica que envolve o espaço geográfico de forma lúdica. O desenvolvimento deste projeto de pesquisa, ao considerar o cotidiano do estudante, possibilitou conceber embasamento para o melhor desempenho deste no contexto social em que se insere.

Por fim, a articulação teórica e prática por meio do uso de livro didático associada ao uso das massinhas de modelar desvelaram possibilidades mais significativas se trabalhado em conjunto com uso de representações do espaço geográfico, pois, desvela seu verdadeiro potencial para estimular a problematização e para despertar o interesse e o raciocínio crítico frente aos fatos e fenômenos geográficos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano. 2003.

BEZERRA, Marinna Rafaella de Carvalho Sousa. **Shopping Center e espaço urbano: as particularidades do Capim Dourado em Palmas-TO**. Dissertação de Mestrado em Geografia. PPGG/UFTO. 2017. 116 f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª ed.** Revista. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 10/02/2020.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de Geografia nas séries iniciais**. USP, São Paulo – 2005.

CHARTIER, R. **Educação e história rompendo fronteiras**. V. 6, n. 31. Presença Pedagógica. 2000.

KOZEL, S. **Comunicando e representando: Mapas como construções socioculturais**. In.: SEEMANN, Jörn (Org.). *A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p.562-583, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva. **A contribuição do livro didático à prática docente de professores de Ciências**. III CONEDU. Congresso Nacional de Educação. Natal. RN. 2016.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do Mapa**. In. ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Cartografia Escolar*, São Paulo: Contexto, 2011. 2ª Ed. Pág.15-41.

PAULO, Jacks Richard de. **Mudanças de concepções de ensino de cartografia: contribuições de uma parceria colaborativa com professores de Geografia na educação básica**. Tese de Doutorado em Educação/UNIMEP. Piracicaba. SP. 2013.

PAULO, Jacks Richard de. **A formação de professores de Geografia: contribuições para mudança de concepções de ensino**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

PISSINATI, Mariza Cleonice. ARCHELA, Rosely Sampaio. **Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia**. *Geografia* - v. 16, n. 1, jan./jun. 2007.

ROSA, Odelfa. **Geografia e Pedagogia: o professor dos anos iniciais do ensino fundamental em catalão (GO)**. Tese de Doutorado em Geografia. PPGG/UFU. 2008. 232 f.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R. J.: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O INDIVÍDUO E SEU LUGAR: UM OLHAR PARA O SUJEITO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2020

Joel Cândido dos Reis

Universidade Federal de Goiás - UFG, Mestrando em geografia, Departamento de geografia Catalão -GO.

Rildo Aparecido Costa

Universidade Federal de Goiás - UFG, Departamento de geografia, Catalão -GO.

RESUMO: Não há como negar que todos são indivíduos espaciais. Assim como moldamos o nosso entorno somos moldados por ele. O lugar de vivência do sujeito, é, parte fundamental em sua formação. Nesse sentido, a análise espacial torna-se cada dia mais relevante quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, na formulação de políticas educacionais e principalmente no planejamento das aulas. Essa pesquisa tem o papel de levar à reflexão a importância do espaço no processo educacional. Ponderar sobre a relevância da percepção do lugar, pelo aluno enquanto sujeito ativo no cotidiano escolar. Bem como objetiva-se na intenção de levar a meditar no papel do professor como mediador na percepção do sujeito enquanto cidadão e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: lugar, vivência, educação

THE INDIVIDUAL AND ITS PLACE:

A LOOK AT THE SUBJECT FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATION

ABSTRACT: There is no denying that everyone is a space individual. As we shape our surroundings, we are shaped for it. The subject's place of experience is a fundamental part of his education. In this sense, spatial analysis becomes increasingly relevant when it comes to the teaching-learning process, in the formulation of educational policies and especially in the planning of classes. This research has the role of reflecting on the importance of space in the educational process. Ponder the relevance of the perception of the place, by the student as an active subject in the school routine. As well as it aims to lead to meditate on the role of the teacher as a mediator in the perception of the subject as a citizen and student.

KEYWORDS: place, experience, education

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é algo dinâmico, como toda a sociedade. É fruto da ação humana sendo assim permeada pela relação da sociedade em seus variados recortes sociais e temporais.

Vivemos em um contexto de acalorada discussão sobre o tema educação no Brasil. Haja visto sua relevância, políticos, sociedade e classe profissional tem dado suas opiniões sobre esse assunto.

Esse trabalho não tem a pretensão de ser o salvador da pátria, nem muito menos de ser o dono da verdade, mas sim de contribuir com uma reflexão, visto que hoje enfrentamos inúmeras dificuldades no sistema educacional brasileiro.

Assim, a proposta é refletir a partir do desenvolvimento da vivência e amadurecimento do aluno colaborando de forma crítica o pensar formas e estratégias educacionais. Apoiada nas leituras de autores diversos, para então apresentar algumas considerações sobre a educação, e nesse intuito ser possível relacionar o papel social do professor durante todo o processo, e em especial pela atual sociedade.

O ensino corresponde ao método da construção do conhecimento pelo sujeito Cavalcanti (2012). Tendo nessa o recorte do lugar com substrato essencial das dinâmicas. A sala de aula nessa ótica, vista como espaço de encontro dos sujeitos cada qual com suas realidades.

É no plano do lugar que é possível, por exemplo, compreender a racionalidade homogeneizante inerente ao processo de acumulação, que não se realiza apenas a partir da produção de objetos e mercadorias, mas liga-se cada vez mais à produção de um novo espaço, de uma nova divisão e organização do trabalho, além produzir modelos de comportamento que induzem ao consumo e norteiam a vida cotidiana. Carlos (2007)

Fazendo necessário que o profissional da educação tenha a noção do vivido, pela comunidade escolar. Sendo capaz de intervir de forma apropriada sempre levando em consideração seu público. Particularizado dessa forma o ensino.

Uma vez que os homens e as mulheres, ao terem consciência de sua atividade e do mundo onde estão, podem atuar nele, e, superar as situações desafiadoras da realidade entendidas como dimensões concretas e desafiadoras da realidade. Situações essas que só podem ser suplantadas através das práxis, alcançada, historicamente, pelo ser humano através do conhecimento.

Propósito deste é levar a importância da compreensão por parte dos alunos, que os bairros, vilas, escolas, bairros rurais a praça o campinho de futebol, ou seja aquilo que os cerca cotidianamente, considerando tanto a sua organização social e econômica quanto as transformações decorrentes da articulação entre as variáveis endógenas e exógenas são lugares. Utilizar o conceito geográfico de lugar é fundamental nesta investigação. Bem como apreender sua significância contextualizá-la em suas acepções teóricas com

os conteúdos didáticos.

2 | O LUGAR E A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Para se pensar uma didática, eficiente faz-se necessário, conhecer a realidade do aluno, visto que tal são sujeitos que trazem em suas essências, suas peculiaridades, formadas a partir de sua vivencia.

É sobre isso que a Geografia sempre fala. E do conhecimento do mundo como ele existe nos lugares. Como é o mundo - ou como nós vemos o mundo - dividido em lugares e regiões, esta é a questão geográfica. [...] O estudo do lugar é a matéria-prima da Geografia, porque a consciência do lugar é uma parte imediatamente aparente da realidade, e não uma tese sofisticada. Lederman (1964. apud Holzer 1999.)

Nós seres humanos vivenciamos experiências de aprendizagem nos diversos setores e em diversas escalas de nossa vida cotidiana, seja em casa, na rua, igreja e na escola ou em uma brincadeira. Vivenciado essas experiências, somos moldados e transformado a partir das realidades intrínsecas de cada ser humano, bem como, da relação dessas com o lugar de vivencia. Essa ideia é confirmada nas ideias de Holzer (1999) que ainda complementa ao dizer que Todos os lugares são pequenos mundos.

A espacialidade não se define em si, independente de um conteúdo real, o espaço é um produto do trabalho humano, logo, histórico e social, e por isso mesmo, é uma vertente analítica a partir da qual se pode fazer a leitura do conjunto da sociedade Carlos (2007)

Farias e Martini (2011) O convívio em sociedade exige conhecer-se e conhecer o outro, assim como assimilar os símbolos e signos sociais que contribuem para a leitura cotidiana.

O lugar pode ser compreendido como uma construção social, fundamentado nas relações espaciais diretas, no cotidiano e na articulação entre a cooperação e o conflito MOREIRA e HESPANHOL (2007). Nessas relações o ser humano vai ao mesmo tempo que lida com os conflitos, com os problemas a ser sanado evoluindo e se transformando. Dessa forma ao mesmo tempo que o lugar é produto do homem o homem também é produto do lugar.

Para Tuan (1983, p.83) “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Essa é a relação humana com o lugar, para a interpretação do sujeito(cabe aqui lembrar que o aluno é um sujeito que produz , e é produzido pelo lugar). Carlos (2007) refere-se ao lugar como uma forma indissociável ao vivido, tendo assim reforçado a ideia de cotidiano, e das experiências que são nelas sentidas e apreendidas.

Na visão dialética o lugar é considerado a partir de uma dinâmica que é única, resultado de características históricas e culturais referente ao seu processo de formação, mas também pode estar relacionado como uma expressão de globalidade fragmentada e particularizada.

O lugar tem muitos significados que são atribuídos pelas pessoas e traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça ou uma rua onde se brinca desde a sua infância, o alto de um morro de onde se observa a cidade. Tuan (1975)

Conforme Carlos (1996, p. 17) o lugar pode ser entendido como “desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/ hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história”

Nas palavras de Carlos (1996), a realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis, no lugar encontramos as mesmas determinações da totalidade sem com isso se eliminar as particularidades. Cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos da vida, os modos de apropriação expressando sua função social, seus projetos e desejos.

Cada lugar é diferente entre si, não apenas pela estrutura definida pelas características geográficas, mas também, pela especificidade da humanização ali existente. A forma própria como cada grupo lida entre e si, e com seu habitat que vai definir cada lugar. É nas relações humanas, na forma de apropriação, que o espaço se transforma em lugar.

A partir do momento que o aluno assimila o conceito de lugar, passa a ter noção de pertencimento a este lugar. Enquanto essa noção de pertencimento não existir, o sujeito/ aluno torna-se estranho ao local e dificilmente contribuirá para que, sendo necessário, outra realidade seja construída.

3 | EDUCAÇÃO

O objetivo principal da educação é transformar informações em conhecimentos, visto que conhecimentos são aprendizagens. A escola à medida que organiza e sistematiza os conteúdos escolares, proporciona nos sujeitos a formação de conceitos, provocando avanços que só acontecem através dessa mediação.

Daí a importância da educação, e, principalmente, do correto planejamento do ensino aprendizagem. Como forma de garantir o desenvolvimento dos educandos. Bem como possibilitando-os a desenvolver seus potenciais.

A educação ajuda a pensar tipos de homens, mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que o constitui e legitima. Produz o conjunto de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades Brandao (1993 p. 11).

O papel da educação vai muito além de apenas transmitir conhecimentos. Pois ao transmiti-los, munindo a sociedade de armas capazes de enfrentar as mazelas sociais.

Pensar em educação é, antes de tudo, pensar em qual cidadão a sociedade anseia

em seu meio, haja vista que a educação é um passaporte para o convívio social. Neste quesito, a escola, sendo uma das facilitadoras deste processo, tem por finalidade possibilitar espaços onde tais sujeitos possam desenvolver-se, mediante um processo dialético que se estabelece entre a socialização e individuação de cada estudante, objetivando a construção da autonomia, através da formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica frente ao Mundo SCHLÖSSER et al. (2011)

A educação pode ser considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento económico e para a mobilidade individual e coletivo, a depender do seu alcance. Algo já percebido por vários países desenvolvidos. Os problemas da pobreza ou da integração racial nestes países foram encarados como um problema de níveis de educação (Emediato 1978).

O papel libertador da educação está intrínseco na sociedade. Não podemos dissociá-los. A sociedade é fruto da educação, como também, a educação é fruto de uma determinada sociedade. Resultado histórico das relações humanas nas mais variadas escalas.

Como forma de ênfase cabe aqui mais uma vez ponderar a acerca da relação sociedade educação. Sendo fruto das ações econômicas, políticas e sociais, culturais.

Qualquer que seja o tipo de intervenção educacional reflete no modo de vida de um povo. Assim fazendo crucial ponderar, quando a forma mais apropriada de as fazes. Para que o resultado de todo essa ação seja um fruto positivo.

3.1 O papel do professor

Os profissionais com principal papel na educação são os professores, são eles que têm atuação na atividade vital da escola – o processo de ensinoaprendizagem. Cotidianamente tem uma relação direta com os alunos sendo eles responsáveis por planejar e ministrar diariamente aulas. Processo esse que envolve planejamento, estudo, reflexão, para assim uma melhor abordagem bem como seleção de conteúdo e formas avaliativas. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la Freire (2005).

Nesta perspectiva, das ações pedagógicas tem o professor o dever de conhecer sua importância de seu papel nos processos de ensino- aprendizagem. Não tendo a soberba de querer levar o mérito da aprendizagem, porque aprender é uma propriedade particular, mas sim, ter a certeza que mediação e a intervenção não pode ter passividade ou a omissão. Uma boa intervenção tem a capacidade de resgatar a atividade e a capacidade de apreensão e simbolização de cada pessoa.

Somos mediadores e para isso é necessário compreender e aprender com o outro, contrapondo as teorias de que o sujeito seria 'tabula rasa' ou que já tenha vindo 'pronto', sendo improvável sua transformação. O sujeito possui, sim, conhecimentos prévios

que foram construídos através de sua história de vida, o que o possibilita estar em constante aprendizagem, visto que a construção da identidade do sujeito necessita da representação do que é conhecido. Isso explica a importância do adulto responsável - neste caso, pais e professores - em ensinar o limite. Farias e Martini (2011 p.16)

Segundo as ideias de Piaget (1959)

A interação facilitadora da aprendizagem exige interpretação competente e cuidadosa da intervenção educativa, pois se interpomos algo no lugar da ação, não estamos apenas retardando, mas também prejudicando o processo de aprendizagem. Piaget (1959)

Para Paulo Freire (1979), uma prática reflexiva contribuiu para a humanização da educação, a partir da capacidade de questionar a realidade na escola e para além dela. Assim formando seres críticos, cidadãos capazes de não apenas de visualizar e entender seu lugar no espaço, mas também de ter capacidade de intervir.

Para Piaget (1977) o conhecimento resulta de interações entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles. Faz sentido então que o professor conheça a realidade de seu público. Pensar em ensinar passa primeiro em responder a perguntar: quem é meu aluno? Para então compreensão contextual as ações de intervenção possam ser mais efetivas.

Cruz afirma que

Os processos de aprender e conhecer são desenvolvidos, à medida que o sujeito participa efetivamente de situações e ambientes ricos e estimulantes, porém um espaço bem organizado não basta. É necessário que existam relações de interação entre quem ensina e quem aprende, ou seja, é importante que exista uma aprendizagem cooperativa, que ao implicar trocas e ajudas mútuas. Cruz (2011 P.91)

Parafrazeando Cavalcanti (2010 p.01) é a necessidade ao professor reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas.

O que se espera de um processo de formação que seja levado em consideração a(s) realidades do sujeito dos mais impactados nesse processo, os alunos. O que se exige eticamente de educadoras e educadores, e que coerentes com seu sonho democráticos, respeitem os educandos, e, jamais por isso mesmo os manipulem, Freire (1993).

A educação tem que ser vista como papel emancipador de seres. Formando cidadãos, críticos, analistas, que consigam ler espaço. Muito além da leitura que esses consigam ter a noção do seu papel na sociedade, possibilitando a eles interferirem na realidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos de educação, não podemos esquecer que estamos lidando com pessoas. Não desprezando nesse processo o cotidiano do aluno cada ser traz consigo, uma bagagem absorvida do seu contexto social e espacial.

A primeira leitura que é importante fazer é do lugar, sendo fruto do homem e ao menos tempo esse mesmo lugar é o responsável pela formação desse mesmo homem.

O mundo é feito das relações. Essas relações acontecem, e, tem como substrato o lugar. Nesse sentido pode ser compreendido como o reflexo e um fragmento da realidade, um centro gerador de significados. Assim, como a sala de aula, onde o aluno é fruto da sociedade e como tal a forma de melhorar uma realidade é munir informações, onde seja possível tornar o educando cidadão capaz visualizar a realidade, seu papel nela bem como compreender os o caminho para transformação.

O professor tem a tarefa planejar particularizando com a partir da espacialidade, local. Quando os conteúdos ministrado em sala é familiar para o estudante, sua assimilação é bem mais, fácil, cabendo portanto ao professor, adaptação didática.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28 ed., 1993.

CARLOS, A. F. A. O Lugar no/do Mundo. São Paulo. Hucitec, 1996.

_____. O lugar no/do mundo. São Paulo: Labur Edições, 85p.2007,

CAVALCANTI, L.S. O ensino de geografia na escola. Campinas (SP): Papyrus, 2012. p. 39-59; p. 175-198.

_____. A GEOGRAFIA E A REALIDADE ESCOLAR CONTEMPORÂNEA: AVANÇOS, CAMINHOS, ALTERNATIVAS ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

CRUZ, P.F. **AUTORIA DE PENSAMENTO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO:**

uma questão de aprendizagem in: Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas [recurso eletrônico] / organizadoras Maria Beatriz Jacques Ramos, Elaine Turk Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: PUCRS, 2011. 299 p.

EMEDIATO, C.A. Educação e transformação social Análise Social, vol. XIV , p.207-217, Lisboa. 1978.

FARIAS. C. MARTINI, K. **SUBJETIVIDADE: o limite na aprendizagem** in: Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas [recurso eletrônico] / organizadoras Maria Beatriz Jacques Ramos, Elaine Turk Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: PUCRS, 2011. 299 p.

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

_____. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. Multinationais e trabalhadores no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. A educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005

HOLZER, W. O LUGAR NA GEOGRAFIA HUMANISTA Revista Território. Rio de Janeiro. Ano IV, nº 7. p. 67-78. 1999

MOREIRA, E.V e HESPANHOL, R A M. O LUGAR COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL. Revista Formação, nº14 v, 2 p. 48-60,2007.

PIAGET,J. [1973] Més idées. (propos recuellis par Richard I. Evans). Paris: De- Paris: Denoël/ Gonthier, 1977

_____. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.

SCHLÖSSER, A. FONTOURA, L.V. ROSA, G.F.C. CUNHA, M.P. O que é Educação, Educador? A concepção de educação para professores e diretores de escolas da região do vale do Itajaí-SC. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CURITIBA 2011.

TUAN, Y. -F. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983. _____. Place: na Experiential Perspective. Geographical Review, 65, pág. 151-165, 1975.

VYGOTSKY, L.S/ Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores).

PROPOSTA DE MEDIATECA FLUTUANTE SOBRE O RIO CUIABÁ

Data de aceite: 01/06/2020

Fabiane Krolow

Universidade de Cuiabá - UNIC
Cuiabá, MT

Manoela Rondon Ourives Bastos

Universidade de Cuiabá - UNIC
Cuiabá, MT

<http://lattes.cnpq.br/3115752485106327>

Natalia Dos Santos Rosa de Oliveira

Universidade de Cuiabá - UNIC
Cuiabá, MT

Paula Roberta Ramos Libos

Universidade de Cuiabá - UNIC
Cuiabá, MT

<http://lattes.cnpq.br/8375538674686741>

Tatiene de Castro Andrade Santos

Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Uberlândia, MG

<http://lattes.cnpq.br/8002554052875542>

RESUMO: No cenário mundial com o avanço da tecnologia, a utilização e desenvolvimento das mídias digitais tem papel fundamental na conexão do aprendizado e conhecimento das noções da leitura, favorecendo na formação dos seres humanos, bem como na construção do cidadão em relação a responsabilidade

com o futuro. O trabalho apresenta a proposta de uma edificação que está aliada na criação de espaços acessíveis e no favorecimento do aprendizado, por meio da flexibilidade de usos, entretenimento e ferramentas de ensino, por meio das disposições de seus ambientes para a geração de diferentes estímulos, bem como, na constituição do encontro da população com o meio ambiente, permitindo assim, um elo de ligação entre a tecnologia, educação e natureza na transformação de lugares, com uso de recursos de equipamentos audiovisuais e de acervos de multimídia diferenciados atendendo e abrangendo a um diversificado perfil de usuários. Por conseguinte, fez-se necessário a abordagem de pesquisas de revisão bibliográfica referente ao tema proposto, assim como, foi utilizado o procedimento amostral, por meio de questionários aferindo o ponto de vista da região, além do levantamento in loco do entorno da localidade objetivando na análise dos dados obtidos para a formulação deste projeto. Enfim nota-se que a população mas principalmente o jovem do século XX, vem apresentando a curiosidade e a atração pela leitura por meio da utilização das redes sociais, no qual propõe a produção cultural, o conhecimento, o lazer e a sociabilidade, aliás a classe-estudantil torna-se o público alvo principal desta nova terminologia.

PALAVRAS-CHAVE: MEDIATECA, MULTIMÍDIA, ESPAÇOS CULTURAIS, PROJETOS INSTITUCIONAIS.

ABSTRACT: In the world scenario with the advancement of technology, the use and development of digital media plays a fundamental role in the connection of learning and knowledge of reading notions, favoring the formation of human beings, as well as the construction of citizens regarding responsibility for the future. . Thus, the purpose of the building is allied in the creation of accessible spaces and the promotion of learning, through the flexibility of uses, entertainment and teaching tools, through the disposition of their environments for the generation of different stimuli, as well as, in the constitution of the meeting of the population with the environment, thus allowing a link between technology, education and nature in the transformation of places, using audiovisual equipment resources and differentiated multimedia collections, meeting and encompassing a diverse profile. of users. Therefore, it was necessary to approach the literature review research on the proposed theme, as well as the sample procedure was used, through questionnaires assessing the point of view of the region, as well as the on-site survey of the surrounding area aiming at analysis of the data obtained for the formulation of this project. Finally, it is noted that the population, but especially the young people of the twentieth century, has been showing curiosity and attraction for reading through the use of social networks, in which it proposes cultural production, knowledge, leisure and sociability. student-class becomes the main target audience for this new terminology.

KEYWORDS: Media Library, Multimedia, Cultural Spaces, Institutional Projects.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo consiste em apresentar a proposta de um novo espaço para atender à uma nova terminologia na coleta de informações e suportes de conteúdos educacionais para o Município de Mato Grosso, em um ponto estratégico da Capital que abarca na proposta da MEDIATECA FLUTUANTE, já que na era digital e com a ascensão das mídias sociais a mesma deve se transformar e adaptar tecnologicamente em ser um espaço visualmente atrativo e diferenciado que redefine a troca de informações digitais dentro do espaço físico.

A última pesquisa divulgada pelos Dados da Edição de Retratos da Leitura no Brasil exposta no site da Globo (2012), demonstra que os brasileiros estão cada vez mais trocando o hábito de lerem livros, jornais ou revistas por atividades como utilizar as mídias sociais ou navegarem na rede de computadores por diversão e atração.

Logo a proposta do projeto desta MEDIATECA FLUTUANTE, surgiu da necessidade de introduzir a integração da população com o conhecimento, atrelado a tecnologia por meio de espaços dinâmicos e inovadores através dos recursos de mídias tecnológicas introduzidos em meio a natureza, destacando a beleza da fauna e a flora o encontro

da região com as nascentes a história de formação do Rio Cuiabá, mas principalmente gerar a inclusão digital aliada a educação aflorando e proporcionando novamente o gosto e o hábito pela leitura das crianças e dos jovens concedido por esta nova terminologia literária em meio ao ambiente natural.

Para o desenvolvimento do trabalho, a escolha dos métodos procedidos teve como base a implantação de entrevistas exploratórias, com o objetivo de sondagens da população e visitantes do local sobre variados critérios, o levantamento in loco realizada dos arredores da área de intervenção e as diversas explorações dos referenciais teóricos com base as Normas da Marinha (NORMAN), a Secretária de Meio Ambiente (SEMA) e a Secretária de Patrimônio da União (SPU), no qual foram de suma importância para a criação, formulação e implantação para conceber o produto final que é o projeto proposto.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE MEDIATECAS

A inserção da utilização da palavra midiateca se deu através das instituições historicamente conhecidas como bibliotecas, que passaram por várias transições ao longo do tempo.

Nascimento, Pinto e Do Vale, (2013) retratam esse primeiro período: “Tudo começou quando as bibliotecas foram inicialmente imaginadas para armazenar grandes ou pequenas quantidades de livros, placas de argila, papiros ou pergaminhos”, tendo, a biblioteca de Nínive de acordo com estudos científicos a primeira a ser considerada a guardiã de história.

No entanto foi em meados dos anos 70, que surgiram as primeiras mudanças no termo biblioteca em decorrência da ascensão tecnológica, tendo a biblioteca de mídia, conteúdo de origem francês, onde Lucianni (2008) aponta dois grandes episódios que marcaram o uso desta terminologia. O primeiro diz respeito a uma mudança de nome, da Biblioteca Pública, que era: Associação de Desenvolvimento das Bibliotecas Públicas, para Associação de Desenvolvimento das Bibliotecas Públicas de Mídias.

Já o segundo episódio foi uma decisão política, da Câmara Municipal da Cidade de Metz, que está localizada no nordeste da França e é a capital da cidade de Lorena, pois eles acreditavam que a mudança de nome de biblioteca para biblioteca de mídia descartaria a imagem de poeira atribuída a muitas bibliotecas francesas. (LUCIANNI, 2008).

A nomenclatura Midiateca é proveniente da biblioteca de mídia e surgiu em consequência da necessidade da atualização das bibliotecas.

E definido por Nesterov, (1991) a terminologia Midiateca “O meio em si não somente o texto, mas também a fala, a música, desenhos, fotos, cinema, vídeo e outros materiais como a base eletrônica digital do computador.

Porventura, foi a partir destes avanços, que a midiateca vem se tornando cada vez mais conhecida sendo utilizada e evidenciada como um novo tipo de biblioteca, por meio da sua oferta em diferentes suportes com espaços flexíveis e seus diferentes serviços de coleções materiais e virtuais.

No Colégio Pentágono da cidade de São Paulo por exemplo, a coordenadora Educacional Adriana Giorgi Costa retratou em entrevista ao jornal Estadão (2018) que o uso da internet vem auxiliando na aprendizagem dos alunos, complementando os estudos, ampliando o conhecimento e mobilizando a curiosidade.

Outrora conclui-se então, que todo esse processo evolutivo, seja no âmbito pedagógico tecnológico, lazer, cultural, musical ou expositivo, a midiateca tende a buscar a conexão entre esses setores para um espaço amplo de conhecimento, e não somente um lugar que seja para fontes de pesquisas através de acervos, e sim uma difusão de materiais, espaços culturais e sociais, onde a midiateca tende a buscar a conexão entre a educação e a tecnologia.

31 **MIDIATECA EM CUIABÁ**

De acordo com a consulta realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), retrata-se que a cidade de Cuiabá apresenta a carência de instalações de acervos culturais públicos voltados para o ensino e aprendizado da arte Cuiabana, refletindo assim um descaso com a cultura por partes dos governantes.

Na cidade de Cuiabá, poucas bibliotecas públicas apresentam-se instalados em construções históricas que exalam memórias, gerações e artes presentes de tendências arquitetônicas do século XIX, possuinte de inúmeros acervos literários e joias raras, que encontram-se esquecidas e inutilizadas pela grande maioria dos leitores do Município.

Ademais por meio da entrevista realizado na visita in loco no Bairro Porto nos dias 03/10/2018 no período vespertino e 06/10/2018 no período noturno, foi relatado pelos frequentadores de maior predominância de faixa etária do grupo de 2 a 20 anos, a necessidade de recintos com uma nova linguagem cultural e a exploração da área para a recordação da importância histórica do Rio e do Bairro, além da maior parte dos entrevistados terem apresentado interesse e curiosidade em entrar em uma Midiateca para o conhecimento deste novo termo quando foram indagados. Em virtude disto, a Midiateca Flutuante tende a trazer este diferencial com seus acervos tecnológicos e virtuais juntamente com seu local escolhido para implantação, provendo assim a cidade uma nova linguagem literária de conhecimento.

3.1 **Localização da Área de Intervenção**

A escolha da área de intervenção nas margens do Rio Cuiabá na Região do Porto como representado nas figuras 01 e 02, considera os valores históricos da zona portuária da cidade, os conjuntos arquitetônicos, a cultura e as memórias vividas pelos antigos moradores do século XVIII, onde alguns integrantes da comunidade tinham suas vidas ligadas ao Rio que os serviam como meio de transporte e sobrevivência.



Figura 01 – Delimitações do Bairro Porto
Fonte: Adaptado de Google Maps (2015)



Figura 02 – Delimitações do Bairro Porto
Fonte: Adaptado de Google Maps (2015)

- LEGENDA:
- Área de intervenção
 - Córrego existente
 - Área de acesso a edificação
 - Museu do Rio
 - Mirante existente

Sendo assim, o empreendimento encontra-se instalado próximos de pontos turísticos já existentes no local, como o Mirante e o Museu do Rio, outrora através disto, a edificação irá complementar esses espaços agregando valor cultural e socioeconômico para a região.

3.2 Caracterização do lugar para a midiateca

O terreno como já citado no decorrer deste caderno tem o Rio Cuiabá como sua topografia. Tendo a edificação implantada a partir do calçadão da Orla do Porto na cota de 152.10, acessada pela Av. Manoel José de Arruda como demonstrada no item 3.1, por meio da extensão de rampas que serão criadas possuinte de um desnível de 11 metros até a chegada do nível da água que encontra-se na cota de 141.10 havendo variações de níveis conforme as épocas do ano – cheia de rio e vazante. Ademais, o Rio Cuiabá, possui extensão de 980 km e largura média de 200m.

4 | CONCEPÇÃO DE UMA MEDIATECA PARA CUIABÁ

Diante da disponibilidade de bibliotecas e espaços similares na cidade, percebe-se que Cuiabá manifesta carência de programas culturais relacionados ao conhecimento científico e tecnológico para a população, com isto este artigo apresenta a proposta da criação de uma Midiateca Flutuante para atender e agregar o ensino cultural e literário para a região.

Posto isto, um dos objetivos principais para a formulação desta edificação foi o seu local de implantação, propondo um diferencial na sua concepção arquitetônica com o intuito de atrair e convidar a região ao entrar neste recinto e usufruir dos seus acervos de mídia. Além disto, gerar por meio dos seus ambientes a continuidade, visibilidade e integração com o externo da paisagem urbana, promovendo a estes usuários a coexistência dessa pluralidade bem como a memória, lembrança, contato e história do surgimento de Cuiabá. Por essas razões, a principal diretriz do projeto foi criar em seu formato, ideias, elementos, sensações e momentos que lembrem a região e a sua formação.

Inicialmente foi idealizado uma proposta com forma curvilínea, inspirada nas velas

dos barcos (figura 03) representado no esboço inicial da figura 04, a proposta e gerar a integração dos espaços e evidenciar a paisagem, além de destacar-se das obras retangulares do seu entorno. Outrora, a ideia foi criar uma edificação vista por quem passasse pelo local a pé ou inclusive de veículo e vislumbrar um grande edifício, remetendo a ideia inicial de um barco flutuando sobre o movimento do Rio por meio da sua cobertura.



Figura 03 – Vela dos barcos
Fonte: Universo Náutico (2019).

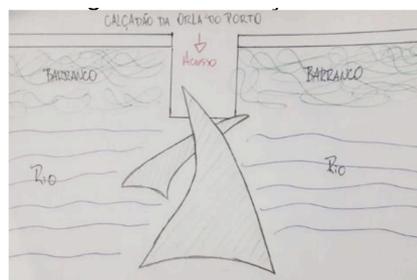


Figura 04 – Esboço Inicial
Fonte: Produção do próprio autor (2019).

O projeto final apresenta a fachada principal da edificação, que por meio da sua cobertura estendida até a rampa de acesso (figura 05), trará a sensação de refúgio, proposta criada por meio do nome da região do Bairro Porto que significa abrigo tido como projeto referencial a grande cobertura do Museu do Manhã projeto do Arquiteto Santiago Calatrava para a cidade do Rio de Janeiro. O acesso principal foi concebido através do pé direito mais baixo instalado no bloco 01, com intuito de trazer a sensação de penumbra, com baixa luminosidade visando impactar ao adentrar o Bloco 02, de encontro a uma grande pele de vidro ao fundo, com pé direito alto e grande luminosidade, possibilitando a vista da paisagem e a inserção de diversos mobiliários criativos e diversificados trazendo encanto, curiosidade e possibilitando o encontro da população com o edifício e a paisagem como representa a figura 06.



Figuras 05 - Fachada Principal com sua cobertura estendida
Fonte: Produção do próprio autor (2019).



Figuras 06 - Paredes de pele de vidro ao fundo
Fonte: Produção do próprio autor (2019).

4.1 Acesso a edificação e ambientes propostos

A edificação é possuínte de dois acessos como representado pela planta de implantação na figura 07, seu principal acesso é realizado através do calçadão da Orla do Porto, percorrendo um Mirante no qual foi criado para diminuir a extensão das rampas gerando um local de contemplação ao Rio, ademais o empreendimento encontra-se instalado próximos de pontos turísticos já existentes no local, como o Mirante e o Museu do Rio, onde a edificação irá complementar esses espaços agregando ainda mais valor para a região. Além do mais, as rampas possuem em seu guarda corpo uma volumetria que lembre o formato dos peixes pra continuar dialogando com o meio (figura 08).

Enquanto a segunda entrada, pode ser acessada pelo Rio Cuiabá por meio de blocos de Pierplas, uma solução tecnológica inovadora e modular direcionada a construção de píeres, cais e atracadouros flutuantes em material plástico.

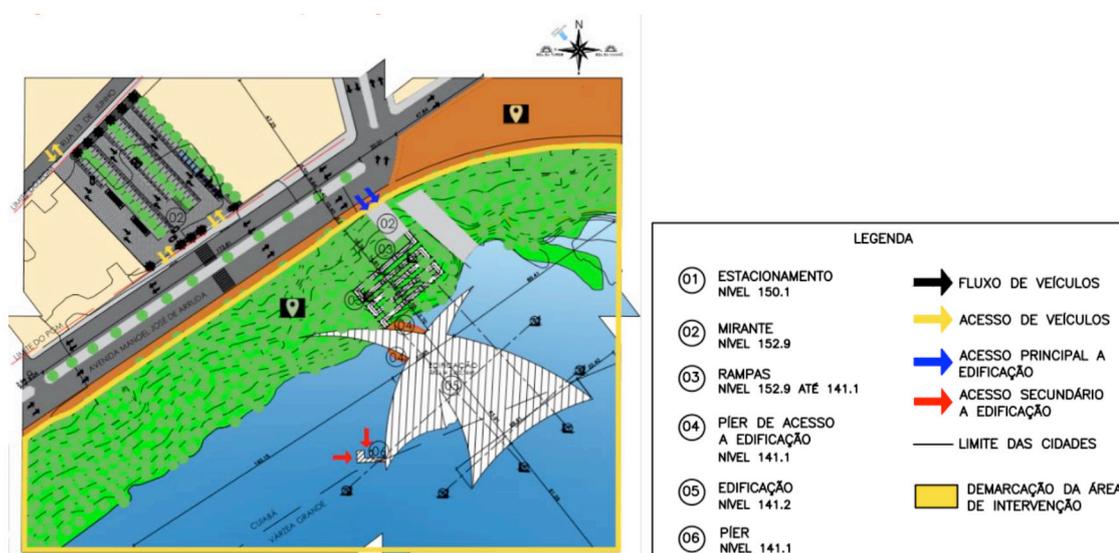


Figura 07 – Planta de Implantação

Fonte: Produção do próprio autor (2019).



Figura 08 – Rampas do acesso principal da edificação

Fonte: Produção do próprio autor (2019).



Figura 09 – Ponto de leitura tchas crianças

Fonte: Produção do próprio autor (2019).

Foi instalado no bloco 02 os acervos da Midiateca, presentes de diferentes mobiliários onde seu formato e criação arquitetônico lembrem algo regional da cidade. Sendo assim, tem-se os nomes dos ambientes principais característicos do linguajar cuiabano, representados nas imagens abaixo.

O ponto de leitura chás crianças representada pela figura 08, foi elaborado no intuito de gerar espaços de leituras dinâmicos e lúdicos, para o estímulo da leitura por meio da aventura, proporcionando o prazer pelo aprendizado.

O ponto de leitura até doce exibido pela figura 09, possui seu formato diferenciado proporcionando uma leitura contemplativa e aconchegante por meio de puffs, permitindo a apreciação do estudo com a paisagem do Rio Cuiabá.



Figura 09 – Ponto de leitura até doce
Fonte: Produção do próprio autor (2019).

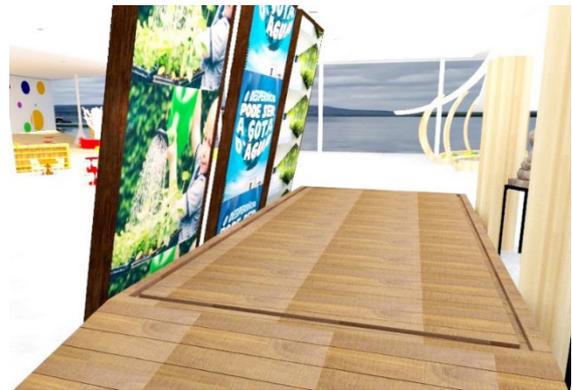


Figura 10 –Exposição temporária por telões ponte cuiabana
Fonte: Produção do próprio autor (2019).

A exposição temporária por telões ponte cuiabana descrito pela figura 10, possui uma passarela possuente de telões de led em sua extremidade, no qual os visitantes ao passarem por esta terão a interação com a tecnologia, por exposições de obras em instalações digitais criando um design inovador e estimulante.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio do trabalho apresentado e visto a importância e necessidade da elaboração e concepção de um novo estilo literário para a cidade de Cuiabá – Mato Grosso, a referida proposta propõe o benefício de agregar e gerar o conhecimento por meio da tecnologia acompanhando o atual cenário de educação.

Logo, o projeto da Midiateca Flutuante ofertará um novo espaço público com condições de conforto necessários aos usuários com uma nova narrativa, de modo a se relacionar com os panoramas da cidade e a gerar espaços públicos harmônicos, atrativos, convidativos e diferenciados, além disto, abordar a importância da implantação da tecnologia na literatura para atender e acompanhar esta nova geração que vem utilizando

cada vez mais destes aparatos, oferecendo vantagens e benefícios para o entusiasmo e interesse dessa massa pelo aprendizado.

REFERÊNCIAS

BIODEGRADATOR. **Tecnologia que respeita o Meio Ambiente**. Disponível em:
< <http://www.biodegradator.com.br/modelos.php>> Acesso em: 24 de maio. 2019..

BOIA DE BORRACHA FLUTUANTE. **Portuguese**. Disponível em:
<<https://portuguese.alibaba.com/product-detail/pneumatic-rubber-fenders-rubber-cushions-mooring-buoys-used-for-boat-ship-dock-60051080344.html>> Acesso em: 20 de abril. 2019.

CILINDROS PNEUMÁTICOS. **Citisystems**. Disponível em:
<<https://www.citisystems.com.br/cilindro-pneumatico/>> Acesso em 24 de Maio de 2019.

GIORGI, Adriana. **Mundo virtual: amigo ou inimigo da educação?** Disponível em:
<<https://educacao.estadao.com.br/blogs/colégio-pentagono/mundo-virtual-amigo-ou-inimigo-da-educacao/>> Acesso em: 02 de julh. 2019.

GLOBO. **Número de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa**. Disponível em:
< <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>> Acesso em: 02 de julh. 2019.

KALTEC-TEC. **Sistemas Antipoluentes**. São Paulo. Disponível em:
< <http://www.kalte-tec.com.br/index.html>> Acesso em: 24 de maio. 2019.

LUCIANI, Luca. **Dalla Biblioteca alla Mediateca: scenari di educazioni ai media con un progetto territoriale**. 2008. 325 f. Tese, Doutorado em Ciência da Educação, Universidade de Pádua. Itália, 2008.

NASCIMENTO, Lucia; PINTO, Valdir; DO VALE, Helena. **O livro, a biblioteca e leitura: conhecer o passado para entender a (r) evolução tecnológica**. Artigo. Alagoas, 2009.

NORMAS DE ATIVIDADES MARITIMAS. **Marinha do Brasil Diretoria de Portos e Costas**. Disponível em:
<https://www.marinha.mil.br/dpc/sites/www.marinha.mil.br/dpc/files/normas/normam03_2.pdf> Acesso em: 24 de maio. 2019.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A AMÉRICA LATINA NA ANIMAÇÃO *MOUK*

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 26/05/2020

Carlos Erick Brito de Sousa

Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

São Luís – MA

<http://lattes.cnpq.br/6039452387227749>

RESUMO: O trabalho analisa a produção de sentidos sobre a América Latina em uma animação, disponibilizada em veículos televisivos e em repositórios de vídeos na Internet. A pesquisa é de caráter qualitativo, filiada às proposições teórico-metodológicas dos Estudos Culturais no campo da Educação, e se dedica à investigação da animação *Mouk*, analisando episódios sobre a América Latina. Foi construído um dispositivo analítico, que resultou em duas categorias – paisagens e identidades culturais, sendo produzidos dois metatextos para discutir cada uma. Foi observado que as imagens apresentadas ao longo dos episódios possibilitam o reconhecimento de paisagens que correspondem às realidades dos ambientes representados. Contudo, no que se refere às identidades culturais construídas

pela animação, ainda há a presença de elementos que podem levar a compreensões estereotipadas ou reducionistas a respeito da complexidade sociocultural da América Latina. Assim, torna-se necessário problematizar e construir novas oportunidades no âmbito da divulgação científica, da educomunicação e do ensino formal, a fim de corroborar para a disseminação de visões mais reflexivas e inquiridoras sobre os dispositivos midiáticos e suas produções de sentido, ampliando as possibilidades de uma leitura mais crítica do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina; Mídia; Produção de sentidos.

PRODUCTION OF MEANINGS ABOUT LATIN AMERICA IN *MOUK* ANIMATION

ABSTRACT: This work analyzes the production of meanings about Latin America in an animation, available on television vehicles and in video repositories on Internet. The research is qualitative, affiliated with the theoretic and methodological propositions of Cultural Studies in the field of Education and dedicated to the investigation of *Mouk* animation, analyzing episodes about Latin America. An analytical device was built, which resulted in two categories

- landscapes and cultural identities, with two metatexts being produced to discuss each one. It was observed that the images presented throughout the episodes allow the recognition of landscapes that correspond to the realities of the environments represented. However, with regard to cultural identities constructed by animation, there is still the presence of elements that can lead to stereotyped or reductionist understandings about the socio-cultural complexity of Latin America. Thus, it is necessary to problematize and build new opportunities within the scope of scientific dissemination, educommunication and formal education, in order to support the dissemination of more reflective and inquiring views about media devices and their production of meaning, expanding the possibilities of a more critical reading of the world.

KEYWORDS: Latin America; Media; Production of meanings.

1 | AMÉRICA LATINA: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

As perspectivas de integração e de unicidade entre os povos latino-americanos podem ser encontradas em canções e obras artísticas das mais variadas naturezas que contribuem para o reforço a este tipo de perspectiva. Estas visões também são disseminadas em dispositivos midiáticos, a exemplo de alguns filmes e animações que retratam a América Latina. Todavia, longe de ser um consenso, essa pretensa unificação entre as nações latino-americanas é marcada por contradições, sendo a própria ideia de América Latina uma construção social que assumiu diferentes ideários políticos, servindo a distintos fins ao longo de seu processo histórico.

Com a intenção de desmitificar imagens que povoam o imaginário coletivo a respeito da América Latina, e de contribuir para o debate em torno dessa construção social, este trabalho visa a analisar como se processa a produção de sentidos em uma animação, voltada ao público infanto-juvenil. Trata-se da animação *Mouk*, que apresenta aos seus consumidores os países do mundo, destacando suas peculiaridades e modos de vida. Os protagonistas dessa animação expressam características do que se denomina de *globetrotters* - viajantes que percorrem diferentes locais do planeta, conhecendo seus costumes e geralmente vivenciando experiências com os nativos dos países visitados. Os personagens vivem essas aventuras ao redor do mundo por meio de pedaladas; a utilização de bicicletas ocorre em função de estas serem consideradas ícones culturais da França, país de origem dos protagonistas.

No que concerne à utilização da expressão América Latina, mundialmente difundida, Diniz (2007) explica que suas definições podem ser consideradas bastante precárias. A pesquisadora aponta que o uso dessa nomenclatura trata como homogêneo um conjunto de diferentes países com grande diversidade. Adas, Lastória e Richter (2016) acrescentam que essa situação é ratificada por livros didáticos de Geografia, pois têm percebido que alguns desses materiais disseminam visões homogeneizantes, com pouco estímulo à criticidade, negligenciando particularidades geopolíticas, socioeconômicas,

étnico-culturais e físico-ambientais de seus países, o que pode promover equívocos e uma ideia estereotipada: a de uma América Latina constituída por um bloco homogêneo de nações subdesenvolvidas.

Quanto à construção do conceito de América Latina, Diniz (2007) expõe que remonta ao século XIX, em um processo histórico marcado por desacordos. A primeira menção ocorreu em uma publicação impressa francesa, durante o Império de Napoleão III (1808-1873), motivada por questões político-ideológicas com relação aos territórios da América. Para a autora, o uso da expressão constitui um imbróglio que perpassa questões geográficas, culturais, idiomáticas e políticas. No entanto, mesmo tendo sido propostas outras expressões, como Ibero-América e Américas Latinas (tentando expressar pluralidade/diversidade), por exemplo, estas não obtiveram a mesma adesão, sendo a nomenclatura América Latina amplamente utilizada desde o final do século XIX.

García Canclini (2002) também tece considerações sobre as dificuldades que perpassaram a adoção e legitimidade da terminologia desde o século XIX, sendo uma difícil tarefa que envolve aspectos ontológicos e políticos, uma vez que o debate se movimenta entre a defesa de unidades integradoras, por um lado, e de especificidades locais e étnicas, por outro. Ele explica que, por vezes, a situação de vulnerabilidade social de alguns países é tomada com um fator marcante para descrever a América Latina, contribuindo para uma pretensa ideia de unificação no que concerne ao desenvolvimento econômico. Diante desse contexto, é importante destacar a disseminação de visões estereotipadas sobre a América Latina, em certos casos, reforçadas pela mídia, sendo relevante a problematização a respeito desse imaginário.

2 | DISPOSITIVOS MIDIÁTICOS COMO PEDAGOGIAS CULTURAIS

O mundo contemporâneo está cada vez mais multiconectado, em que novas experiências comunicacionais modificam os relacionamentos entre as pessoas e destas com as mídias. Nesse âmbito, Holzbach (2018) chama a atenção para o incremento na produção de conteúdos audiovisuais nos últimos anos, principalmente a disponibilizada na Internet, em repositórios de vídeos, aplicativos e plataformas virtuais. Tal situação repercute em modificações no perfil de consumo dos dispositivos midiáticos, que podem ser acessados a qualquer hora e em variados dispositivos móveis, caracterizando novos modelos de negócios e de fluxos de produção, circulação e recepção da comunicação. Outra questão importante que a autora destaca é o fato de haver um aumento considerável na produção de animações, as quais, contraditoriamente, são os produtos midiáticos menos contemplados por pesquisas científicas, algo que amplia a relevância científica e social de investigações desta natureza.

Esse novo cenário comunicacional, conforme aponta Pillar (2013), faz despontar um novo tipo de visualidade e corrobora para a construção de determinadas visões e

leituras de mundo. Como os reflexos desse processo invadem os cenários educacionais de alguma maneira, ela argumenta ser importante a problematização de seus conteúdos, visando contribuir para novas reflexões e atitudes com relação a esses processos que envolvem a comunicação e a educação.

No que se refere à relação entre esses dispositivos midiáticos e seus conteúdos educacionais, Maknamara (2015) explica que estes artefatos influem nos modos de pensar e agir, interferindo no que os sujeitos que os consomem entendem sobre si mesmos, a respeito do mundo, e também nos conteúdos escolares. Em virtude da força desses artefatos na cultura contemporânea, ele assevera a necessidade de problematizações sobre o funcionamento desses dispositivos, encarando-os como pedagogias culturais. Coadunando com esse pensamento, Silva (2000) explica que, no âmbito dos Estudos Culturais, essa denominação é utilizada para os dispositivos culturais, que assim como a escola, estão envolvidos em processos que conjugam relações de poder e fomentam a construção de conhecimentos, atitudes e valores. Trata-se, por conseguinte, de pedagogias que se estendem para fora dos espaços escolares e constroem uma espécie de currículo cultural, que também atua na formação das pessoas.

Além do fato de possuírem esse caráter de pedagogias culturais, Baliski (2016) expõe que os recursos audiovisuais têm sido levados à escola como alternativas metodológicas das quais os professores fazem uso, não apenas no campo da Geografia, mas em diversas áreas do conhecimento. A autora ressalta que a inserção desses recursos precisa estar correlacionada aos conteúdos abordados, ser planejada de modo adequado, levando em consideração a faixa etária dos estudantes, a linguagem desses dispositivos midiáticos, suas faixas indicativas, definindo de maneira clara os critérios avaliativos da atividade, para que faça sentido no processo de formação dos estudantes. Ela também tece comentários sobre a necessidade de construir propostas de ensino que promovam uma leitura crítica desses materiais, tendo em vista que estes produtos midiáticos disseminam uma série de ideias, posições e ideologias que precisam ser problematizadas, contribuindo para a formação cidadã.

A animação *Mouk* faz parte desse cenário, sendo foco desta investigação acadêmica, em virtude de se tratar de um dispositivo midiático que produz sentidos e constitui um currículo cultural, que carrega consigo posições político-ideológicas, disseminando visões que podem interferir na compreensão da realidade e nas formas de ser e estar no mundo de seus consumidores.

3 | METODOLOGIA

Dessa forma, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, se insere nas perspectivas teórico-metodológicas dos Estudos Culturais no campo da Educação, no intuito de diluir fronteiras e pensar as questões de investigação de maneira interdisciplinar. Imbuído

dessa vertente, busco problematizar a produção de sentidos sobre a América Latina na animação investigada.

A animação *Mouk* é seriada, dividida em temporadas e episódios de aproximadamente 11 minutos. Lançada em 2011, conta com duas temporadas e 104 episódios. Produzida pela Companhia Millimages, produtora audiovisual sediada na França, especializada em animações e conteúdos infanto-juvenis, *Mouk* foi adaptada do trabalho do artista gráfico e ilustrador Marc Boutavant, criador da obra considerada *best-seller*: *Around the world with Mouk* (“Ao redor do mundo com Mouk”), publicada em 2008. Dirigida por François Narboux, após sua estreia em francês, a animação despertou interesse de diversos países, que adquiriram as temporadas e as dublaram em vários idiomas. No Brasil, seus diferentes episódios podem ser acompanhados pelo canal público TV Escola e suas retransmissoras, pelos canais TV Zoomoo e TV Now, disponíveis em TVs por assinatura e em suas plataformas digitais para assinantes. Os episódios também podem ser assistidos pela Internet, na página da produtora Millimages no repositório de vídeos YouTube.

Para a consecução da análise, selecionei seis episódios da primeira temporada, referentes à América Latina. Cada episódio (ep.) aborda a visita dos protagonistas a um país diferente: no ep. 8 – “Ops! Perdemos o ônibus”, eles vão até o Peru e vivem uma aventura pelos Andes; o ep. 9 é intitulado “A grande travessia” e se passa na Venezuela, narrando um passeio de barco pelo Rio Orinoco; o Brasil é o país visitado no ep. 15 – “Gol”, em que os personagens assistem a uma partida de futebol da seleção brasileira no Rio de Janeiro; já o México foi o país para o qual viajaram no ep. 19 – “Viva a pinhata!”, quando participaram de uma festa típica; o ep. 25 possui como título “Yee haa, cowboy”, e tem como destino a Argentina, onde eles ajudam um *gaucho* a trazer as vacas de volta a um rancho; e, por fim, o ep. 35 retrata uma visita ao Chile, com o título “O apanhador de nuvens”, apresentando o surfe na areia.

Todos os episódios foram assistidos em inglês, traduzidos e transcritos, sendo que a descrição não se concentrou apenas nos diálogos, assim, produzi também uma narrativa minuciosa das paisagens contidas nas diferentes cenas dos episódios. Além disso, efetuei a captura de tela das principais cenas de cada vídeo, na intenção de contribuir para a riqueza das descrições e transcrições, auxiliando nas análises. Todos esses elementos constituíram o *corpus* de análise, que culminou na construção de um dispositivo analítico. Após leituras exaustivas do material gerado pela pesquisa, notei duas principais recorrências: uma ênfase nas paisagens, combinando discursos, imagens e situações vivenciadas pelos personagens; a presença de elementos característicos de cada país, cujas identidades culturais foram bastante suscitadas por discursos, imagens e perfis dos personagens. Dessa forma, emergiram desse processo de análise duas categorias: paisagens e identidades culturais, as quais foram desdobradas na construção de dois metatextos, que serão apresentados a seguir.

4 | A AMÉRICA LATINA NA GEOGRAFIA DE *MOUK*

Partindo das questões abordadas anteriormente sobre dispositivos midiáticos e suas pedagogias culturais, defendo a proposta de que existe uma geografia no currículo cultural de *Mouk*. Nessa produção midiática, os personagens principais, que vivenciam as aventuras de bicicleta ao redor do planeta, são: Mouk, uma representação do urso-europeu, e Chavapa, uma representação do gato-selvagem europeu, ambos ameaçados pela perda de habitat naquele continente, em especial na França, de onde advêm os protagonistas.

Os episódios sempre começam com uma conversa entre Mouk e Chavapa, que estão em alguma parte diferente do globo e apresentam uma nova aventura aos amigos (coadjuvantes) Mita e Popo, representação de marmotas alpinas, por meio de um *chat*. Trata-se de uma realidade que se associa à de vários jovens, o que se torna um atrativo para esse público. As experiências de ambas as duplas são conectadas por algum mote que sustenta e amarra as narrativas. Em todos os episódios analisados, eles interagem nas viagens com animais (personificados) vulneráveis à extinção nos diferentes países da América Latina retratados: raposas, guaxinins, quatis, vicunhas, chinchilas, saguis, micos, onças-pintadas, antas, preguiças, dentre outros. Estes personagens recebem típicos nomes latinos, como Ronaldo, Pepito, Sofia, Flora, Juan e Luís, apenas para citar alguns. Dessa forma, a fim de explorar os aspectos apresentados pela geografia de *Mouk* com maior profundidade, os tópicos seguintes expõem estas discussões em dois metatextos.

4.1 Paisagens como imagens-força

Barbosa (1998) destaca a importância do conceito de paisagem, tradicional e caro aos estudos geográficos. Ele explana que a paisagem pode ser definida como um campo de visibilidade, que é também um campo de produção de sentidos sobre o que é instituído em cada sociedade, ou seja, um campo de significação sociocultural, mediando as relações entre sociedade, cultura e natureza. Nesse âmbito, Guimarães (2007) explica que estas mediações não ocorrem apenas nas relações entre os sujeitos inseridos nesses ambientes, tendo em vista que a disseminação de ideias também é construída pela mídia. A autora desvela que, nesse contexto de quase onipresença da mídia e dos produtos audiovisuais, as dimensões simbólicas, imagéticas e os sentidos produzidos por estes dispositivos participam das experiências de construção de conhecimentos sobre o mundo. Essas diferentes visões circulam pelo imaginário coletivo e chegam de diversas maneiras ao âmbito escolar, uma vez que os estudantes também se apropriam do que é veiculado por estes produtos.

Em *Mouk*, há uma ênfase no aspecto fotográfico das paisagens, com vários *takes* da animação que valorizam os aspectos naturais e/ou construídos pelos seres humanos, oferecendo aos consumidores desse produto midiático as singularidades de cada país. Em

virtude dessa característica, para a construção desse metatexto, utilizo a noção conceitual de imagem-força, proposta por Barbosa (2010). O autor explica que há algumas imagens que se destacam pela exuberância e beleza e se tornam ícones, como se fosse vivenciada uma experiência sinestésica de poder ouvir as “vozes das imagens”, pela força de seus significados socioculturais, tal como percebido nos episódios analisados. A seguir, destaco capturas de imagens de alguns episódios, para que sejam visualizadas características imagéticas dessas produções, necessárias para o entendimento dos aspectos discutidos na continuidade do metatexto.



Figurass. 1, 2, 3 e 4 – Capturas de tela dos episódios 9 - “A grande travessia” (Venezuela), 8 – “Ops! Perdemos o ônibus (Peru), 19 – “Viva a pinhata!” (México) e 15 – “Gol” (Brasil), respectivamente, que destacam paisagens latino-americanas.

As imagens destacadas acima demonstram algumas paisagens latino-americanas apresentadas nos episódios. *Mouk* preza pelo encantamento com belas imagens que seduzem o olhar e dão maior credibilidade à narrativa; são imagens-força que falam por si e contribuem para a construção de representações sobre natureza, sociedade e cultura na América Latina. As paisagens possuem verossimilhança aos ambientes naturais correspondentes, correspondendo a dois padrões principais, conforme o Atlas de Solos da América Latina e Caribe (GARDI et al., 2014): bosques úmidos tropicais latifoliados (folhas largas e grandes), com forte precipitação de chuvas, riqueza de biodiversidade, vegetação exuberante, distribuída em diferentes estratos e níveis; e desertos e plantas xerófilas (adaptadas a climas secos ou semiáridos), encontrados principalmente em regiões do norte do México, Deserto de Atacama e outras regiões do Chile e do Peru, e na caatinga brasileira. Dessa forma, do ponto de vista das paisagens, as imagens fornecem uma visão considerada adequada e pertinente nos episódios da animação, bem como no que concerne à fauna apresentada. Logo, a presença destes elementos de modo coerente no currículo cultural de *Mouk* pode corroborar para a compreensão dos aspectos naturalísticos da América Latina, expostos nos episódios.

Em todos os vídeos analisados, os personagens vivenciam eventos comuns à cada país, como ruídos típicos, sons de animais, do vento, enfrentam situações como cansaço, calor, sede, medo em relação aos mistérios proporcionados pela aventura. Os demais personagens que ciceroneiam a dupla alertam sobre os perigos e cuidados ao visitarem aqueles países, esclarecem peculiaridades do ambiente natural ou dos costumes e cultura. Estes elementos, presentes em todos os vídeos analisados, contribuem para dar maior fluência, amarrando os fios das narrativas e enriquecendo a experiência do público consumidor desse produto midiático. Tais situações passam a sensação de uma aventura que poderia ser vivenciada por qualquer pessoa em um ambiente desconhecido, sendo um dos fatores que garante o clímax dos diferentes episódios.

Além das questões mais ligadas ao relevo, clima e biodiversidade de cada país visitado, as paisagens apresentadas na geografia de *Mouk* também são constituídas por construções humanas. Nas figuras 2 e 3, é possível observar casas com uma arquitetura típica de *pueblos* (como retratados na animação), pequenos vilarejos onde moram os personagens visitados. No que diz respeito a este ponto, um dos aspectos percebidos é a excessiva abordagem do campo nos episódios sobre a América Latina, cedendo pouco espaço ao ambiente urbano. Esta prevalência pode estar relacionada à tentativa de tornar as aventuras mais instigantes ou de mostrar que a América ainda consegue manter parte de seu rico patrimônio ambiental conservado. Todavia, para uma animação de alcance mundial, pode corroborar para o fortalecimento de imagens consideradas estereotipadas e fragmentadas diante da complexidade cultural, econômica e socioambiental da América Latina.

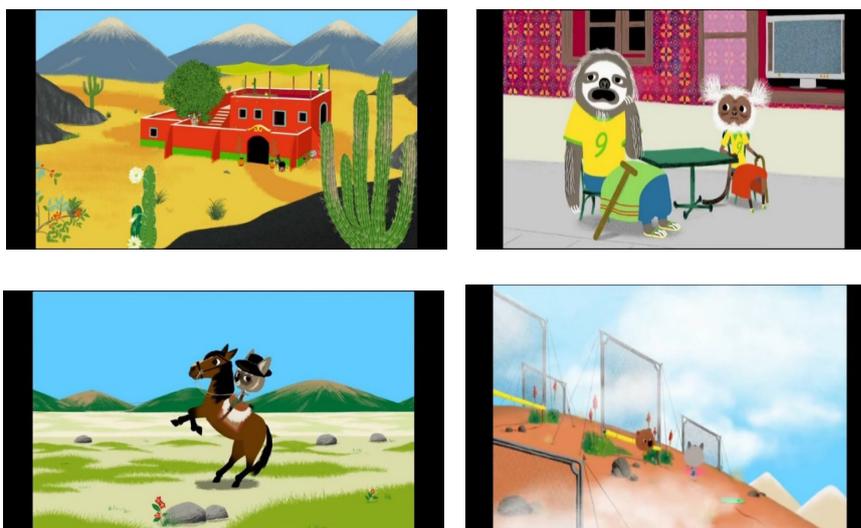
O cenário apresentado na figura 4 destoa um pouco dos demais, pois apesar de apresentar elementos naturais imponentes, como a Baía de Guanabara, Copacabana, os Morros do Pão-de-Açúcar e da Urca, a narrativa é construída em um ambiente urbano, na metrópole do Rio de Janeiro. Os protagonistas vivenciam um roteiro comum a vários turistas que vão à cidade, indo à praia, fazendo amizades com moradores solícitos e de fácil relacionamento - a imagem de povos amigáveis e receptivos persevera em todos os episódios sobre a América Latina. Encantam-se e enaltecem o Rio de Janeiro e o Brasil como um lugar belo e aprazível, ideia comum no imaginário coletivo mundial. Como assevera Barbosa (2010), a imagem-força do Rio de Janeiro, sob a égide de “cidade maravilhosa”, enaltecida por diversas músicas e obras artísticas, é reforçada pela exuberância e estetização de seus monumentos naturais e sustentada por uma “utopia romântica”, que associa o fato de visitar a cidade à condição de viver algo maravilhoso. Esse sentimento é expressado pelos personagens ao longo do episódio. Além das paisagens, são apresentados outros fatores socioculturais constituintes das identidades latino-americanas, como explicito no próximo metatexto.

4.2 Arquétipos latino-americanos como identidades culturais

Ao longo dos episódios analisados, são apresentadas algumas particularidades e idiosincrasias que permitam um reconhecimento dos latino-americanos, numa perspectiva de construção de suas identidades culturais. Sarde Neto e Malanski (2016, p. 122) realçam que as identidades são construídas e reconstruídas ao longo do processo de organização produtiva e social, sendo a paisagem “[...] um dos elementos que dão identidade ao lugar e às pessoas nele inseridas”. Silva (2000) acrescenta que as identidades são marcadas pelas características que as distinguem das apresentadas por outros grupos socioculturais, estando, dessa forma, ligadas à produção da diferença.

Contudo, Hall (2006) chama a atenção para um processo em voga na contemporaneidade, de “crise de identidade”, em que essa ancoragem em quadros estáveis de referência tem sido deslocada, fragmentando as identidades consideradas mais tradicionais e/ou fazendo emergir novas identidades, modificando o que ele denomina de “paisagens culturais”. Este autor argumenta que as identidades são cambiantes, móveis, por vezes, contraditórias, assim, pensar em identidades unificadas pode beirar o fantasioso.

Na contramão dos dizeres de Hall, a pedagogia cultural de *Mouk*, em certos momentos, caminha para a construção de arquétipos como identidades culturais, como proponho neste metatexto. É possível observar a ênfase em alguns modelos de vida, alcunhas ou personagens-ícones que povoam algumas redes de significados sobre a América Latina e são reforçados pelas narrativas, incluindo ideias consideradas controversas por alguns estudiosos dessas temáticas. A seguir, apresento capturas de imagens que retratam aspectos a serem discutidos.



Figuras 5, 6, 7 e 8 – Capturas de tela dos episódios 19 – “Viva a pinhata!” (México), 15 – “Gol” (Brasil), 25 - “Yee haa, cowboy!” (Argentina) e 35 – “O apanhador de nuvens” (Chile), respectivamente, que apresentam elementos ligados à construção de identidades culturais latino-americanas.

A figura 5 retrata uma casa majestosa, de tonalidade viva, com detalhes geométricos bem alinhados, bastante associada a casas latino-americanas no imaginário coletivo. Com exceção dos episódios do Brasil (que se passa numa metrópole) e da Argentina (em um rancho), os demais vídeos apresentam casas em vilarejos com aspectos similares, mais ou menos suntuosas que as da imagem destacada, o que pode vir a alicerçar uma possível imagem de que as moradias da América Latina sigam comumente esse padrão. Zein (2015) é uma das autoras que discute esse fenômeno, o qual passa uma ideia de que a arquitetura da América Latina tenha ficado por anos estagnada e baseada em antigos manuais, como se não houvesse aparecido novas tendências e modos de produzir. Ao mesmo passo, critica também a ideia de unicidade, como se não houvesse rupturas e descontinuidades com alguns modelos. Em contrapartida, ela desvela que existem novas propostas na arquitetura contemporânea, como algumas tendências iniciadas desde a década de 1980, as quais necessitam, no entanto, de maior visibilidade.

Na imagem seguinte, os personagens Paolo (preguiça) e Ronaldo (sagui) assistem a uma partida da seleção brasileira de futebol. Mouk e Chavapa conhecem os dois senhores no Rio de Janeiro e fazem companhia durante o jogo, felizes por estarem vivenciando esse momento no “país do futebol”. A alcunha é mencionada algumas vezes pelos personagens, bem como o orgulho desse feito. Franco Júnior (2013) tece algumas críticas a respeito desta denominação, que considera um certo clichê, permeado de algumas verdades e muitos exageros, necessitando de uma análise mais reflexiva, uma vez que, para ele, “não está mesmo claro se a expressão significa país onde o futebol é mais praticado, ou mais apreciado, ou mais bem compreendido, ou mais bem jogado, ou que produz os maiores futebolistas, ou que mais vence. Ou todas essas coisas a um só tempo” (FRANCO JÚNIOR, 2013, p. 48). Ao longo de sua discussão, o autor problematiza esta concepção e reúne uma série de evidências, defendendo a posição de que o Brasil é um país de bons futebolistas, mas não necessariamente o “país do futebol”.

A raposa Chaco, montada em seu cavalo, representa o *gaucho*, um personagem considerado típico na porção sul da América Latina. Mouk e Chavapa ficam empolgados em ajudá-lo a encontrar as vacas que estão pastando pelos pampas argentinos e trazê-las para o rancho. A respeito da imagem do *gaucho* como representação do povo argentino, Archetti (2003) esclarece que, ao longo da história, a utilização do termo foi sendo expandida para outras acepções além da designação para pessoas advindas do campo, passando por um processo de hibridação que estendia o apelido a cantores e músicas de tango, jogadores de futebol ou a outros argentinos (oriundos do espaço urbano) de destaque em alguma atividade. Ele critica a ideia de *gaucho*, como algo equiparável ao selvagem ou exótico, a qual serviu de mote para a venda de produtos na Europa, especialmente em Paris, que buscava interesses comerciais no “primitivismo”, contribuindo para sedimentar essa proposta de identidade cultural como “selo de exportação” do país.

Contudo, conforme aponta o autor, “[...] a Argentina entrou na modernidade

produzindo uma série de identidades e tendências culturais contraditórias que impediam a integração e a restrição a uma imagética nacional única” (ARCHETTI, 2003, p. 25). Como é possível depreender, a partir dessas constatações, ao redor de imagens únicas e arquétipos erigidos como identidades nacionais, subjazem vários elementos históricos, contradições e reviravoltas que precisam ser vistos com maior ressalva, sendo alvo de constantes problematizações.

“O apanhador de nuvens” narra a visita de Mouk e Chavapa ao amigo Pepito (chinchila), que vive na região do Deserto de Atacama. Eles foram convidados para surfar e viajam desavisados levando pranchas grandes, imaginando encontrar um ambiente marinho. Ao chegarem à localidade, descobrem estar em um deserto e prestes a praticar o surfe de areia, que requer outro tipo de prancha. Este vídeo rompe com os tradicionalismos geralmente enfatizados nos demais episódios. Desse modo, a narrativa apresenta uma modalidade esportiva em ascensão e mostra como as comunidades locais se apropriam de tecnologias sociais para vencer o problema da escassez de água, com a utilização de malhas de polietileno, aproveitando a condensação da água, levada até reservatórios para uso pela população (se valendo da própria gravidade como fator favorável à engenhoca).

Nesse episódio, é possível observar um jogo de imagens, onde inicialmente aparenta ser um local bastante inóspito e inabitado, de repente, aparece uma vila, e, em seguida, os habitantes. O clímax ocorre quando eles vão ao cume da montanha, acima de várias nuvens, e encontram o sistema construído para apanhar água. Assim, é exposta a convivência entre antigo e moderno em uma localidade da América Latina, tangenciando para outros caminhos, suscitando visões diferenciadas que fogem dos paradigmas de atraso, apresentando identidades culturais móveis e transitórias, como salienta Hall (2006).

Na explicação de Ferrara (1998), construções como algumas aqui levantadas, sob a denominação de arquétipos, constituem um imaginário duradouro, que se refaz sempre, pelo caráter icônico desses heróis/modelos de vida, os quais passam a se tornar vitais para a legitimação de identidades sociais, culturais e políticas. O reforço a esses ícones pode torná-los protótipos emblemáticos, que também servem de sustentação para a definição coletiva das identidades. A pesquisadora explica que não se trata de um processo restrito, mas de uma globalização do imaginário, cujos símbolos são tomados como marcas, sendo apresentados de maneira descentrada, descontextualizada, numa perspectiva global. Todavia, a autora argumenta ser necessário desmistificar essas situações, por meio de um trabalho educacional que permita compreender com mais qualidade as informações, a partir de novas visões do mundo. Estes pontos estão de acordo com a ideia defendida por Santos (2004), sobre a necessidade de desmistificação de seres humanos e seus espaços, problematizando os símbolos que os reificam e escondem suas verdades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, cabe destacar que a geografia de *Mouk* traz cenários naturais coerentes às principais paisagens da América Latina, contribuindo a processos que podem ser considerados adequados de ressignificação sociocultural. Quanto às identidades culturais dos diferentes países latino-americanos, a animação ainda investe em imagens que se aproximam de arquétipos, que precisam ser alvo de problematizações, sob o risco de contribuírem para a construção/reforço de visões estigmatizantes, pautadas por incoerências com a realidade, que, ao contrário, é complexa, plural e multifacetada. Nesse sentido, buscando suplantar visões reducionistas sobre essas realidades, é importante fomentar a ampliação do escopo de leituras de textos, de imagens, expandindo as possibilidades de acesso a outras pedagogias, a outras versões das histórias, a outras Américas Latinas, por meio da educomunicação, da divulgação científica, dos debates socioculturais, do ensino formal e de outros espaços formativos, rumo a novas possibilidades de produção de sentidos e de compreensões de mundo.

REFERÊNCIAS

- ADAS, S.; LASTÓRIA, A. C.; RICHTER, J. A América Latina nos principais temas estruturantes nos livros didáticos de Geografia brasileiros e alemães. **Okara: Geografia em debate**, v. 10, n. 2, p. 291-322, 2016.
- ARCHETTI, E. P. O “gaucho”, o tango, primitivismo e poder na identidade nacional argentina. **Mana**, v. 9, n. 1, p.9-29, 2003.
- BALISKI, P. **Encaminhamentos metodológicos para o ensino de Geografia**. Curitiba: InterSaberes, 2016.
- BARBOSA, J. L. A paisagem americana: imagens e representações do wilderness. **Espaço e Cultura**, p. 1-14, 1998.
- BARBOSA, J. L. Paisagens da natureza, lugares da sociedade: a construção imaginária do Rio de Janeiro como ‘Cidade Maravilhosa’. **Biblio 3W – Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. XV, n. 865, mar. 2010. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-865.htm>. Acesso em: 10/11/2019.
- DINIZ, D. C. B. O conceito de América Latina: uma visão francesa. **Caligrama**, v. 12, p. 129-148, dez. 2007.
- FERRARA, L. D. Do mundo como imagem à imagem do mundo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 45-50.
- FRANCO JÚNIOR, H. **Brasil, país do futebol?** Revista USP, n. 99, p. 45-56, set.-nov. 2013.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Latinoamericanos buscando lugar em este siglo**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- GARDI, C. et al. (Ed.). **Atlas de Suelos de América Latina y el Caribe**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2014.
- GUIMARÃES, I. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre**, ano 23, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan.-jun. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLZBACH, A. D. Para pequenos e grandes espectadores: a produção televisiva brasileira direcionada a crianças pequenas a partir do caso da *Galinha Pintadinha*. **Revista Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – E-Compós**, v. 21, n. 2, p. 1-22, maio-ago. 2018.

MAKNAMARA, M. Natureza e desenhos animados: conexões com a formação docente em Ciências. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 2, p.75-87, jun. 2015.

PILLAR, A. D. Visualidade contemporânea e Educação: interação de linguagens e leitura. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 178-185, set.-dez. 2013.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: EDUSP, 2004. (Coleção Milton Santos, 2).

SARDE NETO, E.; MALANSKI, L. M. **Território, cultura e representação**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZEIN, R. R. V. LAMA no MoMA. In: VASCONCELLOS, J. C.; BALEM, T. **Bloco (11)**: a Arquitetura da América Latina em reflexão. Novo Hamburgo: Feevale, 2015. p. 10-23.

EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO E O ESTUDO DO MEIO AMBIENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Daniela Martins Cunha

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
Governador Valadares- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2137302689764585>

Romerito Valeriano da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais (CEFET-MG)
Timóteo- Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9351200279147756>

RESUMO: O objetivo principal deste artigo é analisar de forma teórico-descritiva o tratamento dado ao meio ambiente e às questões ambientais pela Geografia segundo diferentes abordagens assumidas por essa ciência em relação ao seu campo teórico-metodológico ao longo dos anos. Para isso, apresenta-se no artigo, a evolução do pensamento geográfico e sua possível inter-relação com os estudos ambientais, considerando a realização de uma geografia do ser humano primitivo aos tempos atuais. Demonstra-se também o tratamento dado às questões ambientais segundo os principais paradigmas atuais da Geografia – a Geografia Quantitativa, a Geografia Crítica ou Marxista

e a Geografia Humanista. A compreensão do dinamismo da ciência geográfica evidencia que tal ciência se constituiu enquanto saber, influenciada, sobretudo, de sua origem aos dias atuais, pela evolução do ser humano, seu processo de ocupação territorial e, em especial, por suas relações com o meio ambiente e suas aspirações sociais. Tal característica leva a uma reflexão sobre o conhecimento geográfico atual bem como sobre o arcabouço teórico-metodológico utilizado por geógrafos para tratar as questões ambientais atuais. O resumo deste artigo foi anteriormente publicado no Anais do XVII EGAL- Encontro de Geógrafos da América Latina ocorrido em 2018 na cidade de Quito, Equador.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia, meio ambiente, novos paradigmas.

EVOLUTION OF GEOGRAPHIC THOUGHT AND THE ENVIRONMENTAL STUDY: POSSIBLE DIALOGUES

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyze in a theoretical-descriptive way the treatment given to the environment and environmental issues by Geography according to different approaches taken by this science in relation to its theoretical-methodological field

over the years. For this, the article presents the evolution of geographic thought and its possible interrelationship with environmental studies, considering the realization of a geography of the primitive human being to the present times. It also demonstrates the treatment given to environmental issues according to the main current paradigms of Geography - Quantitative Geography, Critical or Marxist Geography and Humanist Geography. The understanding of the dynamism of geographic science shows that this science was constituted as knowledge, influenced, above all, from its origin to the present day, by the evolution of the human being, its process of territorial occupation and, especially, by its relations with the environment and their social aspirations. This characteristic leads to a reflection on current geographic knowledge as well as on the theoretical-methodological framework used by geographers to address current environmental issues. The summary of this article was previously published in the Annals of the XVII EGAL - Meeting of Geographers of Latin America that took place in 2018 in the city of Quito, Ecuador.

KEYWORDS: Geography, environment, new paradigms.

1 | INTRODUÇÃO

A crise ambiental vivenciada nos momentos atuais resulta, dentre outros fatores, da ruptura sociedade/natureza e do processo de desenvolvimento do modelo econômico capitalista. Segundo Drew (1998), para os povos primitivos, a natureza era sinônimo de Deus e por isso deveria ser respeitada e temida. Já para o homem ocidental o meio ambiente é entendido sob a ótica religiosa cristã-judaica, na qual o homem foi criado a semelhança de Deus e a natureza estaria a seu dispor, a seu uso.

Acrescenta-se, ao exposto pelo autor, que as três maiores religiões monoteístas, judaísmo, cristianismo e islamismo, ofereceram uma espécie de licença ao homem para que ele explorasse a natureza numa escala e dimensão prática superior ao que já ocorria, uma vez que, a modificação e o uso da natureza pelo homem sempre ocorreram. A religião subsidiou ideologicamente a exploração da natureza na medida em que a apresentou como fruto da criação divina para o benefício do ser humano.

Destaca-se ainda que tal ruptura ganha dimensões ainda maiores com o fortalecimento do capitalismo e, mais especificamente com a propagação de dois projetos apresentados por McMichael (2000), o projeto de desenvolvimento e o projeto de globalização. No primeiro projeto o autor destaca que durante a guerra ideológica do pós-guerra entre norte-americanos e soviéticos, para conseguir áreas sob sua influência, o governo Truman anunciou que as áreas subdesenvolvidas, antigo terceiro mundo, atingiriam o desenvolvimento a partir de avanços científicos e do progresso industrial semelhante ao ocorrido nos países capitalistas, especificamente nos EUA. No segundo projeto, a ênfase do desenvolvimento passa de uma esfera nacional para uma esfera global, visto que, a partir da década de 80, o desenvolvimento passa a incluir uma política de ampla liberalização, na qual é necessário gerenciar mercados globais para sustentar o estilo de

vida ocidental. Os critérios de crescimento econômico passam a ser globais.

Observa-se que, no primeiro projeto, o então Presidente Truman vincula a ideia de desenvolvimento à ideia de crescimento econômico, ou seja, os países subdesenvolvidos se tornariam desenvolvidos a partir do rápido crescimento do PNB, do PIB, o que ocorreria, sobretudo, à custa da exploração agrícola e mineral nesses países, ou seja, da exploração da natureza. Tais consequências ao meio ambiente não são diferentes em relação ao segundo projeto, posto que, no projeto de globalização ocorreu e ainda ocorre uma privatização das funções públicas e uma difusão dos princípios do mercado. O mercado e suas leis se materializam enquanto controladores da produção e do estabelecimento de produtos tidos como universais, os quais são produzidos em escala global para o enriquecimento das grandes corporações por intermédio da exploração da natureza.

Pelo breve histórico do uso da natureza pelo ser humano é notável que a degradação ambiental resulta da sensação de não pertencimento do ser humano à natureza e do modelo econômico estabelecido ao longo de anos pela própria sociedade, no qual as políticas ambientais estão subordinadas. Destas considerações, observa-se que a crise ambiental deriva da apropriação e uso da natureza coletiva pelos interesses privados e, tal crise, resultante da relação conflituosa entre homem e natureza, constitui-se, na atualidade, desafio para o campo teórico-metodológico da Geografia. Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é analisar de forma conceitual-descritiva o tratamento dado ao meio ambiente e as questões ambientais atuais pela Geografia segundo diferentes abordagens assumidas por essa ciência em relação ao seu campo teórico-metodológico.

E, como objetivos específicos, apresentar sucintamente a evolução do pensamento geográfico, da Geografia Primitiva aos tempos atuais e sua possível inter-relação com os estudos ambientais; demonstrar o tratamento dado às questões ambientais segundo os principais paradigmas atuais da Geografia: a Geografia Quantitativa, a Geografia Crítica ou Marxista e a Geografia Humanista. Para atingir tais objetivos foi utilizada como estratégia metodológica, a revisão bibliográfica.

2 | GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE: BREVES CONSIDERAÇÕES DA GEOGRAFIA PRIMITIVA À ESCOLA CLÁSSICA

O conceito de geografia é repleto de controvérsias devido a seus vários objetos de estudo e, por isso, lhe são atribuídas múltiplas definições, dentre elas, o estudo das relações humanas e meio ambiente. Este objeto busca explicar o relacionamento entre os dois domínios da realidade segundo três visões: 1 – influências da natureza sobre a ação da humanidade, pela qual o homem é posto como um elemento passivo, cuja história é determinada pelas condições naturais que o cerca; 2 – ação do homem na transformação do meio, como o homem se apropria dos recursos da natureza e os transforma e, 3 – a relação em si, os dados humanos e os naturais possuem o mesmo peso, busca

compreender o estabelecimento, a manutenção e a ruptura do equilíbrio entre homem e natureza (MORAES, 2003).

A partir dessa concepção de objeto pode-se dizer que a geografia enquanto uma ciência que tem como objeto de estudo o meio ambiente, surge com os seres humanos primitivos, de suas relações com o meio já realizadas na pré-história. A Geografia Primitiva é uma geografia instintiva, realizada como uma resposta às necessidades básicas, como a de sobrevivência e resultante do espírito de curiosidade e aventura dos povos primitivos. Suas necessidades e seu espírito fizeram com que os humanos se expandissem, conhecessem novas terras e mares, o que lhes permitiu conhecer e explorar o que existia nesses ambientes.

Após a pré-história as civilizações se localizavam nas proximidades de alguns grandes rios do Oriente Próximo, do Oriente Médio e do Extremo Oriente. Sociedades se sedentarizaram e passaram a ter necessidades geográficas diferentes das dos povos predecessores. Segundo Cavalcanti e Viadana (2010) e Duarte (2002), na Mesopotâmia foram confeccionados os mapas mais antigos e conhecidos pela humanidade, como o de Ga-Sur, encontrado no norte da Babilônia, o qual trata de uma placa de barro cozido representando montanhas, rios, dessa região.

Tais mapas materializam a necessidade do ser humano em conhecer o ambiente em seu entorno, pois a atividade humana desse período muito ainda dependia de condicionantes naturais como os rios, o relevo, os desertos, dentre outros. Dessa forma, a geografia continuava a se desenvolver numa perspectiva em que o meio condicionava a ocupação humana, tal como na perspectiva de que o conhecimento do meio representa uma ferramenta de ocupação e transformação do mesmo. Posteriormente, tem-se o período da geografia greco-romana, a qual se ampliará por meio da aquisição e sistematização de conhecimento e do controle do meio ambiente. A geografia grega se desenvolverá em dois eixos principais: o eixo dos relatos de viagem e o eixo dos pioneiros da geografia científica, representada por Eratóstenes, ou seja, a sistematização do conhecimento geográfico. Já os romanos desenvolveram uma Geografia Aplicada (predominantemente regional), pois tratam de planejamento, administração e guerra.

De acordo com Pédech (1976), as explorações que permitiram o desenvolvimento da geografia greco-romana, e aqui também entendida como conhecimento do ambiente terrestre, podem ser divididas em três grandes momentos: 1 – a descoberta da bacia mediterrânea através de um fenômeno social e econômico denominado colonização, do qual surgem os primeiros périplos; 2 – a expedição de Alexandre, que permite refazer e aperfeiçoar a Cartografia, e 3 – a conquista romana a partir do séc. II a.C. a qual permitiu a descrição geográfica mais detalhada de áreas conhecidas e descobertas.

O conhecimento do mundo passa a assumir um aspecto teórico, com relatos mais completos da natureza, origem e características do universo físico, a investigação passa a pertencer ao domínio de um saber mais geral, enfatizando as relações dos elementos

entre si e com a astronomia. Os contatos oficiais e comerciais dos romanos permitiram a realização de novas descrições, o que Estrabon denominou de Corografia, uma geografia mais detalhada que abre espaço para a história e a Geografia Humana (NICOLET, 1988a).

A importância dos romanos se deve ao fato de, mesmo não descobrindo terras desconhecidas, eles a penetraram, fazendo levantamentos, as tornando conhecidas. Os reconhecimentos militares ou aberturas diplomáticas dos romanos permitiram a existência de expedições geográficas, cartográficas e administrativas. Com a finalidade de conhecer para governar realizaram recenseamentos gerais ou parciais, elaboraram mapas ou livros cadastrais de várias regiões. O mais famoso trabalho dos romanos nessa área é o “mapa de Agripa” (NICOLET, 1988b).

Bonnard (1974) cita trabalhos de descrição realizados por Heródoto, ricos em relatos do ambiente natural em que os povos se instalavam, dentre eles, os egípcios. Segundo o autor, Heródoto se destina a desvendar o enigma das fontes e cheias do Nilo, da formação geológica do vale, se interessa pela fauna exótica e pela natureza da sociedade que o homem egípcio estabeleceu com os animais. Realiza uma etnografia, uma geografia humana do povo egípcio. Seu quadro do Egito é considerado verossímil pelos historiadores e geógrafos modernos.

O quadro de avanços no conhecimento geográfico estabelecido pela geografia greco-romana será substituído pelo período medieval, marcado inicialmente pela influência da igreja no mundo ocidental cristão, o que representou um período de “trevas” para a produção científica em geral, e nesse caso particular, certo retrocesso à geografia. A geografia apenas retomará seu desenvolvimento no mundo ocidental cristão no final da Idade Média. Nos mundos chinês e árabe ocorre uma situação um pouco inversa, um desenvolvimento da geografia mais acentuado no início da Idade Média, influenciados, respectivamente, pelas doutrinas filosóficas chinesas e pelas viagens de peregrinação e difusão do Islamismo.

Kimble (2013) destaca duas causas externas principais para a retração do conhecimento da Terra no período medieval. Primeiro, o declínio comercial de Roma, que ao deixar de comercializar com o Extremo Oriente, diminuiu também suas fronteiras territoriais, o que ocasionou uma perda de conhecimento. Em segundo lugar as invasões germânicas dos séculos V e VI que causaram a decomposição da vida política e comercial dentro do Império Romano. E ainda, uma causa interna, que é a junção do adormecimento do espírito científico que dá lugar ao viés utilitarista do pensamento latino com a convivência eclesiástica, uma vez que a procura científica e filosófica foi desencorajada pela Igreja. O autor ainda enfatiza que o período de trevas da geografia na Idade Medieval não foi pior porque nos mosteiros ainda se fazia “alguma geografia”. Sintetiza o ocorrido neste período afirmando que, ao invés de exploração geográfica, o que se teve foi um conhecimento enciclopédico.

Sobre a geografia árabe, Kimble (2013) afirma que a contribuição dos geógrafos

árabes à ciência geográfica ficou restrita ao setor matemático, a elaboração da teoria antiga dos ciclos cósmicos e na melhoria das técnicas de observação astronômica e da Cartografia. Sobre as últimas, destaca que a melhor determinação dos lugares era necessária, pois os mulçumanos, por uma questão religiosa, tinham sempre que se orientar em direção à Meca. Tal como prestigiavam a astrologia, e para preparar um horóscopo, eles tinham que saber onde estavam as estrelas no céu e, por isso, desenvolveram técnicas para determinar a latitude e a longitude. Desse fato resulta que muitas tabelas de coordenadas geográficas desenvolvidas por árabes são consideradas mais exatas que as desenvolvidas por Ptolomeu.

Por outro lado, se for desconsiderada a interrupção no desenvolvimento da geografia da primeira metade da Idade Média, pode-se dizer que houve sim uma evolução nesse período. Um ponto em comum dessas geografias, ocidental cristã, chinesa e árabe foram as viagens, seja para fins comerciais ou religiosos. Quando os europeus começam a viajar o horizonte geográfico se abriu, as geografias ocidental, islâmica e chinesa se encontraram nesse momento de retomada do crescimento após as cruzadas do séc. XIII e o mundo voltou a ser conhecido.

Além disso, assinala-se que a os princípios fundamentais da civilização chinesa influenciaram o método e a técnica; base de produção de uma Cartografia artística. Destaca-se também na geografia chinesa sua sensibilidade em relação à natureza. Fizeram e ainda hoje fazem uma geografia que mais se relaciona com o meio ambiente. A geografia chinesa se aproxima mais da arte que da ciência. Há uma preocupação com a sensibilidade, a harmonia e a escala, a exemplo das obras de arte chinesas que demonstram a imponência da natureza e a pequenez do homem.

Do período medieval até as escolas europeias- alemã e francesa, há outro momento de ruptura na geografia o qual ocorreu às épocas do Renascimento, Iluminismo e Enciclopédia. Todavia, há de se considerar que o terreno para o desenvolvimento das escolas europeias foi preparado a partir do renascimento, com suas perspectivas artística e religiosa, e posteriormente com o iluminismo e enciclopedismo envolvendo questões filosóficas, científicas e políticas que possibilitaram a unificação do conhecimento, ocorridos, principalmente, na França. Nesses períodos duas formas de fazer geografia se destacaram a de Varenius e a de Kant.

A geografia de Varenius se difere muito dos dogmas e explicações dadas pelas sociedades medievais. Sua obra está dividida em três livros e estuda a terra em seu conjunto e propriedades, como as características da Terra em relação ao Sistema Solar e a Cartografia, dentre outros. A importância da Geografia Geral de Varenius tem quatro sentidos principais: 1 – faz a distinção entre Geografia Geral e Especial, sendo a Especial dividida em corografia – descrição de alguma região, e a topografia – descrição dos detalhes de um lugar; 2 – realizou a sistematização dos conhecimentos que possui do planeta em meados do séc. XVII, elaborando uma geografia matemática baseada nas

teorias científicas da época, e dividiu os movimentos dos oceanos em correntes e marés; 3 – sua obra é a primeira que faz referência ao sistema copernicano como um sistema que melhor corresponde às observações astronômicas e, 4 – sua obra possui relação com a matemática. Em síntese, Varenius foi pioneiro ao utilizar as ideias das teorias da época, baseando-se, principalmente, na teoria cartesiana e utilizando o raciocínio matemático. Uma obra inovadora e que provém das informações geradas pelos descobrimentos (PENTEADO, 2010).

Já o conhecimento do mundo em Kant é constituído pelas experiências que se tem da natureza e do ser humano. A geografia deve fazer com que o aluno se torne mais atinado perante a escola, perante a vida. Sua obra “*Geografia Física*” possui origens controversas, uma vez que não foi escrita pelo próprio Kant, mas organizada pelo seu ex-aluno e posteriormente colega Theodor Rink. A obra reúne o *Diktattext* de Kant e anotações de alunos, e está dividida em quatro partes: 1 – introdução, com aspectos teóricos da disciplina; 2 – primeira parte dividida em quatro sessões sobre a água, a terra, a atmosfera e as grandes transformações da Terra; 3 – segunda parte que trata da Observação Especial, sobre o que o solo da Terra compreendi em si, e 4 – consideração sumária das mais distintas curiosidades da natureza de todas as áreas segundo a ordem geográfica, subdividida segundo os continentes (DÜRMAIER, 2014).

Após esse período, surgem as escolas clássicas de geografia também conhecidas como Geografia Tradicional, desenvolvidas, principalmente, por alemães e franceses. Na escola alemã de geografia dois nomes se destacaram como os grandes pioneiros – Humboldt e Ritter, tendo como seus principais continuadores – Richthofen, Ratzel e Hettner. Como precursores da geografia francesa destacam-se Malte-Brun e Eliséé Reclus, contudo, será Lablache o responsável intelectual pelo seu desenvolvimento na França.

Dentre esses autores, assinala-se que Humboldt desenvolveu uma pesquisa geográfica na qual podem ser localizadas três faces: a face do cientista com inspiração científica e filosófica; a face do artista com a pintura das paisagens e a face do poeta na qual demonstra contemplação, sensibilidade e prazer no contato com a natureza (AMORIM FILHO, 1998). Segundo Claval (*apud* AMORIM FILHO, 1998) Humboldt possuía a ideia de meio ambiente adquirida com a experiência de campo.

Tais faces de Humboldt contribuíram para que ele desenvolvesse uma geografia pautada na observação do meio ambiente e na busca da compreensão das conexões possíveis e existentes. Considerando ainda o olhar sobre as questões ambientais, nesse período assinala-se também que as maiores contribuições de Ritter no campo teórico-metodológico da geografia foram suas explicações sobre as relações entre o ser humano e a natureza nas diferentes regiões do mundo ao longo da história da humanidade, não separava a Geografia Humana da Geografia Física. E, de Lablache, o estímulo para a realização de trabalhos de campo como método de conhecimento do que ele denominava

“Pays”.

Assim, nesta breve contextualização da evolução do pensamento geográfico buscou-se apresentar o que havia ou não de meio ambiente e questões ambientais durante a evolução do que se entendia como geografia. Como um dos marcos desse período destaca-se que “(...) Humboldt mostra, entre outras coisas que, em sua fase clássica, a geografia apresentava uma personalidade já bastante complexa, marcada pela coexistência de uma visão holística e racional e de uma visão mais romântica, artística e individualista” (AMORIM FILHO, 1998, p. 136).

No próximo item do artigo será demonstrada a relação dos novos paradigmas da geografia, em parte influenciados pela Geografia Clássica, com as questões ambientais atuais, as quais assumiram dimensões muito maiores ao final do século XX.

3 | AS GEOGRAFIAS ATUAIS E A QUESTÃO AMBIENTAL

As escolas alemã e francesa de geografia representam um período de unificação do conhecimento geográfico, o que, por vezes, já não é mais encontrado na geografia atual, dividida entre várias geografias, como se apenas houvesse um paradigma correto. Segundo Amorim Filho (2007), a ideia de evolução de uma disciplina científica através de uma sucessão paradigmática difundida por Kuhn foi adotada pela geografia. Passou-se a acreditar que a evolução da ciência ocorreria a partir da substituição de seus paradigmas.

(...) os efeitos do advento da pós-modernidade na Geografia, nas últimas décadas, tem provocado em boa parte dos geógrafos, sentimentos de perplexidade e de confusão, diante de outro tipo de problema: as incertezas trazidas pela falta de unidade e pela extrema fragmentação epistemológica da Geografia (AMORIM FILHO, 2007, p. 15).

A Geografia Quantitativa, paradigma geográfico dominante na década de 1960, utiliza como abordagem principal a teorização e a modelização, beneficiando-se do desenvolvimento da informática como um instrumento para a quantificação e, fundamenta-se na corrente filosófica positivista de Auguste Comte (AMORIM FILHO, 1987). Para Moraes (2003) a Geografia Quantitativa representa a explicação de temas geográficos pelo uso de métodos matemáticos, por meio do avanço da estatística e da computação. Cita como exemplo de estudos dessa geografia, o estudo de uma região, a qual perpassaria pelas seguintes etapas: 1 – a análise começa pela contagem dos elementos presentes, como o total de população; 2 – se elabora tabelas numéricas a serem trabalhadas pelo computador (médias, variâncias, etc); 3 – fazem-se relações (correlações simples e múltiplas, dentre outras), e por fim 4 – obtêm-se os dados numéricos cuja interpretação é a explicação da região estudada.

Dentre as críticas realizadas à Geografia Quantitativa, Amorim Filho (1987), as agrupou em três principais: 1 – acusam a geografia de se torna um neo-positivismo cientificista e “reducionista”, a serviço da ideologia dominante, o capitalismo; de utilizar

esquemas sistêmicos e modelos matemáticos sem embasamento teórico o que a torna uma ciência neutra; 2 – uso excessivo e por vezes inadequado de técnicas quantitativas; e 3 – críticas ao modelo de ser humano adotado por essa geografia, o homem econômico, cujo objetivo principal é o lucro.

Considerando as críticas empregadas à Geografia Quantitativa muitos diriam que o meio ambiente e, por consequência a temática ambiental, teria ficado às margens dos estudos geográficos nesse período. Uma vez que, para os críticos, o tratamento do meio ambiente passaria por análises quantificáveis apenas, o que poderia ser expresso por dados matemáticos estatísticos e nada mais. Além disso, para muitos, os modelos elaborados nesse período fogem do que se pode denominar de experiência vivida pelo homem, fazendo com que tenham uma aplicação limitada.

A Geografia Marxista também conhecida como Crítica ou ainda Radical é uma reação a uma suposta neutralidade científica da Geografia Quantitativa que surgiu nos EUA e Europa de forma simultânea. Demonstra que o conhecimento, as informações e os mapas são utilizados pelo poder político-econômico, deixa clara a relação existente entre ideologia e geografia, e propõe como paradigma um neomarxismo aplicado à realidade socioespacial (AMORIM FILHO apud AMORIM FILHO, 1987).

Um dos principais representantes da Geografia Crítica no Brasil é o geógrafo Milton Santos, o qual também transitou por diversos outros paradigmas da Geografia durante a construção de suas valiosas obras e teorias. Todavia, considerando aqui, apenas as influências teóricas da Geografia Crítica, em seus mais diversos livros, fica evidente seu posicionamento marxista em relação à economia/globalização, meio ambiente, ou seja, em relação à produção do espaço pelo ser humano. Sobre as questões ambientais, em Santos (2000), encontra-se o uso do termo “ecohisteria”, o qual é utilizado para fazer referência ao movimento ecologista atual que tem suas propagandas e projetos financiados por aqueles que lucram com a globalização. Compara o trato das questões ambientais no Brasil com a forma como são tratadas na Europa, onde “certos partidos verdes europeus não são verdes como os nossos, porque eles estão tratando da sociedade, o ambiente é a sociedade. É diferente desse verdismo naturalista brasileiro” (SANTOS, 2000, p. 20).

O valor da natureza está relacionado com a escala de valores estabelecida pela sociedade para aqueles bens que antes eram chamados de naturais. Hoje quando a economia e a mais-valia se globalizam, a natureza globalizada pelo conhecimento e pelo uso é tão social como o trabalho, o capital, a política... (SANTOS, 2000, p. 18).

Ainda sobre os aspectos metodológicos utilizados pela Geografia Marxista nos estudos das temáticas ambientais, é importante destacar que:

Na proposta marxista, o ambiente deve ser entendido segundo a lógica do sistema de produção social e, desta forma, abordado dentro de uma análise mais globalizante. As limitações desse método são facilmente compreensíveis pois, numa realidade positivista como a da atualidade, o conhecimento é fragmentado e as tentativas de abordagem mais globais são suplantadas pelas de caráter mais específico (MENDONÇA, 2001, p. 58).

Até os anos sessenta e início dos setenta, o conhecimento geográfico tinha duas principais orientações epistemológicas: os neo-positivistas (qualificação, racionalização e sistematização) e os neomarxistas (materialismo e economismo). Do excesso de teorização e abstração dessas correntes e da falta de contato com a realidade concreta e das representações dessas pelas pessoas, ou seja, pela falta de um conhecimento fundamentado nas percepções, representações, atividades e valores do ser humano em geral, surge um movimento na década de 70 que inclui os estudos de percepção ambiental, e recebe o nome de Geografia Humanista (AMORIM FILHO, 1992).

Para Amorim Filho (1992) existiam algumas contribuições que representavam marcos para a evolução dos estudos ambientais, dentre os quais se cita, como o mais abrangente, as contribuições do geógrafo Yi-Fu Tuan. Ainda para o autor, os estudos em percepção ambiental iriam se consolidar durante a década de setenta quando a União Geográfica Internacional criou o “Grupo de Trabalho sobre a Percepção Ambiental” e a UNESCO incluiu em seu “Programa Homem e Biosfera”, o Projeto 13: “Percepção de Qualidade Ambiental”.

Nas abordagens dos geógrafos humanistas e em seus conceitos e usos da percepção, observa-se a presença de determinadas palavras-chave como vivido, experiência, estímulos e consciência, que enfatizam e reafirmam a relação e a forma como o ser humano percebe o meio ambiente, ou seja, seu espaço, território, paisagem, lugar ou região. Amorim Filho (1992) apresenta os dez conceitos e temas que aparecem com mais frequência e regularidade nos trabalhos de percepção ambiental. Os conceitos são: atitude, cognição, imagem, paisagem, percepção, representação, valor, topocídio, topofilia e topofobia. E os temas: qualidade ambiental; paisagem valorizada; riscos ambientais; representações do mundo; imagens de lugares distantes; história das paisagens; relações entre as artes, as paisagens e os lugares; espaços pessoais; construção de mapas mentais e, percepção ambiental e planejamento.

Nota-se, dentre as correntes geográficas que dominaram após a segunda metade do século XX – Quantitativa, Crítica e Humanista, que será na Humanista que o emprego da palavra ambiente aparecerá com mais frequência. Além disso, será utilizado numa tentativa de resgate da interpretação e do uso do meio ambiente por uma ótica mais integradora, no qual temas ambientais serão tratados pela ótica do vivido e experimentado e na busca de uma consciência ambiental.

Nesta nova abordagem o meio ambiente deixa de receber aquela “tradicional” visão descritiva/contemplativa por parte da geografia como se fosse um santuário que existe paralelamente à sociedade. O meio ambiente é visto então como um recurso a ser utilizado e como tal deve ser analisado e protegido, de acordo com suas diferentes condições, numa atitude de respeito, conservação e preservação (MENDONÇA, 2001, p. 66).

Na atualidade muitos geógrafos têm resgatado em seus estudos, sobretudo nos estudos ambientais, a abordagem sistêmica. A ideia de sistemas é uma das mais antigas

nas pesquisas e produções geográficas e no decorrer de sua história evolutiva várias reflexões foram realizadas a respeito. Conforme conceitos e formas de abordagem da ideia de sistema, antes mesmo da emergência da temática ambiental, a geografia já a utilizava em seu arcabouço teórico-metodológico, a qual é encontrada em estudos das Geografias Humana e Urbana, Geomorfologia, Climatologia dentre outras. E nos estudos dos temas ambientais tal abordagem tende a oferecer recursos que possibilitem a análise do conjunto, tratando tanto suas estruturas quanto processos em um ambiente em que o ser humano e a natureza se inter-relacionam a todo momento.

4 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A compreensão do dinamismo da ciência geográfica evidencia que tal ciência se constituiu enquanto saber, influenciada de sua origem aos dias atuais, pela evolução do homem, seu processo de ocupação territorial, e em especial por suas relações com o meio ambiente e suas aspirações sociais. Tais características levam a uma reflexão sobre o conhecimento geográfico atual, seu processo de fragmentação e a necessidade do geógrafo não esquecer suas origens, enfim trabalhar sempre na busca e no estabelecimento da importância do verdadeiro espírito e valores geográficos, a qual integra as partes na tentativa de entender o todo.

Considera-se ainda que as grandes obras gregas, os relatos de viagem realizados durante a Idade Média, dentre outras produções oriundas da história evolutiva da geografia contribuíram sobremaneira para a compreensão do ambiente natural e antrópico de seu momento de produção. Expressaram a necessidade do uso cultural, social e econômico da natureza pelo homem, o que faz da geografia, desde seus primórdios, uma ciência que aborda a temática ambiental. E diante do quadro atual de sucessões paradigmáticas observa-se que a Geografia Humanista tem surgido com propostas metodológicas que visam resgatar a pluralidade e unidade da geografia, considerando de forma integradora as relações sociedade e natureza. Enfim, por essa breve revisão observa-se que o tratamento do meio ambiente pela geografia e seu quadro de sucessões paradigmáticas caminham juntos.

REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, O. B. **O contexto teórico do desenvolvimento dos estudos humanísticos e perceptivos na Geografia.** In: AMORIM FILHO, O. B.; CARTER, H.; KOHLSDORF, M. E. *Percepção Ambiental: contexto teórico e aplicações ao tema urbano.* Belo Horizonte. Instituto de Geociências da UFMG. 1987. 42 P., 9-20. Publicação Especial n. 5.

AMORIM FILHO, O.B. **Os Estudos da Percepção como a Última Fronteira da Gestão Ambiental.** Anais do II Simpósio Situação Ambiental e Qualidade de Vida na Região Metropolitana de Belo Horizonte e Minas Gerais. Belo Horizonte, ABGE, 16-20, 1992.

AMORIM FILHO, O.B. A formação do conceito de paisagem geográfica: os fundamentos clássicos. In: OLIVEIRA, L. de; MACHADO, L. M. (org.). **Cadernos Paisagem/Paisagens** (3º Encontro Interdisciplinar sobre o estudo da paisagem). Rio Claro: UNESP, 1998, 154p. (p. 123-138).

AMORIM FILHO, O.B. A pluralidade da Geografia e a necessidade das abordagens culturais. In: KOZEL, S. et al. (org.). Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: **Terceira Imagem**, 2007, p. 15-35.

BONNARD, A. **Heródoto explora o velho continente**. In: A civilização grega. Lisboa, Edições 70, 1974.

CAVALCANTI, A. P. B.; VIADANA, A. G. Fundamentos históricos da geografia: contribuição do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, P. R. T. de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DREW, D. **Processos interativos homem-meio ambiente**. Tradução de João Alves dos Santos; revisão de Suely Bastos; coordenação editorial de Antonio Christofolletti. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

DUARTE, P. A. **Fundamentos de Cartografia**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

DÜRMAIER, A. T. de M. C.: Kant e a Geografia. **Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 11, nº 22, p. 75-104, verão de 2014.

McMICHAEL, P. "Colonialism". **Development and Social Change**. 2.ed. Thousand Oaks, Califórnia: Pine Forge Press, 2000 (Resumo de trechos e Tradução de F. D. Rothman).

MENDONÇA, F. de A. **Geografia e meio ambiente**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MORAES, A. C. R. **Geografia. Pequena História Crítica**. São Paulo: Annablume, 2003.

NICOLET, C. **Da Geografia Grega à Geografia Romana**. In: L'Enventaire du Monde – Geographie et Politique aux origens de L' Empire Romain. Paris, Hachette, 1988a, 343 p. (p.88/112). Tradução de Oswaldo Bueno de Amorim Filho.

NICOLET, C. **Explorações (viagens), cartografia e recenseamentos no Império Romano**. In: L' Enventaire du Monde – Geographie et Politique aux origens de L' Empire Romain. Paris, Hachette, 1988b, 343 p. (p.125). Tradução de Oswaldo Bueno de Amorim Filho.

PÉDECH, P. **Uma Introdução à Geografia dos Gregos**. In: La Géographie des Grecs. Paris, P.U.F., 1976, 202 p. Tradução de Oswaldo Bueno de Amorim Filho.

PENTEADO, A.M. **A importância da obra de Bernhard Varenius**. Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador- BA, 2010, p. 1-11.

SANTOS, M. **Território e Sociedade**. Entrevista com Milton Santos. 2.ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO RURAL BRASILEIRO

Data de aceite: 01/06/2020

Fabrcia Carlos da Conceição

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGeo/UNIMONTES – Montes Claros-MG

Ana Ivânia Alves Fonseca

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGeo/UNIMONTES Montes Claros - MG

RESUMO: O espaço rural brasileiro vem se transformando ao longo do tempo, o rural não pode mais ser olhando apenas como um espaço voltado para as atividades agrícolas, com a globalização, novas atividades foram inseridas ao campo.

Nesse sentido o presente trabalho busca refletir o espaço rural a partir de conceitos teóricos. A metodologia utilizada foi referenciada em atores que discutem a temática. Como principal resultado a pesquisa conclui que as atividades agrícolas do novo espaço rural e as novas atividades presentes no campo contribuem tanto economicamente quanto socialmente e são importantes para o seu fortalecimento além de minimizar o êxodo rural.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço Rural, Geografia, Contemporâneo.

ABSTRACT: The Brazilian rural space has been changing over time, the rural can no longer be seen only as a space focused on agricultural activities, with globalization, new activities have been added to the field.

In this sense, the present work seeks to reflect the rural space from theoretical concepts. The methodology used was referenced by actors who discuss the theme. As a main result the research concludes that the agricultural activities of the new rural space and the new activities present in the field contribute both economically and socially and are important for their strengthening in addition to minimizing the rural exodus.

KEYWORDS: Rural Space, Geography, Contemporary.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de rural se diferencia ao longo da história, pois as mudanças globais e também locais os influenciam e o faz se adaptar. Para Wanderley (2001a), o rural é definido a partir de uma dialética, onde grupos e instituições o definem atribuindo sentido a

estas diferenças, sendo que sua ação se nota de forma política, criando e revelando outras, para isso são atribuídos novos sentidos.

Marafon (2011) afirma que é difícil trabalhar a noção do que seria o espaço rural, pois para ele existem muitos trabalhos que refletem as relações campo-cidade, numa abordagem baseada apenas na legislação que determina o que é urbano no país, “o espaço rural surge por exclusão”. Assim, tudo o que não é urbano é considerado rural”. (MARAFON, 2011, p. 4).

Indo ao encontro da fala de Marafon (2011), Silva (1997) diz que:

Na verdade, está cada vez mais difícil delimitar o que é rural e o que é urbano. Mas isso que aparentemente poderia ser um tema relevante, não o é: a diferença entre o rural e o urbano é cada vez menos importante. Pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um “continuum” do urbano do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária. (SILVA, 1997, p. 01).

Na mesma abordagem, Kageyama (2008) descreve que o conceito de rural é uma reflexão da própria evolução do rural, pois na visão da autora era um espaço exclusivo do meio agrícola e está em evolução para um tecido econômico e social com várias diversidades. “As características próprias dos territórios rurais vão, numa escala de complexidade, desde os aspectos físicos como a abundância de superfícies verdes ou naturais, até atitudes e representações simbólicas da ruralidade”. (KAGEYAMA, 2008, p. 53).

Há, finalmente, uma última característica que dá sentido ao rural enquanto território socialmente construído e com papéis específicos na reprodução e desenvolvimento das sociedades, que é a relação de complexidade do rural com as cidades, ou com o urbano, de maneira geral, por meio de mercados (produção e consumo), das atitudes em relação às funções atribuídas ao rural (exploração ou preservação dos recursos naturais) e por meio das representações culturais simbólicas que permeiam a noção de ruralidade.

Ao longo dos séculos o espaço rural passou por várias transformações. Na segunda metade do século XVIII na Europa, o mundo passou por expressivas mudanças tanto nos âmbitos econômicos, sociais e também políticos, isso aconteceu por causa da mecanização da indústria e o modo capitalista para se produzir, foi nesse contexto que a modificação e a organização do espaço rural começaram a ser expressivas, pois as sociedades rurais tiveram que se adaptar ao novo modelo capitalista de produção.

No século XX, logo após a segunda Guerra Mundial o espaço rural passa por profundas mudanças, onde aconteceu a inserção dos investimentos em ciência e tecnologia para melhorar as sementes, os fertilizantes, os solos entre outros. É o chamado por Milton Santos de meio técnico-científico-informacional.

A ciência, a tecnologia e a informação são a parte principal de todas as formas para a utilização e o funcionamento do espaço, pois os espaços com as transformações recebidas estão à disposição da economia e da sociedade, dentro das correntes de

globalização. (SANTOS, 2008, p. 48).

Antes, eram apenas as grandes cidades que se apresentavam como o império da técnica, objeto de modificações, supressões, acréscimos, cada vez mais sofisticados e mais carregados de artifício. Esse mundo artificial inclui, hoje, o mundo rural. (SANTOS, 2006, p. 160).

De acordo com Galvão, Castro e Marques (2018) “as décadas de 1980 e 1990, houve uma considerável diminuição das distâncias geográficas e a conseqüente aceleração das relações de mercado, [...] sendo assim, percebem-se as transformações nas características do modo de vida rural”. (GALVÃO; CASTRO; MARQUES, 2018, p.184).

No século XXI surge o novo rural ou rural contemporâneo recebendo grande influência da modernidade e da globalização, deixando no passado o espaço rural bucólico e visto como atrasado.

Todavia, devemos pensar o espaço rural com sua complexidade atual em um mundo globalizado, que apresenta uma perspectiva transescalar (local, regional, nacional e internacional) dos fenômenos, já que as conquistas tecnológicas, cada vez mais intensas, acarretam significativas transformações no território. (MARAFON, 2011, p. 4).

Nesse sentido o presente trabalho tem como objetivo refletir a nova organização do espaço rural, que se configura em falar do seu histórico e de pontos relevantes como o rural contemporâneo, onde estão presentes a pluriatividade, as atividades não agrícolas, a multifuncionalidade e com as discussões sob o olhar da Geografia.

1.1 Geografia e espaço rural

Estudar o espaço rural demanda um olhar voltado para a conexão dos conceitos geográficos e é epistemologicamente predominante para se produzir a ciência geográfica, pois a geografia é uma ciência que estuda a Terra e a sociedade buscando entender os fenômenos, interligando homem e natureza e sua relação com o espaço e o território. “Pensar o espaço rural requer uma reflexão consistente, por parte da ciência geográfica, que alia conceitos fundamentais ao conhecimento empírico da realidade (...)” (MARAFON, 2011, p. 4). Andrade (2010) descreve o estudo do espaço rural a partir da visão do geógrafo.

Ao se estudar o espaço rural, deve haver uma preocupação do geógrafo com o mesmo e com a sua transformação em território, usando este estudo ora como geografia agrária, ora como geografia agrícola ora como geografia rural. Com o tempo, a variação de termos vem sendo diversificada, ora dominando uma expressão, ora outra; além disto, se tem procurado distinguir os termos e comprometê-los com o conteúdo por eles definido. (ANDRADE, 2010, p. 9).

As formas de expressões dos espaços rurais devem levar ao geógrafo uma visão holística numa dinamização que vai além do agrícola, o rural deve ser entendido não apenas como produção, mas de forma completa, como um todo.

As pesquisas da Geografia voltadas para o espaço rural passaram por várias mudanças ao longo do tempo. A princípio eram pesquisas especialmente descritivas e se tratavam do agrário ou a distribuição dos produtos agrícolas e pecuária. “Levando-se em conta os

estudos produzidos no Brasil, observa-se que ao fazer Geografia profissionalmente no Brasil, se procurava caracterizar o meio rural, analisando as técnicas de produção e as estruturas do setor produtivo”. (ANDRADE, 2010, p. 9). Passou por uma fase conceitual e metodológica, trabalhando a organização do espaço, era uma fase classificatória, as pesquisas sobre espaço rural eram classificação da estrutura e a dinâmica populacional. Chega-se a uma fase dos estudos rurais onde se entende o espaço rural, a partir do desenvolvimento, onde os olhares se voltam para a modernização da agricultura, infraestrutura e mercado e ainda a população rural e sua relação com o novo rural.

É importante validar as transformações que estão acontecendo no espaço rural a partir de uma percepção teórico-metodológico.

Conhecer a superfície da Terra e revelar suas formas de explorar os cultivos e técnicas é a primeira forma de averiguar a agricultura “a geografia agrária apresenta uma história muito particular no tocante ao desenvolvimento da Geografia”. (FERREIRA, 2001, p. 41).

A Geografia explica o espaço rural brasileiro moderno influenciado por fortes frentes como: o agronegócio que se caracteriza de forma moderna e com grandes biotecnologias e a produção familiar, onde se destaca formas para sobreviverem no campo e do campo e por movimentos sociais para acesso a terra. Nessa concepção Marafon (2011) destaca que:

Assim nós, que aprofundamos nossas investigações pelo viés do espaço rural, devemos pensar o rural brasileiro como híbrido, com múltiplas funções, com a presença dos complexos agroindustriais, com a produção familiar, com as atividades não agrícolas, com agricultores e não agricultores, que interagem e criam conexões e interações espaciais. Esses sujeitos participam de redes complexas e imprimem uma marca ao espaço rural. (MARAFON, 2011, p. 8).

A Geografia Agrária na atualidade discute o espaço rural e tem contribuído de forma profícua para o debate, que geralmente gira em torno dos movimentos sociais no campo, a luta pela terra, produção familiar, a reforma agrária, dentre outros.

Na visão de Ferreira (2002) são os novos processos que fazem perceber as mudanças ocorridas a partir de processos socioespaciais, pois a modernização da agricultura, os conflitos sociais, a migração campo-cidade, são elementos novos para se analisar a atividade agrícola e o geógrafo está inserido no acompanhamento dentro dos novos paradigmas.

Ferreira (2002) entende que a Geografia Agrária aponta para um futuro, como uma ciência que se preocupa com os impactos ambientais, com os traços culturais dos grupos sociais e a concepção dos lugares.

O futuro aponta para uma ciência Geografia e Geografia Agrária preocupada com o legado natural e cultural que será deixado às próximas gerações, esse parece ser o rumo da Geografia Agrária para o futuro, interessada em questões relacionadas à percepção dos impactos ambientais da atividade agrícola e às alternativas ecologicamente sustentáveis, às estratégias de sobrevivência e progresso de grupos familiares sem

perda de seus traços culturais fundamentais, à visão (novamente) integrada da atividade agrícola, numa espécie de “nova paisagem”, na qual o visível e as forças invisíveis, em interação, sejam consideradas na concepção dos lugares, sem menosprezar os fluxos e as trajetórias globais que os determinam. (FERREIRA, 2002, p. 340-341).

Oliveira (2005) levanta uma argumentação relacionada a resposta para perguntas como a contribuição da Geografia Agrária hoje e seus encaminhamentos teórico-metodológicos têm contribuído para o desenvolvimento da Geografia Agrária? Dessa forma a autora entende que “talvez, as respostas a essas questões estejam onde sempre estiveram os mestres da Geografia Agrária brasileira: lá, no campo”. (OLIVEIRA, 2005, p.114).

No entendimento expressado é importante seguir com as discussões da Geografia a partir de uma visão contemporânea das transformações que organizam o espaço rural.

São apontamentos do espaço geográfico em uma abordagem do novo espaço rural, onde se elencam as reflexões das transformações que o rural vem passando ao longo dos anos.

1.2 O espaço rural contemporâneo

O mundo capitalista e a globalização fizeram com que o espaço rural se diversificasse, com a diversificação de suas atividades ele deixou de ser apenas um espaço agrícola. “O campo é cada vez mais palco de ações políticas e econômicas que transformam seu espaço físico, substituindo ou mantendo paisagens e sistemas produtivos, incorporando novas atividades que fazem do meio rural hoje um local que vai além do agrícola”. (FERREIRA et. al 2009, p. 191). O espaço rural atual vem de um mundo globalizado, onde a tecnologia traz transformações significativas com produção e circulação de pessoas e mercadorias, sendo classificado por Marafon (2011) de um espaço que se apresenta híbrido.

(...) o espaço rural brasileiro, hoje, apresenta-se híbrido, múltiplo com a presença do agronegócio, da produção familiar, das atividades não agrícolas, de agricultores e não agricultores, que criam interações, participam de redes complexas e imprimem uma marca ao espaço rural. (MARAFON, 2011, p. 12).

O espaço rural em meio à globalização está se organizando a partir da nova roupagem a qual ele está sendo influenciado. “Olhar para o rural contemporâneo requer primeiramente que se atente para sua diversidade” (ELESBÃO, 2007, p. 58). Aquele rural bucólico, alicerçado apenas na agricultura não se encontra mais com predominância, hoje temos um rural inovado e complexo voltado para atividades que até então eram encontradas só no meio urbano. “Destaca-se assim, que as concepções tradicionais que se referem ao rural como o local do atraso e da rusticidade e do urbano como o lugar do progresso e da modernidade, não podem ser tidas como representações absolutas desses espaços”. (LINDNER, 2012, p. 20). A inovação do rural está articulada ao turismo rural e lazer, a agroecologia voltada para a sustentabilidade, sendo as questões ambientais destaques nas discussões do novo rural, Corrêa (2008) entende que:

A diversificação de atividades se traduz como portadora de novas oportunidades de desenvolvimento para as áreas rurais, possibilitando aumento de renda das propriedades e geração de empregos, por conseguinte, há um estímulo à permanência de famílias e de jovens no meio rural. (CORRÊA, 2008, p. 279).

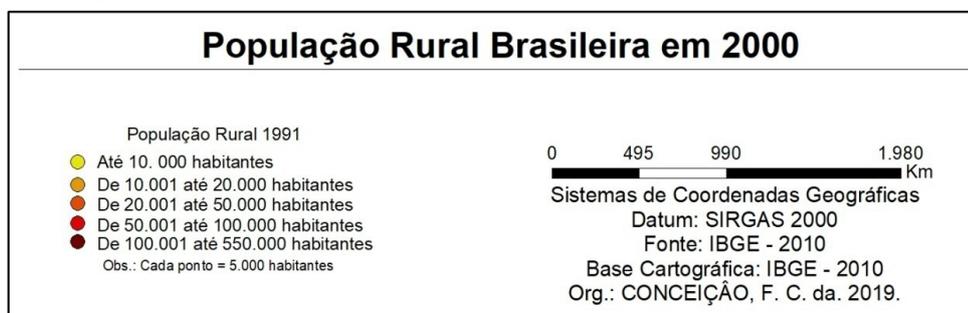
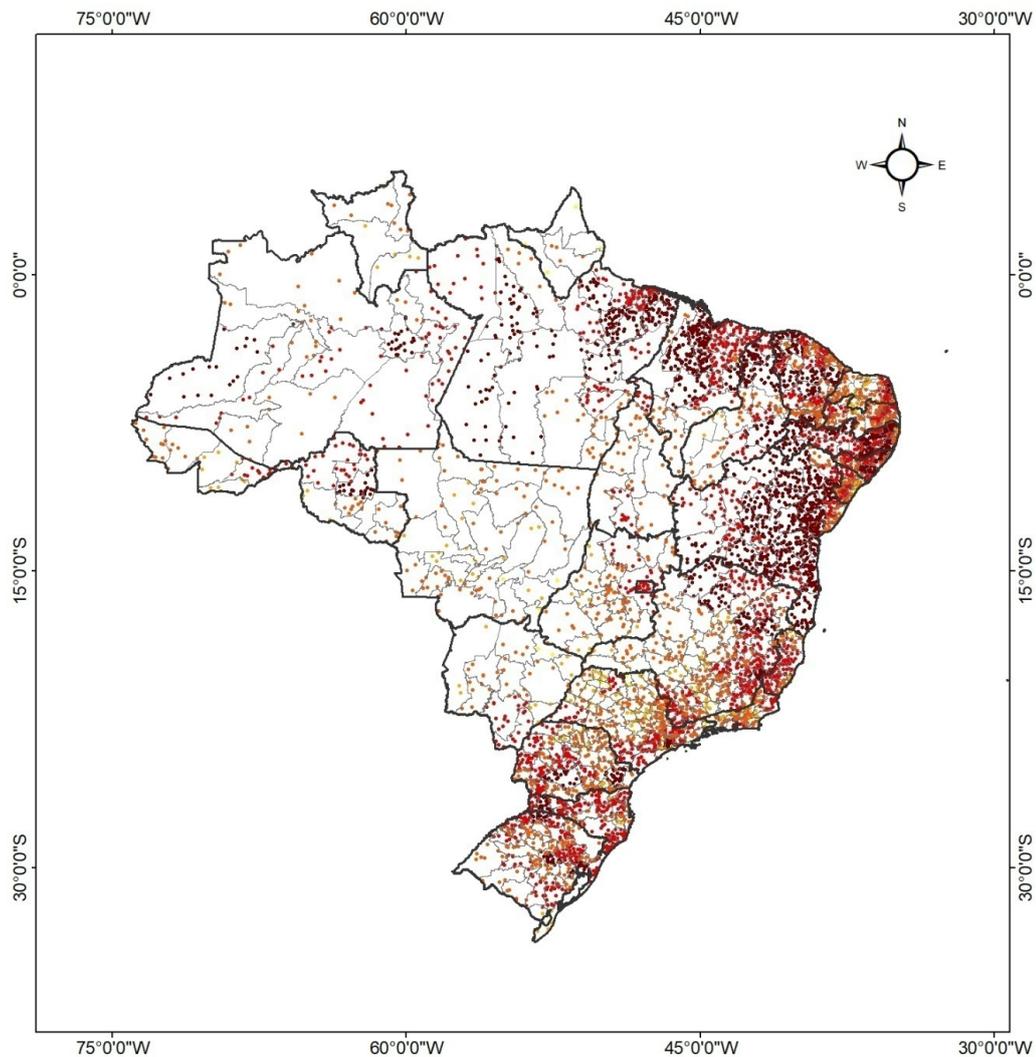
Para melhor entendimento do espaço rural atual é preciso voltar ao rural tradicional, pois uma das suas principais características é instaurada no quesito produtivo como, por exemplo, as grandes lavouras de café, onde o mesmo foi por muito tempo principal produto de exportação brasileiro. “O café ainda teve grande importância para a economia brasileira nas primeiras três décadas do século XX, chegando inclusive, entre os 1924-1929, a responder por 72,5% do valor total das exportações do país.” (ELESBÃO, 2007, p. 49).

Ressaltando o espaço rural tradicional para o entendimento do novo espaço rural, é preciso destacar também a modernização da agropecuária, onde a agricultura é voltada para a exportação, e as políticas públicas brasileiras foram maiores e também a principal responsável pelo êxodo rural.

Esses processos de revalorização do mundo rural consolidam atividades rurais e urbanas em cidades interioranas, reduzem podendo mesmo reverter o processo de migração rural-urbana e estão associados à consolidação de processos participativos de planejamento e gestão social nos Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural. (MOREIRA, 2003, p. 13).

Outra característica importante do novo rural¹ é a dinâmica populacional, não tem como discutir o espaço rural atual sem falar também como é expressivo o esvaziamento demográfico constituído, quando comparado ao rural do passado, assim ficam explícitos nos últimos censos do IBGE, como nos mostram os mapas da população brasileira dos anos 2000 e 2010.

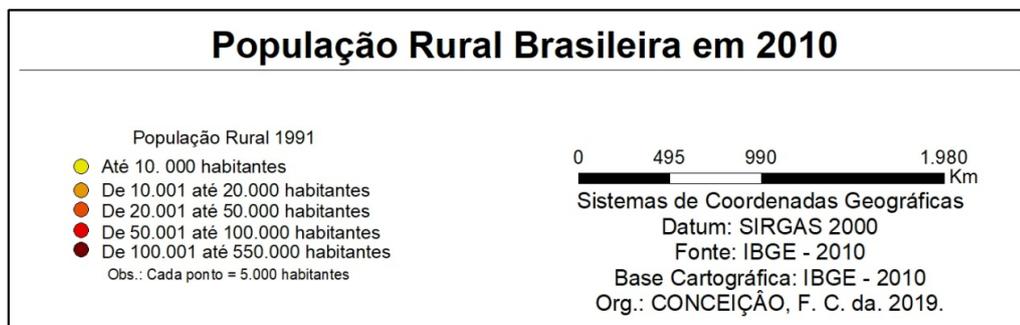
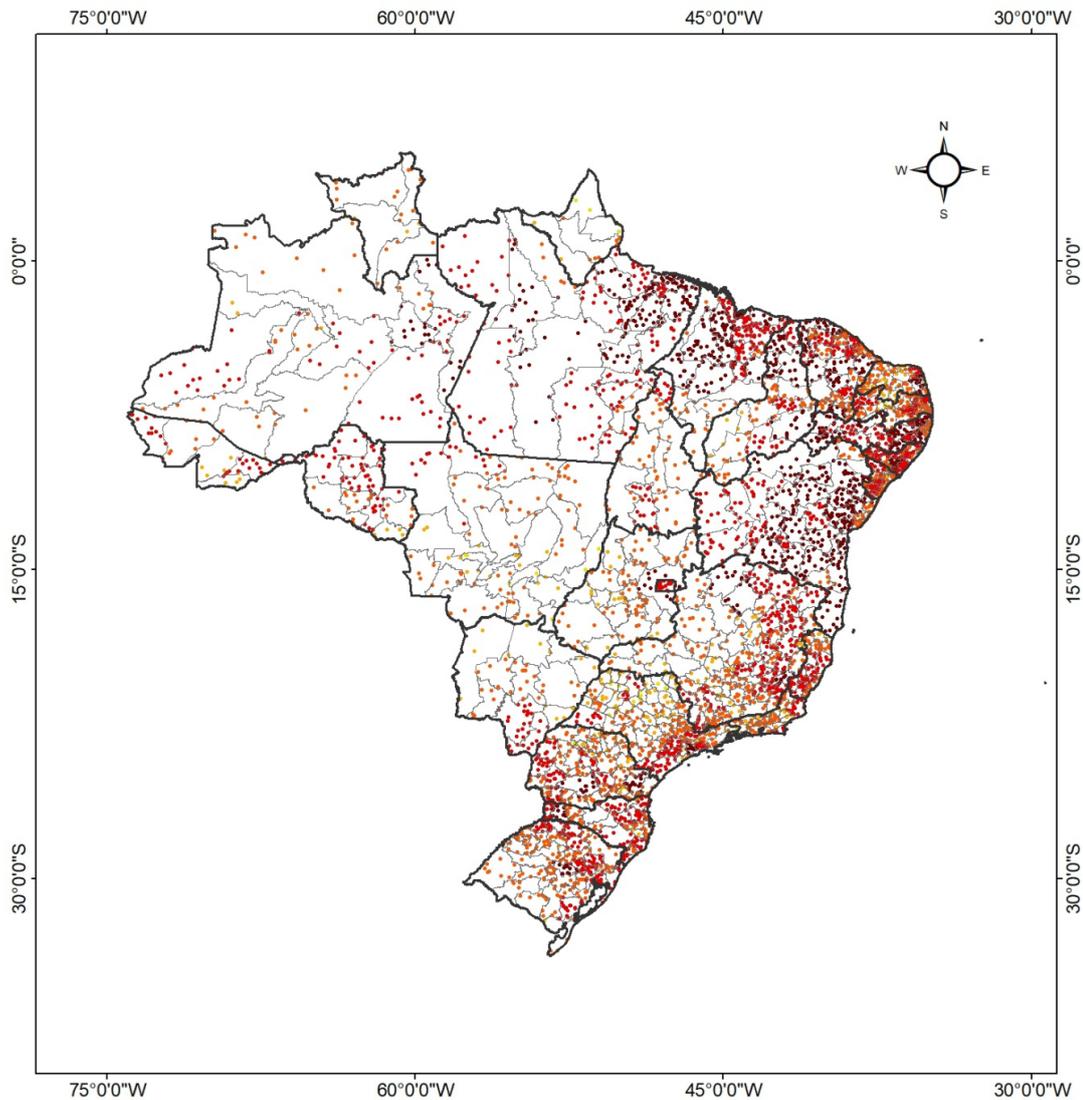
1. O novo rural é uma denominação criada por Graziano da Silva (1997) onde ele afirma que em meados de 1980 surgem novas atividades que foram inseridas no campo como agropecuária moderna, atividades não agrícolas entre outras.



Mapa 1 – População brasileira - 2000

Org. CONCEIÇÃO, F. C. da. 2019.

Fonte: IBGE, 2010



Mapa 2 – População brasileira - 2010

Org. CONCEIÇÃO, F. C. da. 2019.

Fonte: IBGE, 2010

Segundo Maia e Buainain (2015) o êxodo rural é constante em todo o território, mesmo naquelas áreas consideradas tradicionais, sejam em espaços chamados de dinâmicos, como também nos mais pobres. Para os autores “a escolaridade das pessoas é um importante determinante do êxodo rural, que também reforça a propensão dos mais jovens e das mulheres a deixarem o campo, em busca de melhores oportunidades de emprego, renda e estabilidade social”. (MAIA; BUAINAIN, 2015, p. 01).

Como se percebe nos mapas 1 e 2 hoje temos um rural gerido com uma população cada vez menor, mas nem por isso mais frágil, pelo contrário, o novo rural está cada dia mais empoderado, sua fortaleza é principalmente pela expansão da agricultura familiar, tendo ela um papel fundamental de fomentar e segurar o homem do campo, no seu espaço que é o campo, além de preservar o meio ambiente, contribuir para a segurança alimentar, a economia e o social. “A nova realidade do espaço rural dar visibilidade à importância da agricultura familiar e seu papel na produção de alimentos e matéria-prima, na geração de empregos e proteção ambiental, associando-se com a reivindicação e/ou a emergência do “novo rural”. (CORRÊA, 2008, p. 280).

Em contrapartida ao êxodo rural Shneider (2003) diz que a partir da década de 1990 o Brasil demonstra um aumento expressivo de pessoas com idade ativa que moram nas áreas rurais, porém estão ocupadas em atividades não agrícolas. Para o autor “(...) além da função de produção de alimentos e matérias-primas o espaço rural também se constitui em lugar de moradia, de lazer, de identidade cultural, de relação com a natureza, etc, enfim, um espaço multifuncional” (SCHNEIDER, 2003, p. 228).

Silva e Grossi (1999) afirmam que tanto o avanço da modernização da agricultura como o avanço de novas atividades no seu interior, alavancou o espaço rural brasileiro e fomentaram grandes transformações.

O processo de modernização da agricultura brasileira continuou seu curso nos anos 80 e 90. A partir do impulso das políticas keynesianas do pós-guerra e com a integração da agricultura com outros setores da economia, a produtividade agrícola aumentou consideravelmente em quase todo o mundo. Conseqüentemente, a produtividade do trabalho agrícola também experimentou substancial acréscimo, a tal ponto que as tarefas antes de responsabilidade de toda a família passaram a ter caráter mais individualizado. (SILVA E GROSSI, 1999, p. 165).

É importante salientar que o novo rural como já se vem discutindo não se restringe mais as atividades do rural tradicional que era preso a agropecuária e a agroindústria, “esse contexto do rural contemporâneo vem diversificando as ocupações e a renda da população rural, e levando a implicações socioeconômicas e a mudanças no uso e na ocupação do espaço rural” (CANDIOTTO, 2009, p. 3). Assim surgem novas funções que diversificam as formas de trabalho e de renda, a chamada pluriatividade.

Para Embrapa (2014, p. 54) “O meio rural, daqui a 20 anos, inevitavelmente será muito diferente de hoje. Qualquer que seja a escala de produção ou o perfil do produtor, as mudanças serão profundas, tanto pelo lado da demanda como da oferta”.

Ademais a pluriatividade e as atividades não agrícolas são novas funções que estão modificando o espaço rural, mesmo em comunidades mais longínquas elas estão presentes trazendo renda e fixando as famílias no campo, são atores fundamentais nas transformações pelo qual o espaço rural vem vivenciando.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o espaço e o rural trazem uma linha de pensamento onde as discussões foram elucidadas por este estudo a partir de pontuações teóricas e conceituais. As reflexões sobre o espaço rural mostrou que aquele rural bucólico alicerçado apenas em atividades agrícolas ou camponesas recebeu uma nova roupagem graças à globalização.

O novo rural brasileiro como os autores o classificam conta hoje com atividades agrícolas e não agrícolas, além de atividades concomitantes como a pluriatividade e multifuncionalidade.

Destarte percebeu-se que a diversificação dessas novas atividades inseridas no espaço rural os levou ao desenvolvimento com o aumento do emprego e renda fazendo com que o homem do campo se fixe e dessa forma contribuem com a economia e o social do campo além da minimização do êxodo rural.

REFERÊNCIA

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia Rural: questões teórico-metodológicas e técnicas**. Campo-Território: revista de geografia agrária, v.5, n. 9, p. 5-16, fev-2010.

CANDIOTTO, L. Z. P. **Aspectos históricos e conceituais da multifuncionalidade da agricultura**. In: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária. São Paulo, p. 1-16, 2009.

CORRÊA, Walquiria Kruger. **Desafios para a Geografia Rural na contemporaneidade: questões para o debate**. In: Anais 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP, São Paulo, 2008.

ELESBÃO, Ivo. **O espaço rural brasileiro em transformação**. Finisterra, XLII, 84, p. 47-65, 2007.

EMBRAPA. **Visão 2014-2034: o futuro do desenvolvimento tecnológico da agricultura brasileira**. Brasília, DF: Embrapa, 2014b. 194 p.

FERREIRA, D. A. DE O. **Mundo rural e Geografia: geografia agrária no Brasil: 1930-1990**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2002.

FERREIRA, Darlene A. de Oliveira. **Geografia Agrária: Conceituação e periodização**. Terra Livre. São Paulo, nº 16, p. 39-70, 1º semestre-2001.

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Et al. **Educação e Mundo rural – entender e conhecer a agricultura**. 5º congresso de extensão universitária da UNESP. 10 a 12 de novembro de 2009.

GALVÃO, P.L.A.; CASTRO, C.A.T.; MARQUES, P.C.L. **Multifuncionalidade no espaço rural brasileiro: o turismo na região vinícola do Vale do São Francisco**. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.11, n.2, p.179-205, mai/jul 2018.

- KAGEYAMA, Angela. **Desenvolvimento Rural: conceitos e aplicação ao caso brasileiro**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.
- LINDNER, Michele. **A organização do espaço sob o olhar das ruralidades: São João do Polêsine, RS**. Geografia, Ensino & Pesquisa. Vol. 16, n. 3, set./dez. 2012.
- MARAFON, Glaúcio José. **O trabalho de campo como um instrumento de trabalho para o investigador em Geografia Agrária**. Revista Geográfica de América Central. Número Especial, Costa RICA, 2011.
- MOREIRA, José Roberto. Cultura, Política e o Rural na Contemporaneidade. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Do Monopólio da Modernização à Diversidade do Progresso Social: As formas sociais de produção na agricultura brasileira. Campinas-SP, 1 a 5, p. 1-18, de setembro de 2003.
- OLIVEIRA, Alexandra Maria. **Mundo Rural e Geografia. Geografia Agrária no Brasil: 1930 – 1990**. (Resenha) – AGRÁRIA, São Paulo, Nº 2, p. 109-114, 2005.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 4ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2006.
- SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SCHNEIDER, Sérgio. **Agricultura familiar e desenvolvimento local. / Desenvolvimento rural: Tendências e debates contemporâneos / Organização José Marcos Froehlicg, Vivien Diesel – Ijuí: Unijui, 2006**.
- SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**. Nova Economia. Revista do Departamento de Ciências Econômicas da UFMG, 7 (1): 43-81. 1997.
- SILVA, José Graziano da.; DELGROSSI, M. E. Ocupação e renda nas famílias agrícolas e rurais no Brasil, 1992-97. Campinas: UNICAMP/IE, 1999. (Projeto Rurbano). Mimeografado.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo**. Texto inédito, 2001a.

A IMPORTÂNCIA DAS HORTAS COLETIVAS URBANAS COMO MECANISMOS PARA A SOBERANIA ALIMENTAR

Data de aceite: 01/06/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Franciellen de Almeida Figueiredo

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/6296036211327961>

Aury Hellen dos Prazeres Mesquita

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/1094192928328017>

Aiara Miranda Melo

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/2970448657938064>

Kayza Keron Curvo Leite

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/8369659543368816>

Giseli Dalla Nora

Universidade Federal de Mato Grosso
Cuiabá - Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/3962327129528553>

RESUMO: O presente trabalho discorre sobre hortas urbanas como ferramentas para soberania alimentar e bem-estar social e autonomia dos cidadãos, a partir do incentivo

de políticas públicas. Trata-se de apresentar os principais conceitos norteadores para pesquisa, através de levantamento bibliográfico. Como resultado, verificou-se que as hortas urbanas coletivas se apresentam como um caminho para a soberania alimentar, produzindo alimentos orgânicos que também não são produzidos em larga escala, como as Plantas Alimentícias Não Convencionais, PANCs. Contrapondo o atual sistema de produção de alimentos monopolizador, em geral, possui como objetivo, fomentar e discutir a implementação de hortas urbanas, implica em atenuar os impactos sociais e ambientais na cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Hortas urbanas. Soberania Alimentar. Plantas Alimentícias Não Convencionais. PANCs.

THE IMPORTANCE OF URBAN COLLECTIVE VEGETABLES AS MECHANISMS FOR FOOD SOVEREIGNTY

ABSTRACT: This text discusses urban gardens as a mechanism for food sovereignty and social welfare and autonomy of citizens from the incentive of public policies. It is about presenting the main guiding concepts through bibliographic research. As a result, collective urban gardens present a path to food sovereignty by producing

organic foods that are not produced on a large scale, such as Non-Conventional Food Plants - PANCs, in contrast to the current monopoly food production system, in particular. In general, the objective is to promote and discuss the implementation of urbangardens, which consists of mitigating the environmental and social impact on the city.

KEYWORDS: Urban gardens. Food Sovereignty. Unconventional Food Plants. PANCs.

1 | INTRODUÇÃO

As hortas Urbanas no território nacional foram impulsionadas por movimentos sociais e a implementação de políticas públicas com o objetivo da redução da pobreza – fomentadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (que atualmente foi extinto) e apoio dos governos municipais e instituições locais.

Define-se por hortas urbanas espaços de cultivos que têm por objetivo o plantio de hortaliças, verduras e leguminosas e frutas no perímetro urbano. Destaca-se além das plantas convencionais a importância da utilização das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs), que são negligenciadas na sociedade atual. O fato de serem desconhecidas pela maioria da população faz com que sejam pouco utilizadas – e não há a apropriação do conhecimento de novas alternativas de alimentação saudável e nutritiva.

A fome é problema recorrente na sociedade. No contexto da Revolução Verde, juntamente com o conceito de Segurança Alimentar idealizado por organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), foi amplamente divulgado que a questão da fome seria resolvida. O que não aconteceu. Houve o aumento de produção com novas tecnologias, sementes geneticamente modificadas entre outros, gerando usos excessivos de agroquímicos e a consolidação de monoculturas que se tornaram commodities, visando o mercado e não a resolução da fome.

Como contraponto a esse sistema monopolizador, surge o conceito de Soberania Alimentar, que engloba os problemas relacionados à produção, consumo e comercialização, discutido em agendas de movimentos sociais, como a La Via Campesina que trabalha a soberania alimentar como o elemento central da construção de um novo modelo de sociedade. Sendo essa definida pela “busca da (re)aproximação entre produtores e consumidores de alimentos, valorizando a escala local e o direito de cada povo a prover sua própria alimentação, sem depender das grandes corporações que atuam em escala internacional” (COCA, 2016, p. 20).

Pensando nessa questão, este trabalho tem por objetivo discutir sobre hortas urbanas coletivas como mecanismos para a soberania alimentar e melhorias de vida dos indivíduos por meio de incentivo de políticas públicas.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada no presente trabalho é pesquisa bibliográfica, com levantamento de informações secundárias, desenvolvidas e publicadas por outros autores sobre o tema a ser estudado, como revistas, livros, jornais, boletins, monografias, teses, filmes, áudios entre outros. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a sua finalidade é proporcionar ao pesquisador o contato direto entre o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A difusão da ideia de que a agricultura nos moldes do agronegócio seria a solução para resolver a escassez de comida no mundo tem sido pregada principalmente depois da revolução verde, sendo apropriada para neoliberais para reivindicarem recursos públicos direcionados ao agronegócio. A Revolução Verde foi um marco importante para a consolidação do atual modelo de produção. Com inovações tecnológicas e o discurso de acabar com a fome no mundo, utilizava-se de agrotóxico, máquinas, sementes modificadas para o aumento de produção, constituindo um marco na estrutura agrária (MENDONÇA, 2013).

Após esse marco houve a expansão do conceito de Segurança Alimentar que passou por algumas formulações. Segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura Segurança Alimentar (FAO, 2012), “significa que as pessoas podem produzir suficientes alimentos, ou comprá-los, para satisfazer suas necessidades diárias a fim de levarem uma vida ativa e saudável”. Apesar de preocupar-se com a questão da fome, se diferencia de soberania alimentar.

A partir da Declaração de Nyélény do Fórum Mundial pela Soberania Alimentar (2007), foi definido que a soberania alimentar é o direito das pessoas a ter acesso a alimentos saudáveis e adequados a sua cultura, produzidos por métodos ecologicamente saudáveis e sustentáveis, e o direito de definir sistemas alimentares e agrícolas próprios. Apesar da soberania alimentar ter sido primeiramente pautada no campo, também faz parte das agendas de movimentos urbanos que lutam por vida digna na cidade.

Salienta-se a definição do conceito de hortas urbanas: “uma iniciativa popular gerida de forma organizada, em que uma parcela de terra é utilizada para produzir alimentos e/ou flores, num ambiente urbano, servindo para uso pessoal ou coletivo” (CORRIGAN, 2011 apud GONÇALVES, 2014, p. 5).

Sendo assim, as hortas urbanas são constituídas pelo plantio de frutos, hortaliças e vegetais nos centros urbanos. Grande parte desse cultivo ocorre em áreas periféricas do meio urbano – ao passo que isso se dá em duas formas: hortas urbanas privadas/domiciliares e hortas urbanas coletivas, as quais são produzidas em espaços públicos de

acesso comum à sociedade ou em terrenos baldios.

Entretanto, as hortas urbanas privadas são cultivadas em domicílio e mantidas pelos moradores da residência para a sua subsistência, enquanto que as hortas urbanas públicas e coletivas para implantá-las é imprescindível que haja o cooperativismo do poder público para viabilizar por meio de políticas públicas a eficácia dessa atividade, uma vez que os locais escolhidos para tal execução são locais que carecem de atenção do poder público – ou que somente porque com apenas ações dos moradores do bairro a implementação da horticultura urbana torna-se dificultosa pela ausência de recursos e condições adequadas para o plantio.

Geralmente as hortas coletivas utilizam-se somente de plantas convencionais, apesar de já promoverem a alimentação saudável. Salienta-se a importância do conhecimento e utilização de PANCs, aliadas às plantas convencionais, que são comercializadas e consumidas pela sociedade. E o desconhecimento sobre as PANCs conduz a questionar as políticas públicas de incentivo ao uso delas. Tais plantas são consideradas espontâneas, que podem originar-se em ambientes diversificados. Sendo assim, podemos destacar que podem crescer desde nas áreas como brejo a terrenos baldios, sendo visíveis para a sociedade e consideradas como “mato” ou “ervas daninhas”, sendo até inferiorizadas.

A implantação e mecanização da agricultura trouxe consequências de ordem econômica e social. A sociedade se modificou também em sua forma de alimentação, tornando-a em uma alimentação restrita de sabores e nutrientes, o que podemos destacar como monoculturas de paladares, onde Kelen et al. (2015, p. 9) ressalta que:

Sem perceber, vivemos uma servidão alimentar que é controlada por oligopólios de empresas de agroquímicos e 'bio'tecnologia, associadas a mercados financeiros, e não baseada nas reais necessidades alimentares da população. Além disso, essa produção de alimentos, em larga escala, torna nossos paladares viciados, cada vez mais, em sal, açúcar, e conservantes químicos.

Somando a isso o ingresso dos insumos agrícolas no país, o Estado possibilita a sua utilização crescentemente com intuito de promover maior produtividade e lucro. Entretanto, o uso desenfreado de agrotóxicos junto de novas tecnologias têm mostrado índices remetendo a fragilidades, tanto de cunho ambiental como social, que acabam impactando diretamente nesses aspectos. Além do mais, sabemos que hoje o Agronegócio no Brasil está voltado à exportação de commodities, promovendo o aumento de sua produção e conseqüentemente o uso de agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas. E o consumo e conhecimento das PANCs se traduzem como fontes de alimentação alternativa, que é desprovida de agrotóxicos, além da consciência ecológica, consistindo em uma complementação da alimentação do indivíduo. Em suma, podemos salientar que, conforme a Cartilha da Universidade Federal Fluminense (UFF, 2016, p. 3), “a utilização das PANCs como fonte de alimentos também contribui para a fixação do homem no campo, gerando mais empregos, além de quebrar a monotonia alimentar que nos é imposta hoje”.

Sob essa perspectiva, é válido ressaltar que a implementação das hortas PANCs consiste em uma forma de consciência ecológica. Tomando como referência a moradia do cidadão urbano, é viável que se utilize do seu solo/espço para implementar e cultivar a horta urbana privada/domiciliar e coletiva.

As hortas urbanas coletivas propiciam o estabelecimento de relações sociais, como também benefícios econômicos, culturais e sociais. São também, das alternativas para redução do consumo de produtos industrializados e alimentos com agrotóxicos e geram melhor qualidade de vida para esses sujeitos. Como também o reaproveitamento de materiais recicláveis como garrafas pets, pneus entre outros, aliados à educação ambiental para construção da horta.

O ambiente da horta proporciona aos indivíduos a sensação de bem-estar, pois exerce um momento em que foge da rotina estressante dos cidadãos, onde estabelecem momentos de lazer, distração e terapia. As relações desses indivíduos com o local podem desencadear o que Yi Fu Tuan (1980) denominou de Topofilia:

[...] é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente, através de estímulos sensoriais.
[...] Os estímulos sensoriais são potencialmente infinitos: aquilo a que decidimos prestar atenção (valorizar ou amar) é um acidente do temperamento individual, do propósito e das forças culturais que atuam em determinada época (p. 5; p. 129).

A relação desses indivíduos deve ser garantida através de políticas públicas, com base em instrumentos guiados através do Estatuto da Cidade, Lei Federal n. 10.257/2001, o qual possui como princípios básicos o planejamento participativo e a função social da propriedade. Com isso, segundo Alerte Moysés Rodrigues (2012, p. 13), destaca-se que:

O Estatuto reafirma a propriedade privada/individual, impõe alguns limites à especulação, induz o reconhecimento da cidade como produção coletiva, cria novos instrumentos jurídicos e participativos que permitem ao poder público tomar providências para que as propriedades cumpram sua função em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos.

Considerando o estatuto, que estabelece normas públicas de interesse social, é iminente a implantação de hortas coletivas nos municípios como retomada de espaços públicos de acesso comum à sociedade, como espaços de vivências coletivas que tenham como objetivo a redução da pobreza, para autonomia desses indivíduos.

No que tange às políticas públicas, são definidas por ações que envolvem os três poderes políticos, somando a sociedade civil, constituídas por desenvolvimento de implementação de ações com o objetivo da resolução dos problemas pertinentes à sociedade. Tomando os pressupostos do impasse da pobreza e fome, a instalação de hortas urbanas contribui para atenuar esses impasses – que consiste também em um dos objetivos da Organização das Nações Unidas, sendo definidos como: objetivo 1 pela erradicação da pobreza e, 2 ao combate da fome, conforme a Agenda 2030 de cunho de desenvolvimento sustentável.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, as hortas coletivas têm importância para o bem-estar social, econômico, ambiental e dos indivíduos. Como também são meios para a soberania alimentar, tendo em vista as políticas públicas reconhecerem e darem visibilidade a essa pauta, para utilização dos espaços públicos, propiciando o acesso à sociedade, contrapondo o sistema de monopólio alimentar atual. Se tornando uma maneira de acesso à alimentação de forma justa, com produção de alimentos ecologicamente sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- BRASIL; PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Acompanhando a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: PNUD, 2017. Disponível em: <www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/acompanhando-a-agenda-2030.html>. Acesso: 30 ago. 2019.
- CASTELO BRANCO, M.; DE ALCÂNTARA, F. A. Hortas urbanas e periurbanas: o que nos diz a literatura brasileira? **Embrapa Arroz e Feijão - Artigo em periódico indexado (ALICE)**, 2011.
- COCA, E. L. de F. **A soberania alimentar através do Estado e da sociedade civil: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), no Brasil e a rede Farm to Cafeteria Canada (F2CC), no Canadá**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- DECLARATION OF NYÉLÉNI. **Forum for Food Sovereignty**. Sélingué, Mali, fev., 2007.
- GONÇALVES, R. G. G. **Hortas urbanas**. Estudo de caso de Lisboa. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrônoma) -- Instituto Superior de Agronomia, Lisboa, 2014.
- KELEN, B. et al. **Plantas alimentícias não convencionais (PANCs): hortaliças espontâneas e nativas**. Porto Alegre, UFRGS, 2015.
- KINUPP, V. F. Plantas alimentícias não-convencionais (PANCs): uma riqueza negligenciada. Reunião Anual da SBPC, 61. **Anais [...]**, p. 4, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDONÇA, M. L. R. F. de. **Modo capitalista de produção e agricultura: a construção do conceito de agronegócio**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA - FAO. **Criar cidades mais verdes**. Itália: FAO, 2012. Disponível em: <www.fao.org/3/i1610p/i1610p00.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- RODRIGUES, A. M. Estatuto da cidade: função social da cidade e da propriedade. Alguns aspectos sobre população urbana e espaço. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, n. 12, p. 9-25, 2004.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF. **Conhecendo Outras Plantas Alimentícias**. Rio de Janeiro: UFF, 2016.

DA IMIGRAÇÃO AO REFÚGIO: TEMAS E PROBLEMAS DA MOBILIDADE VISTOS DO SUL

Data de aceite: 01/06/2020

Allan Rodrigo de Campos Silva

Doutor em Geografia Humana pela Universidade
de São Paulo

RESUMO: Desde a última década - e com maior ênfase, desde a crise de 2008 – o Brasil passou por uma leve inflexão na divisão internacional do trabalho. Parte destas trajetórias de imigração que tinham o Brasil como destino se produziu não sem confrontos com autoridades nacionais estabelecidas dos países dos quais a emigração se deu e mesmo com as autoridades brasileiras, quando não dos países de passagem. Tal é o caso do Estatuto do Refugiado e o seu sub-expediente – o ‘solicitante de refúgio’ - que encurrala imigrantes por anos à situação excepcional do sujeito submetido a um processo interminável de adequação à sujeição formal. Por consequência, o surgimento do paradigma da mobilidade humana para ser entendido com o mínimo de profundidade, deve ser visto em sua relação com a transformação do estatuto da Soberania dos modernos territórios nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: migrações, refúgio, mobilidade, sul global

ABSTRACT: Since the last decade - and with greater emphasis, since the 2008 crisis - Brazil has undergone a slight inflection in the international division of labor. Part of these immigration trajectories that had Brazil as their destination took place not without confrontations with established national authorities in the countries from which emigration took place and even with the Brazilian authorities, if not in the countries of transit. Such is the case with the Refugee Statute and its sub-expedient - the ‘asylum seeker’ - which has cornered immigrants for years to the exceptional situation of the subject subjected to an endless process of adaptation to formal subjection. Consequently, the emergence of the human mobility paradigm to be understood with a minimum of depth, must be seen in its relationship with the transformation of the Sovereignty statute of modern national territories.

KEYWORDS: migration, refuge, mobility, global south

Desde a última década - e com maior ênfase, desde a crise de 2008 – o Brasil passou por uma leve inflexão na divisão internacional do trabalho. Se internamente assistimos a chamada reprimarização da economia com as *commodities* assumindo a figura de proa nas

exportações nacionais para a China, do ponto de vista da circulação da força de trabalho internacional já é possível identificar uma tendência dupla: I-) por um lado o regresso de cerca de 50% dos imigrantes brasileiros que estavam a trabalhar no exterior: de 4 para 2 milhões de imigrantes de 2004 a 2012 (Bógus, 2015, p.130); e por outro lado II-) o aumento dos fluxos imigratórios internacionais para o Brasil: de 45 mil imigrantes em 2006 para cerca de 160 mil em 2015, de acordo com informações da Polícia Federal.

Marcando a diversidade dos fluxos imigratórios recentes, que passaram a incorporar novas origens, surgem, com alguma importância, as concessões de registros para chineses, que ingressaram com mais intensidade a partir de 2008, totalizando 25.543 (8,0%) ao lado do já mencionado grupo de haitianos, cujos fluxos tornaram-se intensos a partir de 2010, com 20.892 (6,5%). Os portugueses ficaram em terceiro lugar com 21.788 (6,8%), e, junto com os italianos (16.209; 5,1%), foram os únicos imigrantes oriundos daqueles países que historicamente enviaram fluxos migratórios para o Brasil, a aparecerem com algum destaque, especialmente nos anos que se seguiram a 2009. Excetuando-se os bolivianos, todas as demais nacionalidades tiveram incrementado o número de registros permanentes a partir do ano de 2008, período posterior à instalação da crise econômica global, que também coincidiu com a maior chegada dos brasileiros retornados (OLIVEIRA, PEREIRA e QUINTINO, 2015), fugindo da crise e atraídos pelo cenário de recuperação econômica no Brasil. Ainda segundo a mesma pesquisa, os bolivianos tiveram o maior volume de registros permanentes concedidos (50.357, o que corresponde a 15,7% do total). A quantidade de bolivianos registrados intensificou-se a partir de 2009, demonstrando um comportamento distinto da tendência da década e sugerindo a ocorrência de um processo de regularização de bolivianos já residentes no país e que se beneficiaram do “Acordo sobre Residência do Mercosul e Países Associados”. (Bógus, 2015, p.132)

A figuração do Brasil como destino das migrações internacionais a partir do deflagrar da crise financeira internacional de 2008 foi reforçado pela dinâmica de reprodução do próprio capitalismo mundializado em crise, já a própria constituição do boom das commodities é uma consequência contraditória da crise do subprime, que promoveu um afluxo dos investimentos financeiros no mercado de futuros de uma série de mercadorias primárias, tais como açúcar, soja e minério de ferro (Pitta, 2016, p.26-27). Fato este que já anuncia a efemeridade do assim chamado superciclo das commodities, não obstante a imagem de um Cristo Redentor foguete em uma capa *Economist* de 2009.

Parte destas trajetórias de imigração que tinham o Brasil como destino se produziu não sem confrontos com autoridades nacionais estabelecidas dos países dos quais a emigração se deu e mesmo com as autoridades brasileiras, quando não dos países de passagem. Os confrontos do imigrante com os aparatos de controle são vários e multicoloridos e vão do leve constrangimento de suborno por um carimbo em um posto de fronteira ao tráfico humano, por inteiro em órgãos separados. Tais exercícios de violência sobre o imigrante podem ser entendidos como violações extraeconômicas, cujos protocolos também variam: da barbárie de segunda ordem de grupos de saqueados, mafiosos e traficantes aos expedientes institucionalizados dos aparatos de controle populacional tornados legítimos pela ascensão do humanitarismo como instrumento de (in)administração cínica do colapso da modernização.

Sem ter em vista os fundamentos mais profundos destas violações, a saber o dinheiro como forma social sacrificial do ritual tautológico de autovalorização do valor – só podemos continuar caminhando em direção ao encurralamento histórico da matéria humana como corpo sacrificável em nome dos aprimorados protocolos de gestão populacional.

O lugar social do imigrante no século XIX no Brasil não é segredo para ninguém, mas poucos se arriscam a oferecer uma resposta, mesmo que provisória, para o significado histórico-social da imigração no século XXI.

Diferentemente dos fluxos migratórios do século XIX e princípio do XX, em que os imigrantes originários do hemisfério norte eram mais desejados pelo papel que desempenhavam na “ocupação” de territórios; na atualidade, o incremento populacional, com a chegada de imigrantes é devido em grande parte à presença de pessoas provenientes do hemisfério sul, como haitianos, bolivianos, senegaleses, congolese entre outros, com pouca qualificação profissional ou ausência de condições de comprová-la (como no caso dos haitianos), agravada pelas dificuldades com o idioma. Em virtude disso, esses imigrantes vivenciam situações de preconceito e desconfiança, sem que haja a mediação de políticas para atenuar tais processos e facilitar a inclusão social. (Bógus, 2015, p.130)

Nas explicações correntes sobre as migrações contemporâneas não há dúvidas sobre a diferença em relação às migrações no século XIX, mas pouco se tem a dizer sobre a natureza das migrações contemporâneas no que se refere a produção de massas mobilizadas e sem trabalho em todo o globo. Tais diagnósticos também reproduzem uma visão corrente sobre a pretensa pior qualificação do imigrante do Sul global frente ao imigrante do Norte. A porcentagem de angolanos e congolese com ensino superior completo é superior a 40%, taxa muito semelhante aos estrangeiros em geral com ensino superior com vínculo formal de trabalho no Brasil: entre os anos de 2011-2013 a taxa variou entre 45% e 35% (Cavalcanti *et al*, 2015, p.). Isso reflete uma tendência corrente nos estudos migratórios segundo a qual as trajetórias de imigração de longa distância tendem a ser compostas por indivíduos com maiores níveis de instrução formal. (Schwartz, 1976)

A saída de imigrantes de um contexto A põe em que relevo as condições de pertencimento àquele Estado Nacional e traz à tona as condições particulares da cidadania – os direitos e deveres relativos ao pertencimento nacional e jurídico daquela nação. Por outro lado o acolhimento jurídico de um imigrante internacional em um contexto B põe relevo na situação corrente desta nação e traz à tona as condições particulares do pertencimento ao ordenamento jurídico que lhe recebe, acolhido, não obstante como um cidadão estrangeiro

A forma como o Brasil tem recebido imigrantes internacionais varia em função da origem geográfica do fluxo. É notável, nesse sentido, que os imigrantes da Fortaleza Europa, como portugueses, italianos e espanhóis, via de regra, são acolhidos por meio de vistos temporários e permanentes que lhes garante a sujeição formal ao regime social brasileiro, enquanto os imigrantes do chamado Sul Global tem sido recebidos através de sub-expedientes muito apropriados a inserção a postos de trabalho precários, ainda que do ponto de vista jurídico-policial tais aparatos se mostram ágeis e minuciosos para o

controle do imigrante.

Os haitianos e bolivianos constituem casos particulares da recepção do imigrante internacional no Brasil contemporâneo e como estão um pouco mais distantes do foco central desta pesquisa, não serão objeto de reflexão. Não obstante vale anotar que aos Haitianos foi concedido um indulto humanitário que os inseriu em um outro sub-expediente jurídico, o do visto humanitário. Já aos bolivianos foi concedida uma espécie de anistia migratória no mais também bastante apropriada a forma como essa população vem a se sujeitar a sociedade do trabalho no Brasil.

Tal é o caso do Estatuto do Refugiado e o seu sub-expediente – o ‘solicitante de refúgio’ - que encurrala imigrantes por anos à situação excepcional do sujeito submetido a um processo interminável de adequação à sujeição formal. Esse tratamento securitivo-jurídico particular e seletivo diz respeito a forma como se deu a recepção “no atacado” do imaginário humanitário no Brasil desde os anos 1980 – um aparato de controle populacional produzido historicamente pelo desmanche dos exércitos industriais nacionais. No varejo, a realização objetiva do ideal humanitário mostra os dentes e as garras nos seus expedientes e sub-expedientes particulares.

A categoria de imigrante indesejável é um produto eugenista do Estado Novo que identificava raças objeto de interesse ao povoamento e a constituição de uma raça brasileira apropriada (Seyferth, 2008). Hoje o indesejável é um mosaico e em função do contexto pode ser o muçulmano, o latino, o cigano, o indígena, a mulher ou simplesmente o estrangeiro. O caso mais extremo e não por isso incomum, dentro do qual as tensões entre dois contextos de mobilidade do trabalho no mundo contemporâneo ressurgem é o campo de concentração de refugiados que começa a se disseminar em uma escala assustadora em todo o planeta.

Esta disseminação dá centralidade para a reflexão de Giorgio Agamben, para quem o ‘campo’ constitui o paradigma da modernidade (Agamben, 2011). Tal como entendemos, o campo seria o paradigma da modernidade porque é uma forma primeira de territorialidade da mobilização forçada para o trabalho, fato que põe em relevo dimensão militar da mobilização do trabalho em geral, no aldeamento indígena jesuíta no novo mundo ou na casa de manufatura europeia.

Por isso, enquanto estivermos no horizonte da moderna sociedade do trabalho, o campo não pode deixar de estar presente como forma primordial de mobilização populacional, em que pese seus matizes históricas e formas de decomposição ou reprodução em simulacro.

Não obstante as transformações no interior da sociedade do trabalho - a saber, a queda exponencial do trabalho vivo nos processos de produção globais em decorrência da Lei Geral de acumulação capitalista – acarretam transformações para o Campo enquanto tal.

Assim que na aurora do século XXI já não se pode falar em campos de mobilização

para o trabalho, uma vez que essa relação se tornou matéria relativamente escassa. O campo constitui hoje, antes de mais, um espaço de contenção de massas expropriadas das próprias relações de sujeição ao mundo do trabalho, espaços de administração da ‘humilhação secundária’ (Heidemann, 2004)

Até onde temos notícia não existe a ocorrência do campo de concentração de refugiados no Brasil, ainda que tenham existido casos de assentamentos de refugiados para palestinos. Mas se tomamos o campo como forma particular de confinamento de massas expropriadas da relação de sujeição primária (o aluguel da força de trabalho), então a questão se inverte e despontamos como concorrente ao pódio mundial no confinamento populacional: desde 2014 a população carcerária brasileira ultrapassou a cifra de 600 mil pessoas, a quarta maior população carcerária do planeta. Mesmo os assentamentos sem-terra, dentro deste ponto de vista, podem ser figurados enquanto zonas de espera, no aguardo da mobilização para o trabalho.

Na malha fina da vida cotidiana, entretanto, diversos outros campo de confinamento e espera se proliferam pelas metrópoles brasileiras. Os albergues municipais e estaduais de São Paulo são notáveis nesse sentido. Caso especial constitui o ‘Arsenal da Esperança’, instituição que ocupa atualmente parte das instalações da Hospedaria dos Imigrantes, construída no século XIX em meios aos esforços da colonização sistemática. Naquele momento – o século XIX – a mobilização para o trabalho se dava sob as bases da formação territorial brasileira em direção aos sertões de São Paulo, Paraná e do Mato Grosso por meio das frentes pioneiras do café, como não pode deixar de estar informada toda pesquisa sobre imigrações no Brasil.

Não obstante, uma forma inicial de tomarmos consciência das transformações subjacentes à incorporação das classes trabalhadoras ao longo do processo de modernização reside no entendimento do lugar social do imigrante/trabalhador no interior da burocracia estatal brasileira – e por sua vez no interior do processo histórico de acumulação do Capital.

No momento da construção da Hospedaria a gestão populacional era objeto das Empresas Coloniais, depois substituída pela Diretoria de Terras, Colonização e Imigração do Estado. O imigrante era entendido como colono, sitiante e povoador dos sertões e seus corpos móveis estavam postos como objetos da formação territorial nacional. Entre as funções da Hospedaria naquele momento destacam-se a política sanitária de quarentena, o agenciamento para o trabalho em fazendas do interior e a ampla distribuição de passagens ferroviárias para imigrantes. E, uma das diretrizes da Hospedaria indicava que os imigrantes não poderiam permanecer na capital. Nesse contexto a Hospedaria funcionava a todo vapor como um campo de mobilização para o trabalho, meio de constituição de uma superpopulação relativa ou uma classe trabalhadora livre nacional.

Já no início do século XX, o Estado de São Paulo começava a financiar a mobilização do trabalho de imigrantes dentro do próprio país. Em 1935, o governador Armando Salles

de Oliveira (fazendeiro que dá nome ao campus do Butantã da USP) realiza a primeira política oficial de subsídio à migração para São Paulo. Em 1939, entretanto, a Diretoria de Terras, Colonização e Imigração é substituída pelo Serviço de Imigração, apontando já uma mudança de perspectiva em relação ao migrante que chega em São Paulo.

A partir da década de 1950, com a crise da economia cafeeira, o interior passa a rejeitar os trabalhadores que antes eram buscados ativamente. Ao mesmo tempo, o ingresso de imigrantes na Hospedaria cai sensivelmente, a diretriz que orienta a saída dos imigrantes da capital paulista se dissolve e os imigrantes acabam ficando pela cidade (Cutti, 1997).

Como o processo de urbanização das metrópoles brasileiras já se deram em um contexto de urbanização crítica, a saber, um contexto territorial onde não há urbano para todos justamente em função da crise do trabalho (Damiani, 2015), a constituição da superpopulação relativa à acumulação de capital não cumpria aqui a simples função de regulação de salários. Durante os anos 1960 já se constitui uma classe lumpemproletariada, alheia a inclusão formal no mundo do trabalho, engrossando fileiras de desempregados, moradores de rua, mendigos e, no jargão de época, indigentes. Em 1967 é criada a Secretaria de Promoção Social, e o seu departamento de Migrantes, depois departamento de Amparo e Integração Social, no auge da migração interna de nordestinos para o sudeste.

Aqui já se pode antever que o lugar social do imigrante/trabalhador se translada da mobilização para o trabalho para a gestão social. Os aparatos criados para envolverem o imigrante/trabalhador vão, aos poucos, mas obstinadamente, rejeitando o seu pertencimento ao temário da mobilização para o trabalho em direção à política do amparo e da integração social, sem com isso relativizar o *ethos* fundante do trabalho. A figura do (i)migrante também se dissolve nas mais diversas acepções que com isso escondem o lastro social que produz a sua condição social. Quando o imigrante é identificado simplesmente como indigente já estamos a meio passo da situação contemporânea onde as trajetórias são reduzidas à sua manifestação individual acompanhada de expedientes de auto-responsabilização.

Essa inversão paradigmática nos aparatos de gestão populacional é consequência da forma particular da modernização na periferia do Capital que se constitui enquanto corre atrás dos níveis de produtividade do Centro – produz uma superpopulação relativa no momento em que o processo global de acumulação capitalista enfrenta uma passo definitivo na tendência ao decréscimo do trabalho vivo no processo de valorização de valor global onde o trabalhador passa de força de trabalho a objeto de cuidado.

Nesse contexto os imigrantes são reiteradamente reduzidos a uma massa amorfa de lumpen proletários: como menores abandonados, homens e mulheres desempregadas, mendigos, velhos e vítimas de calamidades públicas (Cutti, 1997). A instituição criada em 1967 pelos militares para cuidar desses ‘desajustados’ é a CETREN (Central de

Triagem e Encaminhamento), cuja que prática de ajustamento a aproximava de uma agência penitenciária. O Cetren passa a pôr em movimento uma prática autonomizada de educação para a busca de trabalho que ensina os corpos e mentes a não desistirem da sua busca trabalho, mesmo que este não esteja efetivamente disponível.

O Arsenal da Esperança – entidade católica com sede em Turim que assumiu a prática de acolhimento de moradores de rua nas instalações da antiga Hospedaria de São Paulo contratada para fazer às vezes da filantropia para o governo Estadual – está imersa nos modos de proceder inaugurados em São Paulo pelo CETREN e que passaram a constituir um conjunto de práticas de mobilização fictícia, em simulacro para o trabalho.

A história do Arsenal, não obstante, é contada pelos seus funcionários como parte das ações humanitárias produzidas no pós-guerra italiano e a filial brasileira é apresentada como conquista etapa de expansão das práticas de acolhimento da organização italiana. O escritório central do Arsenal de Turim, que tivemos a oportunidade de visitar em 2015, entretanto, assemelha-se mais a um *headquarter* da tecnocracia humanitária, com ares de acampamento de juventude católica, enquanto o Arsenal brasileiro está mais para um depósito de moradores de rua, enlatados em galpões com duzentas camas beliches e submetidos a regras morais incompatíveis com a situação de rua.

O Arsenal é uma versão ultra-modernizada das ‘férias missionárias’ dos norte-americanos no México nos anos 1960 que na ocasião fizeram ferver o fígado de Ivan Illich por combinar um despertar sentimental para com a pobreza e uma cegueira para com acirramento da reprodução total movido pelo próprio humanitarismo. (Illich, 1968). Na ocasião Illich falava para uma audiência de estudantes norte-americanos, provocando os jovens filantropos a abdicarem da ajuda que impunham ao México.

Por outra via, quase vinte anos mais tarde, a britânica Barbara Harrell-Bond viria a escrever o seu *Imposing Aid* (Impondo ajuda) que eleva as prática de ajuda emergências a refugiados como objeto de crítica. (Harrell-Bond, 1986). Sua pesquisa, realizada na região sul do Sudão com refugiados da Uganda em 1982-3 acompanhou as ações envolvidas nos programas emergenciais de reassentamentos realizados em conjunto pelas agências humanitárias (como ACNUR) em conjunto com governos locais e outras instições internacionais. Os programas tinham como objetivo central tornar os refugiados um grupo economicamente independente, já que enquanto permanecesse como população vulnerável não poderia ser completamente responsável pela sua reprodução social. Contudo, as doações de alimentos de materiais de ajuda humanitária prolongou as desigualdades entre grupos de assentados, fato que levou a autora a argumentar que a criação do refúgio e da figura do refugiado era apropriada à reprodução da dinâmica de doação humanitária que vinha sendo estabelecida – que não removeria as populações da situação de vulnerabilidade, já que estas constituíam a demanda de uma *cadeia econômica humanitária*.

De outra parte o humanitarismo, como um campo social, também representa um

campo em constante complexificação das relações de trabalho. Se já no século XIX, Charles Dickens nos fazia ver que o prolongamento dos expedientes jurídicos era responsável pela manutenção dos empregos e salários de um conjunto extenso de funcionários das Chancery britânicas – *Jarndyce and Jarndyce makes jobs for us all*, dizia um funcionário do cartório, também ali já passou a se constituir uma camada de trabalhadores humanitários cuja execução de projetos humanitários em África garante seus salários. Agora, em pleno século XXI, no auge da vigência do paradigma humanitário, a expansão do trabalho complexo humanitário e jurídico também atingiu patamares espetaculares. Tome-se como exemplo o complexo econômico-humanitário de Genebra, de Nova Iorque ou mesmo de Brasília ou as vexatórias feiras de produtos humanitários.

No mais, uma pesquisa específica sobre a constituição e a reprodução do campo autonomizado do humanitarismo, considerado em suas dimensões produtiva, financeira e ideológica, poderia mostrar se de fato o papel mais profundo que o humanitarismo cumpre no processo de modernização contemporâneo estaria restrito ao incremento da divisão social do trabalho (complexo) no país que executa seus protocolos jurídicos, gerando empregos para advogados, juizes, analistas, pesquisadores, reproduzindo por consequência um extenso mercado secundário dos direitos inalienáveis, mas intercambiáveis e constituindo a superestrutura da administração ritualizada e burocratizada dos sacrifícios de seres não-rentáveis.

Nos nossos dias, contudo, o setor humanitário atingiu uma complexidade econômico-financeira sem precedentes. À guisa de ilustração, caberia mencionar que o orçamento das agências humanitárias, tais como a ACNUR, é diretamente ligado aos principais clientes fornecedores de insumos humanitários, comercializados em feiras dedicadas ao setor que fazem dos próprios refugiados uma demanda venal como outra qualquer. Evidentemente, uma pesquisa sobre os meandros da reprodução ficcionalizada do Capital nas agências humanitárias internacionais pode se mostrar bastante interessante, ao pontuar os caminhos percorridos entre as dívidas públicas de Estados (como a Alemanha, a França, a Suíça, o Reino Unido ou os EUA) e os investimentos destes mesmos países no orçamento geral da ONU e particular da ACNUR, depois realizados com a compra de material utilizado na reprodução das populações vulneráveis rotuladas como refugiados em campos de concentração e assentamentos humanitários.

O Arsenal da Esperança, uma instituição humanitária típica deste cenário de financiabilidade fictícia estatal da gestão colapsada de exércitos industriais de reserva, lança mão de métodos de reprodução em simulacro da sujeição ao mundo do trabalho, da mercadoria e do dinheiro. Para isso a organização criou uma moeda paralela, o AR\$, ou o Arsenal, que é fornecido para moradores de rua em troca de latinhas de alumínio e materiais reciclagem. Sob a posse da moeda-simulacro, o morador de rua pode obter, a custos convertidos em AR\$, um conjunto seletivo de mercadorias, tais como roupas, sapatos, gêneros alimentícios. Ao fim das contas, o uso do AR\$ propõe uma forma de

moralização do consumo, já que o Arsenal, diferente da forma-dinheiro, não possui amor no corpo e não se deixa trocar por qualquer mercadoria: X litros de bebidas alcoólicas não podem ser expressos em AR\$, já que no mundo desta moeda-simulacro não existe proporção para esta relação, mesmo que na sua forma original o dinheiro tenha sido apresentado por Marx como um equivalente geral entre a pinga e bíblia. No idílio do Arsenal, contudo a pinga se torna *extra commercium hominum*.

O Arsenal acolhe unicamente homens, em que pese a presença da mulher em condição de rua na metrópole paulistana. Para os funcionários humanitários do Arsenal, *o homem é o pilar da família e se o homem conseguir se recolocar de pé socialmente essa bem-aventurança reverberará sobre todos os seus*.

O marco histórico da experiência do Arsenal é a generalização do colapso da modernização, já que este período inaugura a universalização do capital fictício que torna o dinheiro uma forma social sacrificial incapaz de valorizar valor, um dinheiro sem valor. A experiência de sofrimento, mediada pelo dinheiro sem valor deveria nos fazer elevar a própria dinâmica sacrificial do dinheiro enquanto forma social fetichista ser posta em questão em vez de instigar a criatividade para a criação de formas derivadas de sacrifício. (Kurz, 2014)

A matéria social sobre a qual o Arsenal atua é o tempo, a espera da ressocialização prometida nos mesmos termos da sociabilidade moderna, a saber, o trabalho produtor de valor, capaz de produzir contextos de consumo monetarizado. Uma promessa que ninguém pode cumprir e que só se mantém em simulacro – com isso interrompendo qualquer possibilidade de reflexão sobre o contexto culpabilizador e individualizante da produção de sujeitos do dinheiro fictício.

O nome ‘Arsenal’ deriva da experiência italiana, surgida da ocupação de um antigo depósito de armas da primeira guerra mundial abandonado no norte da cidade de Turim. A apropriação do nome Arsenal não deixa de reverberar, contudo, que a prática da mobilização do trabalho é indissociável do controle policaiesco sobre o corpo objetivado sob a forma da mercadoria.

Também não pode passar incólume o fato de que o governo do Estado se utilize da Igreja Católica para pôr em movimento as práticas de ‘ressocialização’ de moradores de rua, já que em matéria de culpa não há ninguém mais potente para a administração anímica do que os católicos. Por sua vez, os missionários Escalabrinianos, já envolvidos com a questão migratória desde meados do século XIX, em meio as discussões do Seminário João XXIII, fundam a AVIM em 1974, primeiro na sede da Pastoral do Migrante, no bairro do Ipiranga, em São Paulo, como instituição em contraponto a prática da CETREN. Dez anos mais tarde ela se transfere para o bairro do Glicério, onde se localiza até hoje.

Em uma primeira fase, entre 1974 e meados da década de 1980, a associação se volta principalmente para habitantes das periferias e imigrantes nordestinos, engajados na construção civil na capital ou como boias-frias no trabalho temporário do corte da

cana como as andorinhas de José de Souza Martins (Martins, 1986). Durante a década de 1980, as altas taxas de desemprego brasileiras colocavam no centro a necessidade de elaboração do temário econômico-social na mobilização de trajetórias da migração interna no país.

Em um momento seguinte, já na década de 1990, podemos acompanhar o aumento de imigrantes latino-americanos, principalmente bolivianos, que passaram a costurar suas redes sociais pela cidade de São Paulo através da incorporação precária na produção têxtil paulistana. Em 2003 a AVIM deixa de ser uma associação jurídica e é transformada na Casa do Migrante, assumida integralmente pelos Missionários Scalabrinianos, com a colaboração de leigos voluntários. Desde 2006 a Casa do Migrante passa por uma reestruturação devido a uma guinada ideológica promovida pela recém-criada Pastoral da Mobilidade Humana.

O paradigma da mobilidade humana e dos direitos humanos reorienta a prática pastoral da Casa, até então orientada pela Pastoral do Migrante, mais ligada às questões socioeconômicas. Aos poucos a casa redefine o sentido do acolhimento e se transforma em Missão Paz – orientada para a recepção de imigrantes internacionais solicitantes de refúgio. O paradigma da mobilidade humana aponta para um vínculo claro com as concepções apologéticas do trabalho, uma vez que este é entendido como capacidade trans histórica de transformação da natureza pelo homem. Essa concepção afasta do horizonte a possibilidade de uma concepção mais crítica à sociabilidade capitalista (a própria relação de trabalho perde sua historicidade e a tensão específica de cada contexto) para dar lugar a reflexões bastante superficiais sobre os momentos de exceção da sociabilidade moderna, dificilmente entendidos – e criticados – fora do nexos social da mercadoria, do trabalho e do Estado, por isso mesmo, apologéticas das formas naturalizadas em defesa da política internacional de direitos humanos

Os albergues para populações de rua, os presídios e mesmo as hospedarias para imigrantes são pensados aqui como formas de manifestação do campo sob o colapso da modernização. São ‘zonas de espera’ (Arantes, 2014, p.141) que funcionam como territorialidades de confinamento de uma população que já não consegue encontrar uma incorporação estável em nenhum mercado de trabalho nacional e por consequência, ao ordenamento jurídico que lhe corresponde.

Por consequência – e concomitantemente – o desmanche do pertencimento à esfera da sujeição ao trabalho faz da cidadania – e do pertencimento jurídico a um Estado Nacional – nada mais do que um vínculo formal e vazio. O Apátrida é caso da radical expropriação ao pertencimento ao ordenamento jurídico do Estado de onde emigrou, já que se trata de um tipo social que sequer teve o primeiro vínculo formal reconhecido no contexto inicial.

Mas, os refugiados mantêm a própria nacionalidade, ainda que o estado de coisas lhe tenha impedido de viver neste ou naquele país. Quando são recebidos em um novo

Estado e, por meio de ordenamentos jurídicos específicos a cada país, adquirem o *status* sempre provisório de Refugiado, passam a experimentar uma condição jurídica esdrúxula. A cidadania nacional formal do solicitante de refúgio, tornada cinzas pelo colapso do processo de modernização, é transfigurada em uma cidadania provisória e particular no interior do Estado que vier a lhe acolher. A projeção imaginativa e ingênua do humanitarismo concede vistos humanitários a refugiados porque acredita que a situação da qual o imigrante foi forçado a fugir será solucionada e tão logo se normalize esta pessoa deve voltar ao país de onde fugiu.

Além dos campos de refugiados, a maior parte em zonas fronteiriças nacionais na África e na Ásia, mas também presentes nas Américas, no cenário global atual, diversas metrópoles urbanas passam a ser povoadas por uma série de 'zonas de espera', no qual o imigrante e o trabalhador em geral aguardam por uma oportunidade de emprego, via de regra precária e temporária.

Enquanto são acolhidos por instituições de assistência social, os imigrantes convivem com seus traumas. A pesquisa em Psicologia Social de Tânia Oliveira (OLIVEIRA, 2011) trata do esquecimento do passado por imigrantes africanos abrigados na Missão Paz, em São Paulo. A autora nos mostra como os traumas sofridos nos contextos de emigração, nas travessias e nas primeiras tentativas de socialização em São Paulo interferem diretamente na elaboração das suas trajetórias nas entrevistas com o CONARE (Comitê Nacional do Refugiado) para pleitear o Estatuto do Refugiado. Aqui já percebemos como, em função das suas memórias bloqueadas pelas violações e traumas da emigração e da travessia, os relatos nos quais o CONARE se baseia para a investigar a procedência da solicitação de refúgio já ficam comprometidos de antemão.

Entretanto, o processo de solicitação de refúgio no Brasil como um todo é bastante nebuloso e problemático, permeado por um sentimento paranoico de sigilos e obtusos protocolos de confidencialidade. Para entrarmos nessa questão, nossa pesquisa deve caminhar inevitavelmente, ao tema da recepção do Estatuto do Refugiado no Brasil e a transfiguração histórica e social da figura imigrante em refugiado, da década de 1980 aos dias de hoje.

Mas, para um entendimento mais profundo da situação do imigrante contemporâneo, uma análise crítica dos procedimentos jurídicos do Estado brasileiro não são nem de longe suficientes. Para isso outras perguntas de fôlego um pouco mais longo precisam ser enunciadas.

Para que chegássemos a vigência do paradigma do humanitarismo, a partir do qual orbitam as teorias e políticas dos Direitos Humanos, inclusive a própria recepção do Estatuto do Refugiado no Brasil, o processo de modernização precisou sofrer uma viragem. Desde a segunda guerra, com a expropriação em massa de populações inteiras atingindo os quatro cantos do planeta, o ordenamento jurídico foi se aperfeiçoando internamente ao campo autonomizado da política, com vistas a acolher vítimas de violências dentro de um

ordenamento jurídico global, elaborado pelas Nações Unidas e capitaneado pela Otan.

De outra parte, desde os anos 1970, a microeletrônica, a automação industrial e a revolução verde elevaram o ritmo de substituição do trabalho vivo nos processos de produção globais a uma escala inimaginável. Assim que, se no século XIX Karl Marx apresentava as migrações como que movidas por um motor subterrâneo, a saber, o constante revolucionamento das forças produtivas, no início do século XXI o que vemos é esta lógica levada a extremos.

De forma que o surgimento do campo do juridificado do humanitarismo, ao longo do século XX inevitavelmente tem de se ver com seu lastro histórico-social: o acolhimento jurídico das levas cada vez maiores de exércitos de trabalhadores sem trabalho está na encruzilhada do desmanche interno dos regimes de soberania nacionais no colapso do processo de modernização. Por consequência, o surgimento do paradigma da mobilidade humana para ser entendido com o mínimo de profundidade, deve ser visto em sua relação com a transformação do estatuto da Soberania dos modernos territórios nacionais e a elevação da cidadania burguesa ao seu próprio fundamento: um princípio formal vazio.

Enquanto ainda subsistem, os regimes de Soberania em crise produzem também territorialidades que lhe confrontam diretamente o controle político, militar e econômico e que passam a dispor de máquinas de guerra e formas de governabilidade de perto determinadas pela economia de saque, as necropolíticas (Mbembe, 2016) e que transformam o planeta em uma zona fronteira global. (Bauman, 2002, p.81). Ainda de acordo com a sugestão de Bauman, desde 2001 as populações identificadas como refugiadas – o lixo humano produzido pelo território fronteira global – se tornam alvo de ações de controle executadas em nome da segurança ameaçada pelo terrorismo. Sobre os refugiados seriam depositados parte dos medos, ressentimentos e angústias característicos da globalização (Bauman, 2002, 84).

No certame das relações internacionais, o humanitarismo se põe de pé através da constituição de um setor econômico-financeiro complexo e multi-territorial. Um conjunto de interpretações vem elaborando o papel contraditório exercido pela ajuda humanitária seja através de doações em dinheiro, mercadorias ou do investimento em mercados falidos. Nas duas últimas décadas principalmente, o princípio de venalidade contido nos Direitos Humanos tem se feito mostrar de forma trágica e espetacular. Dentro desse escopo se faz urgente transformar o humanitarismo, que da ideologia do direito à dignidade humana foi capturado como instrumento de *dumping* humano.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção: Homo sacer. O poder soberano e a vida nua II, São Paulo, Boitempo, 2011.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *O novo tempo do mundo. E Outros Estudos Sobre a Era da Emergência*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Estanhos a nossa porta*, Zahar, Rio de Janeiro, 2016.
- BÓGUS, Lucia, O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. *Ponto e Vírgula - PUC SP - No. 18* p. 126-145. (2015)
- CUTTI, Dirceu. *Revista Travessia* Nº 52. Centro de Estudos Migratórios, São Paulo 1997.
- DAMIANI, Amelia Luisa. *A Metrópole e a Indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica*. Terra Livre, São Paulo, v. 15, p. 21-37, 2000.
- HARREL-BOND, Barbara. *Imposing aid: Emergency Assistance to Refugees*. Oxford Press, 1986
- HEIDEMANN, Dieter. Os migrantes e a crise da sociedade do trabalho. In *Migrações: discriminações e alternativas*. São Paulo, Paulinas, 2004.
- ILLICHT, Ivan. *Ivan Illich*, Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (1968)
- KURZ, Robert. *Dinheiro sem valor. Linhas gerais para a transformação da crítica da economia política*, Antígona, Lisboa, 2014.
- MARTINS, José de Souza. *Não há terra para plantar neste verão*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Arte e Ensaio, n.32. Ed. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- PITTA, Fábio Teixeira. *As transformações na reprodução fictícia do capital na agroindústria canavieira paulista: do Proálcool à crise de 2008*. Tese de Doutorado, FFLHC-USP, 2016
- SCHWARTZ, Aba. Interpreting the Effect of Distance on Migration, *Journal of Political Economy*, 1973, vol. 81, issue 5, 1153-69 (1973)
- SEYFERTH, G. "Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político". *Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 2008, Porto Seguro, Brasil. (2008)

SOBRE O ORGANIZADOR

CHRISTOPHER SMITH BIGNARDI NEVES - é natural de Londrina, norte do Paraná. Capricorniano sempre esteve ligado ao universo educacional e acadêmico. Participou de inúmeras palestras e eventos. No ambiente universitário - cronologicamente – cursou licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá, especializando-se em Gestão Escolar (Instituto Superior do Litoral do Paraná), Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar (Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral) e Coordenação Pedagógica (UFPR). Além de se aperfeiçoar em Gênero e Diversidade na Escola (UFPR). Com ímpeto para desbravar o mundo, e atendendo a um desejo juvenil cursou Tecnologia em Gestão de Turismo (UFPR, Setor Litoral), apaixonado pela área, no Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade Federal do Paraná analisou o Turismo LGBT, temática ainda recente na academia. *Studyholic* assumido, à época de publicação deste livro encontra-se matriculado no curso de Mestrado em *Gestión y Dirección de Equipos*, pela *Escuela Nacional de Negocios de Barcelona* e de Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Produção do Espaço e Cultura. Possui publicações em periódicos e em capítulos de livros; é o organizador da obra “Homocultura e as novas formas de Ler a Sociedade” (2019) por esta mesma editora. Após muitos carimbos no passaporte, por meio da Smithbig Consultoria de Viagens ajuda pessoas a concretizarem seus sonhos, além de ser Coordenador Pedagógico na Prefeitura Municipal de Paranaguá. Também já desenvolveu atividades na UFPR como professor formador e tutor a distância, atuou como professor no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pelo Instituto Federal do Paraná. Pode ser contatado através do e-mail smithbig@ufpr.br ou no Instagram em [@smithbig](https://www.instagram.com/smithbig).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agricultura 2, 3, 6, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 88, 89, 91

Alimentar 83, 86, 87, 88, 89, 91

Alimentos 7, 8, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 98

Ambientais 52, 63, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 86

Ambiental 29, 57, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 83, 89, 90, 91

Ambiente 3, 14, 16, 18, 19, 20, 28, 30, 41, 43, 49, 57, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 83, 88, 90, 91, 105

Análise 1, 3, 8, 16, 17, 20, 30, 39, 41, 54, 59, 71, 73, 102

Aprendizagem 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44

Área 4, 18, 19, 23, 27, 28, 30, 31, 43, 44, 67, 105

Atividade 34, 37, 53, 59, 66, 76, 78, 79, 89

B

Brasil 3, 4, 5, 6, 11, 12, 15, 20, 31, 34, 39, 42, 49, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 71, 74, 78, 83, 84, 85, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 104

C

Campo 7, 8, 11, 13, 19, 50, 53, 55, 57, 59, 63, 65, 69, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 88, 89, 95, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104

Categoria 16, 19, 20, 95, 104

Cidade 14, 16, 27, 28, 29, 30, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 48, 57, 61, 63, 76, 78, 86, 88, 90, 91, 97, 100, 101

Coletiva 60, 65, 90

Conhecimento 12, 23, 24, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 53, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 87, 89

Cultura 3, 12, 36, 38, 44, 53, 55, 56, 57, 61, 62, 74, 85, 88, 105

D

Desenvolvimento 10, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 18, 24, 25, 27, 31, 32, 34, 36, 41, 43, 52, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 76, 78, 79, 80, 84, 85, 87, 90, 91

E

Educação 5, 6, 7, 8, 13, 15, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 48, 49, 50, 53, 62, 63, 74, 84, 90, 98

Educadores 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 40

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 44, 45, 50, 53, 61, 85, 94, 105

Escolar 14, 16, 18, 19, 20, 23, 32, 33, 34, 38, 39, 55, 105

Espaço 4, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 44, 48, 57, 59, 61, 67, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 90, 91, 96, 105

Estudos 12, 17, 24, 32, 43, 44, 50, 53, 55, 63, 65, 70, 71, 72, 73, 78, 94, 104

G

Geografia 2, 1, 4, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 51, 53, 55, 57, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 91, 92, 105

Geográfica 9, 16, 19, 20, 26, 35, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 85, 94

H

Histórica 18, 44, 51, 101, 102

Hortas 86, 87, 88, 89, 90, 91

Humanitária 98, 99, 103

Humano 3, 26, 28, 34, 35, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 93, 103

I

Identidade 14, 18, 20, 29, 38, 58, 59, 61, 62, 83

Imigrante 93, 94, 95, 96, 97, 102

L

Local 3, 7, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 30, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 60, 77, 79, 85, 87, 90

Localização 5, 6, 7, 17, 26, 27, 44

Lugar 14, 16, 18, 19, 20, 21, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 57, 58, 61, 67, 68, 72, 79, 83, 90, 93, 94, 96, 97, 101

M

Miateca 41, 42, 43, 44, 45, 48

Mobilidade 37, 92, 95, 101, 103

Mobilização 95, 96, 97, 98, 100, 101

N

Natureza 17, 18, 27, 28, 30, 41, 42, 52, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 77, 83, 85, 94, 101

P

Paisagem 20, 45, 46, 48, 55, 58, 61, 72, 74, 79

Pedagogia 7, 8, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 32, 39, 58, 105

Professor 18, 19, 23, 25, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 105

R

Realidade 3, 7, 12, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 38, 39, 53, 55, 61, 65, 71, 72, 77, 83

Refugiado 92, 95, 98, 102

Regional 10, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 48, 66, 77

Representação 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 55, 59, 62, 72, 74

Rural 5, 8, 12, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85

S

Soberania 86, 87, 88, 91, 92, 103

Sociais 4, 6, 7, 8, 13, 21, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 44, 60, 63, 73, 76, 78, 85, 86, 87, 90, 101

Social 1, 2, 3, 5, 12, 15, 18, 20, 25, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 51, 52, 58, 64, 66, 71, 73, 74, 76, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105

Sociedade 3, 4, 19, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 55, 56, 61, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 87, 89, 90, 91, 95, 104, 105

Sujeito 14, 17, 18, 19, 20, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 92, 95

T

Trabalhador 96, 97, 102

Trabalho 1, 3, 11, 14, 16, 18, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 41, 43, 48, 50, 51, 54, 60, 67, 71, 72, 75, 77, 83, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104

Transformação 3, 30, 37, 39, 41, 65, 66, 77, 84, 92, 101, 103, 104

U

Urbana 45, 73, 80, 89, 90, 91

Urbano 12, 28, 31, 57, 59, 73, 76, 79, 87, 88, 90, 97

INTERCONEXÕES: SABERES E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

INTERCONEXÕES: SABERES E PRÁTICAS DA GEOGRAFIA

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 