

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ALEX CRISTIANO DE SOUZA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA: crítica, fundamentação
metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano**

Uberlândia – MG

2021

ALEX CRISTIANO DE SOUZA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA: crítica, fundamentação
metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Linha de pesquisa: Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Rurais e Urbanos/Ensino de Geografia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlene Teresinha de Muno Colesanti

Uberlândia – MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 2021	<p>Souza, Alex Cristiano de, 1987- Ensino de Geografia e Literatura: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano [recurso eletrônico] / Alex Cristiano de Souza. - 2021.</p> <p>Orientadora: Marlene Teresinha de Munro Colesanti. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Geografia. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.268 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Geografia. I. Colesanti, Marlene Teresinha de Munro, 1948-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Geografia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 910.1</p>
--------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado, Número 208, PPGGEO				
Data:	21 de maio de 2021	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	19h:00m
Matrícula do Discente:	11713GEO011				
Nome do Discente:	ALEX CRISTIANO DE SOUZA				
Título do Trabalho:	ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA: CRÍTICA, FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA DE EDUARDO GALEANO				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	ANÁLISE, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS ESPAÇOS URBANO E RURAL/ENSINO DE GEOGRAFIA				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala [On line], Campus [Google Meet], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: Rogata Soares Del Gaudio - UFMG-MG; Marcos Antonio Campos Couto - UERJ-RJ; Amanda Regina Gonçalves - IG-UFU; Sérgio Luiz Miranda - IG-UFU e Marlene Teresinha de Munro Colesanti - IG-UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marlene Teresinha de Munro Colesanti - IG-UFU, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado com distinção.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marlene Teresinha de Munro Colesanti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2021, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogata Soares Del Gaudio, Usuário Externo**, em 26/05/2021, às 11:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO, Usuário Externo**, em 26/05/2021, às 12:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Luiz Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2021, às 18:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Regina Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/05/2021, às 22:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2796786** e o código CRC **4A0B96CA**.

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*). Pela maior dedicação e amor. Trabalhadores incansáveis. Por vocês este trabalho se tornou possível.

Agradecimentos

À Professora Marlene Colesanti, por me acolher como orientando e permitir um ambiente agradável para o desenvolvimento da pesquisa.

À Amanda Gonçalves e ao Sérgio Miranda, por acompanharem este trabalho, na defesa do projeto e no exame de qualificação, pelas reflexões e por ajudar nos caminhos da pesquisa.

À Rogata Del Gaudio e ao Marcos Couto por aceitarem o convite para compor a banca de defesa em um momento tão tenso em nossas vidas.

Aos secretários do PPGeo-IG-UFU.

Agradeço aos bons professores e amigos que me ensinaram e ensinam Geografia, a sua importância, o compromisso com a profissão e com a educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada: Ana Rute e Marcelo (antigos orientadores), Evânio, Flamarion, Sandra, Sérgio, Gláucia, Mirlei e Amanda.

À Carla, pelo encontro da vida, mais que prazeroso, pelo carinho, delicadeza e amor na construção de uma vida juntos, com leveza, em *Estado de Poesia*. E também pelo apoio, incentivo, pelo suporte e pela ajuda na correção do texto final, indispensáveis!

Aos meus queridos Amigos-Irmãos Alison, Rafael e Públio (que fez a tradução do resumo para o inglês), Zenaide e Walison, Ana Clara, Fábio e Anastácia.

À Itzel querida, amiga tão distante e tão próxima (responsável pela tradução do resumo para o espanhol).

Agradeço familiares e aos amigos, que de perto ou de longe, me acompanharam ao longo do percurso de produção deste trabalho.

Aos novos colegas da Universidade do Estado de Minas Gerais.

À comunidade, professores e alunos da Escola Eduardo Galeano, do MST, em Campo do Meio-MG. A escola será reconstruída depois de ter sido destruída, em meio a um despejo da ocupação, pelo governo do estado de Minas Gerais, em plena pandemia.

Agradeço aos trabalhadores brasileiros, importantes financiadores dos serviços públicos e gratuitos como, dentre outros, as Universidades públicas e as Agências públicas de pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelos 3 anos de bolsa, fundamental para essa pesquisa.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver

São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal

Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar

(Coração civil – Milton Nascimento e Fernando Brant)

Resumo

Neste trabalho analisamos a relação entre ensino de geografia e literatura buscando fundamentos didáticos e teórico-metodológicos que orientem a mediação pedagógica pela obra literária no ensino de geografia na educação básica. Nos referenciamos na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural como embasamento pedagógico. Para tanto, esta pesquisa tem como objetivos: analisar os estudos envolvendo ensino de geografia e literatura realizados em nível de pós-graduação no país, identificando e discutindo os aspectos de suas concepções teóricas e metodológicas; compreender a imaginação e a criatividade como um processo histórico-cultural e suas contribuições para educação escolar; identificar fundamentos da didática histórico-crítica para o uso da literatura na mediação do conhecimento geográfico na educação básica e; a partir de tais fundamentos, demonstrar a relação entre literatura e ciência pelo diálogo entre a obra de Eduardo Galeano e a geografia. Dessa forma, abordamos o percurso lógico de ensino e o percurso lógico de aprendizagem como uma unidade do trabalho educativo na produção do conhecimento no aluno, em articulação com a proposta de leitura do espaço geográfico que percorre do visível ao invisível e, vice-versa. Também exploramos a atividade criativa como elemento do fundamento didático, na atualização e contextualização da obra pelos alunos. Com os fundamentos a que chegamos, empreendemos uma análise da obra literária de Eduardo Galeano para sua abordagem no ensino de geografia enfocando a globalização como conteúdo curricular da disciplina escolar, empregando procedimentos metodológicos para articular fundamentos da Geografia, da Educação e da abordagem da literatura e colocar em diálogo autor, obra, leitor e conhecimento geográfico, transitando entre problematização, instrumentalização e catarse, o que permite novas análises e relações na prática social. A partir da pesquisa realizada e seus resultados, podemos afirmar que os estudos e abordagens da Geografia, da Educação e da Literatura alicerçados no materialismo histórico-dialético fornecem fundamentos didáticos, teóricos e metodológicos consistentes e coerentes para o ensino de geografia através de obras literárias que possibilitam a superação de concepções e abordagens subjetivistas, inconsistentes ou ecléticas predominantes nos estudos acadêmicos envolvendo literatura e ensino de geografia.

Palavras-chave: ensino de geografia; pedagogia histórico-crítica; Vigotski; Bakhtin; humanização.

Abstract

This work analyzes the relation between geography teaching and literature, searching for didactic and theoretical-methodological foundations that orient the pedagogical mediation through the literary work in the geography teaching in basic education (primary and secondary education), taking the historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology as references and pedagogical ground. To this end, this research aims at the following objectives: to analyze studies involving geography teaching and literature carried out at the postgraduate level in Brazil, identifying and discussing aspects of its theoretical and methodological conceptions; to comprehend imagination and creativity as a historical-cultural process and its contributions to school education; to identify the grounds of the historical-critic didactics for the use of literature in the mediation of geographical knowledge in basic education and; from those groundwork, to demonstrate the relation between literature and science through the dialogue between the work of Eduardo Galeano and geography. Therefore, we address the logical course of teaching and the logical course of learning as a unity of the educational work in the production of the student's knowledge, in articulation with the proposal of reading the geographical space that runs from the visible to the invisible and vice versa. We also explore the creative activity as an element of the didactic groundwork, in the actualization and contextualization of the work by the students. With the foundations we arrived at, we undertook an analysis of the literary work of Eduardo Galeano for the geography teaching, focusing on globalization as curricular content of the school subject, employing methodological procedures to articulate fundamentals of Geography's, Education's and literature's approach, and to place author, work, reader and geographical knowledge in dialogue, moving between problematization, instrumentalization and catharsis, enabling new analysis and relations in the social practice. From the research carried out and its results, we can affirm that the studies and approaches of Geography, Education and Literature based on dialectical historical materialism provides didactic, theoretical and methodological foundations consistent and coherent to geography teaching through literary works that make possible the sublation of subjectivists, inconsistent or eclectic approaches, predominant in the academic studies involving literature and geography teaching.

Keywords: geography teaching; historical-critical pedagogy; Vygotsky; Bakhtin; humanization.

Resumen

En este trabajo analizamos la relación entre la enseñanza de la geografía y la literatura buscando fundamentos didácticos y teórico-metodológicos que orienten la mediación pedagógica por la obra literaria en la enseñanza de la geografía en la educación básica. Nos referimos a la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural como fundamento pedagógico. Por tanto, esta investigación tiene como objetivos: analizar los estudios relacionados con la enseñanza de la geografía y la literatura que se realizan a nivel de posgrado en el país, identificando y discutiendo aspectos de sus concepciones teóricas y metodológicas; entender la imaginación y la creatividad como un proceso histórico-cultural y sus contribuciones en la educación escolar; identificar los fundamentos de la didáctica histórico-crítica para el uso de la literatura en la mediación del conocimiento geográfico en la educación básica y; a partir de tales fundamentos, demostrar la relación entre literatura y ciencia a través del diálogo entre la obra de Eduardo Galeano y la geografía. Así, abordamos el camino lógico de la enseñanza y el camino lógico del aprendizaje como una unidad de trabajo educativo en la producción del conocimiento en el alumno, en conjunción con la propuesta de lectura del espacio geográfico que va de lo visible a lo invisible y viceversa. También exploramos la actividad creativa como elemento de la base didáctica, en la actualización y contextualización de la obra por parte de los estudiantes. Con los fundamentos a los que llegamos, iniciamos un análisis de la obra literaria de Eduardo Galeano para su abordaje en la enseñanza de la geografía, enfocándonos en la globalización como contenido curricular de la asignatura escolar, utilizando procedimientos metodológicos para articular los fundamentos de la Geografía, la Educación y el enfoque de la literatura y colocar en diálogo autor, obra, lector y conocimiento geográfico, transitando entre la problematización, la instrumentalización y la catarsis, lo que permite nuevos análisis y relaciones en la práctica social. A partir de la investigación realizada y sus resultados, podemos afirmar que los estudios y enfoques de Geografía, Educación y Literatura basados en el materialismo histórico-dialéctico proporcionan fundamentos didácticos, teóricos y metodológicos consistentes y coherentes para la enseñanza de la geografía a través de obras literarias que posibiliten la superación de concepciones y enfoques subjetivos, inconsistentes o eclécticos que prevalecen en los estudios académicos relacionados con la literatura y la enseñanza de la geografía.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía; pedagogía histórica-crítica; Vigotski; Bakhtin; humanismo.

Lista de figuras

Figura 1	Percursos de ensino e de aprendizagem	75
Figura 2	Modo histórico-materialista de leitura do espaço	76
Figura 3	Percorso de ensino e aprendizagem do conteúdo globalização no ensino de geografia orientado pela pedagogia histórico-crítica	87

Lista de gráficos

Gráfico 1	Total de agrotóxicos registrados por ano no Brasil	120
------------------	----------------------------------------------------------	-----

Lista de siglas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DIT – Divisão Internacional do Trabalho

PAC – Política Agrícola Comum

PPGEO-IG-UFU – Programa de Pós-graduação em Geografia, do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

UE – União Europeia

Unifal-MG – Universidade Federal de Alfenas-MG

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

Sumário

Introdução	14
1 Educação, Ensino de Geografia e Literatura	21
1.1 Entre o Ensino de Geografia e a Literatura: a Educação	22
1.2 Algumas abordagens entre ensino de geografia e literatura	37
2 A Atividade Criativa e a Formação de Conceitos: Uma contribuição à relação entre Ensino de geografia e literatura	57
2.1 Literatura e Atividade Criativa no Ensino	57
2.2 Ensino de geografia, conteúdos escolares e as relações com a criatividade	71
3 De Pernas pro ar: Literatura de Eduardo Galeano como Mediação Pedagógica no Ensino de Geografia	82
3.1 A atualidade da obra literária de Eduardo Galeano e a sua mediação no ensino de geografia	83
3.2 Do geral ao particular: uma análise do processo de globalização pelo encontro entre Eduardo Galeano e Milton Santos	89
3.3 Homem, trabalho e natureza como elementos indispensáveis da globalização: das relações entre o particular e o geral	104
Considerações finais	125
Referências	129

Introdução

A criação traz ao homem criador grandes alegrias, porém acarreta também sofrimentos conhecidos como tormentos da criação. Criar é difícil, e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para tal, por isso surge o sentimento de tortura e sofrimento; o pensamento não vai ao encontro da palavra, como dizia Dostoiévski. (VIGOTSKI, 2014, p. 45)

Se todo começo é difícil, conforme assinalou Marx, ainda no prefácio d'O Capital, este não foi diferente e os *tormentos da criação* se fizeram presentes ao longo do processo de escrita. Entretanto, o período difícil não se limitou apenas no início, aos primeiros passos, se estendendo ao longo do processo, na escolha dos caminhos, na identificação de problemas do texto, nas lacunas encontradas. Concluir, colocar o ponto final, foi igualmente difícil.

Embora esta pesquisa de doutorado tenha iniciado em 2017, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO-IG-UFU), ela é fruto de uma construção histórica e social que me oportunizou a produção de uma concepção de geografia e de Educação que permite sonhar e construir um outro mundo, que apenas pode ser gestado a partir deste. Neste sentido, reconstruímos uma parte desta trajetória como forma de situar o tema, a abordagem e as escolhas adotadas nesta de tese de doutorado.

O desenvolvimento deste trabalho reflete uma trajetória de formação, um conjunto de experiências enriquecidas pela atividade de estudo, conforme as possibilidades de acesso, que permitiram novas experiências e novas atividades de estudo e pesquisa. Graduei em um curso fruto da *Expansão Universitária*, precariamente concebido, mas com um grupo de professores comprometido com a educação pública e de qualidade. Ao longo do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG – 2008-2012) eu e minha turma não tivemos um professor com formação na área de ensino de geografia, apesar de termos tido todos os componentes curriculares para a conclusão do curso. Somente em 2011/2012 houve um concurso para professor efetivo para esta área, sucedendo pela contratação da primeira Professora com este perfil. Com uma formação inicial carente, eu mantive uma prática docente, sem uma fundamentação pedagógica, numa espécie de uma prática espontânea por não ter muita clareza sobre a sistematização, os fundamentos e as perspectivas da educação. Enfim, não equalizava, por desconhecimento, a relação entre Competência Técnica e Compromisso Político, como abordada por Saviani (2013).

Articulando a experiência decorrida de minha prática social com o percurso de formação acadêmica, em meu trabalho de conclusão de curso, pesquisei sobre escolas rurais no município de Alfenas (SOUZA, 2012), partindo de uma leitura da Geografia Agrária em diálogo com a educação popular. Na banca de defesa, o professor Romeu Adriano da Silva, enquanto membro avaliador, me indicou a leitura de Bezerra Neto e Basso (2011), um texto orientado pela pedagogia histórico-crítica que dialogava com as ideias apresentadas naquela pesquisa. A leitura (acertada) do professor era de que esta perspectiva era mais coerente com minha trajetória ao longo do período universitário, notada por ele pelo meu envolvimento com o movimento estudantil e social.

Observando retrospectivamente, a leitura deste texto promoveu um processo catártico em mim. Provocou uma reorientação em minhas concepções sobre a Educação e, por conseguinte, sobre a prática docente e os horizontes de estudos. Este movimento me orientou na investigação de mestrado, em que pude refletir melhor sobre a teoria e o método da pedagogia histórico-crítica, neste caso, direcionado à análise das abordagens sobre educação no campo nas Pesquisas em Programas de Pós-graduação em Geografia (SOUZA, 2016).

Com a conclusão do mestrado, em 2016, fui professor substituto no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, no campus Jataí (IFG), ocasião em que pude desenvolver a prática docente com melhor organização e planejamento, ao passo que dei continuidade nos estudos sobre a pedagogia histórico-crítica e, também, sobre o ensino de geografia. Foi neste período que encontrei as primeiras abordagens que articulavam o ensino de geografia e a perspectiva histórico-crítica, e que promoveu outro processo catártico, imprimindo um maior sentido ao ensino de geografia, momento que decidi me dedicar mais à pesquisa sobre esta área. O encontro com esta perspectiva me possibilitou compreender melhor como uma concepção marxista de educação poderia subsidiar o ensino de geografia crítica, me mobilizando na busca de um melhor entendimento sobre esta questão. Este é um dos movimentos que me conduziu à esta pesquisa, importante por orientar o rumo trilhado, que dá substância teórica a este trabalho.

Desse modo, meu acesso aos referenciais teóricos se deu de forma mais ou menos espontânea, com a indicação de textos por colegas e professores. Por outro lado, busquei nos referenciais dos autores que tratam da pedagogia histórico-crítica, em especial Dermeval Saviani e Newton Duarte, indicações que pudessem contribuir para pensar o ensino de geografia. Foi esta rota que me conduziu à psicologia histórico-cultural, às leituras de Vigotski

e reforçar a importância e a necessidade da educação, da aprendizagem e do trabalho docente no desenvolvimento do indivíduo. No campo da Geografia, os trabalhos de Miranda (2009), Sá e Miranda (2016) e Couto (2006; 2010; 2017) foram fundamentais na promoção dessa articulação.

Por outro lado, meu acesso à literatura de Eduardo Galeano se deu, quase ao acaso, por intermédio da revista *Veja*, sempre disponível para consulta no, então, trabalho de minha mãe. Em uma crítica ao Diego Maradona, uma reportagem buscava construir um estereótipo, uma caricatura de um militante político de esquerda da América Latina e, dentre os elementos apontados, evidenciavam o Che Guevara e o livro *As Veias Abertas da América Latina*. Como eu já nutria uma certa simpatia pelo Maradona e pelo *Che*, fui até uma livraria encomendar o livro do Eduardo Galeano.

A leitura desta obra me permitiu compreender melhor uma série de elementos da realidade, reflexos da formação histórico-social que, até então, eu não tinha instrumentos teóricos para analisar. De uma forma geral, o contato com este livro mobilizou sentidos de natureza ética, política e social que permitiu ter uma outra relação com o mundo, mais qualificada do que antes, compreendendo melhor a prática social. Desde então, fui conhecendo outras obras do autor e as suas abordagens sobre diferentes temas.

Neste sentido, ao longo de minha formação acadêmica, de experiências em sala de aula como professor de geografia na educação básica e em cursinhos pré-vestibular populares, a literatura sempre esteve presente, mas com um uso mais ou menos espontâneo, pela abordagem de diferentes conteúdos e em diferentes momentos no processo de ensino, ainda assim, sem uma reflexão de substância sobre o uso da literatura na mediação pedagógica. Havia um sentido no uso da literatura em sala de aula, pelo diálogo com os alunos e com o conteúdo da disciplina, mas sentia que ainda poderia ser melhor qualificado.

A partir da reflexão dessa prática docente é que se encontra o motivo da realização desta pesquisa, em que buscamos um direcionamento positivo para a relação entre o ensino de geografia e a literatura. Neste sentido, verificamos que as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas em Programas de Pós-graduação no Brasil sobre o tema ensino de geografia e literatura são marcadas por concepções e abordagens subjetivistas, inconsistentes ou ecléticas e, como forma de superar essa situação assumimos o materialismo histórico-dialético como princípio para subsidiar os fundamentos didáticos, teóricos e metodológicos de forma

consistente e coerente para a relação entre geografia, educação e literatura. Assim, compreendemos que seja possível a utilização da literatura como mediação do processo de ensino de geografia na perspectiva histórico-crítica referenciado na dialética entre a prática social, problematização, instrumentalização e catarse, portanto, não se limitando a um mero elemento descritivo ou de ilustração.

Para tanto, em nosso percurso de realização da pesquisa tivemos como objetivos: analisar os estudos envolvendo ensino de geografia e literatura realizados em nível de pós-graduação no país, identificando e discutindo os aspectos de suas concepções teóricas e metodológicas; compreender a imaginação e a criatividade como um processo histórico-cultural e suas contribuições para educação escolar; identificar fundamentos da didática histórico-crítica para o uso da literatura na mediação do conhecimento geográfico na educação básica e; a partir de tais fundamentos, demonstrar a relação entre literatura e ciência pelo diálogo entre a obra de Eduardo Galeano e a geografia.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa buscou trilhar um caminho orientando as análises do geral ao particular e do particular ao geral. Desde a perspectiva do geral analisamos as concepções da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural em articulação com o ensino de geografia, como fundamento metodológico das quais deriva a compreensão dos outros temas abordados. Esta leitura atravessa todo o trabalho, sendo mediado pelas análises mais particulares, como pelo exame das dissertações e teses e, da apropriação da literatura do Eduardo Galeano como instrumento na produção do conhecimento no aluno nos processos de problematização, instrumentalização e na produção de catarse, momentos da didática histórico-crítica.

Neste sentido, consideramos que o ensino de geografia não se realiza apenas pela ciência geográfica, mas pela articulação desta com a Pedagogia, ou a ciência da educação, a qual tem a Psicologia como um dos seus principais fundamentos. Para tanto, nos embasamos em Marcos Couto (2006; 2009; 2010; 2017), Ruy Moreira (2011; 2014), Dermeval Saviani (1986; 2013; 2008; 2011; 2013), Newton Duarte (1998; 2007; 2013; 2016), Lígia Martins (2013), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Lev Vigotski (1999; 2007; 2009; 2014), Mikhail Bakhtin (2017) e Antonio Candido (2006; 2011) para constituir a relação entre Educação e Geografia capaz de fornecer os fundamentos para a mediação pedagógica com o uso da literatura.

A apresentação do trabalho está organizada em três capítulos, entre a introdução, as considerações finais e as referências. No primeiro capítulo, denominado *Educação, ensino de*

geografia e literatura, para situar a relação entre o ensino de geografia e a literatura, partimos das análises da Educação, expressando o método da pedagogia histórico-crítica e a concepção de educação como mediadora na prática social. Dessa forma, o ponto de partida e de chegada da educação é a prática social, tendo como momentos internos a problematização, a instrumentalização e a catarse. Estes momentos não se constituem em passos sucessivos e/ou lógicos no processo de aprendizagem, mas constituem uma dialética no processo de ensino e de aprendizagem da educação escolar, na produção do conhecimento no aluno, contribuindo com o processo de humanização do homem, o que permite uma prática social mais qualificada, com melhores condições de análise, de refletir suas ações, possibilitando a transformação social. Nesta perspectiva, a prática social é a mesma e é também diferente entre aluno e professor, para o qual, o objetivo do primeiro é superar a síncrese pela síntese.

Desse ponto, passamos à análise das dissertações e teses que versam sobre o tema entre ensino de geografia e literatura. Desta maneira, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizando o levantamento das dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Voltamos a atenção à este nível de pesquisas por serem as que envolvem um maior nível de sistematização das abordagens, com maior aprofundamento das discussões. No mecanismo de busca utilizamos as expressões “ensino de geografia e literatura” e “geografia e literatura”, sucedido pela leitura dos resumos e das palavras-chaves dos documentos encontrados, para a identificação dos trabalhos que se dedicassem ao tema que envolve o ensino de geografia e literatura e, a posterior leitura e análise desses trabalhos. O levantamento foi realizado entre 2017 e dezembro de 2019, sendo identificados trabalhos apenas da década de 2010. Localizamos 8 no total: 7 dissertações e 1 tese.

A partir da leitura e análise dessas pesquisas, não identificamos a existência de uma fundamentação didática para a mediação da literatura no ensino de geografia. Encontramos a abordagem da interdisciplinaridade como uma constante, além do ecletismo teórico-metodológico, por vezes, articulando teorias antagônicas. Em geral, esses trabalhos se embasam na concepção da geografia cultural, fundamentando seus pressupostos pedagógicos em Paulo Freire. A imaginação é tratada como um importante elemento nas discussões, mas sem a devida reflexão sobre a sua relação no ensino.

O segundo capítulo tem como título *A atividade criativa e a formação de conceitos: Uma contribuição ao Ensino de Geografia*. Neste momento discutimos os processos de

imaginação e criatividade como uma atividade histórico-cultural, desde uma perspectiva de Vigotski (1999; 2014) e Bakhtin (2017). A produção da imaginação e da criatividade precedem os conteúdos trabalhados e possibilitam novas aprendizagens e, com a apropriação dos novos conhecimentos, os alunos têm suas condições de imaginar e criar ampliadas, enriquecidas para além dos domínios do conteúdo escolar. Assumimos a interpretação criadora de Bakhtin (2017) como importante fundamento para o trato da literatura na mediação do conhecimento geográfico na educação básica. Para isso, é necessário que o aluno compreenda a obra tal como o autor a concebeu para que possa melhor interpretá-la no momento atual, à luz de novas informações que o autor não dispunha no momento de concepção de sua obra.

Neste caso, é fundamental o trabalho docente na organização do ensino, orientando a atividade de estudo na formação de conceitos. Para isso, propomos um diálogo entre Marcos Couto (2006; 2010), Ruy Moreira (2011; 2014) e Ligia Martins (2013; 2016) pela articulação do que Martins denomina de *percurso lógico de ensino e percurso lógico de aprendizagem*, como dois momentos inseparáveis do trabalho educativo. Baseado em Moreira (2011; 2014), temos uma proposta de leitura do espaço numa perspectiva que se dirige do visível ao invisível e vice-versa. Embasadas pelo marxismo, em ambas posições se tem uma abordagem que parte do geral para o particular e do particular para o geral, em uma *via de mão dupla*. No percurso de aprendizagem, a produção do conhecimento no aluno parte do particular em direção ao geral, do concreto ao abstrato e, identifica nos elementos visíveis do espaço, elemento do ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento de maior nível de complexidade. Do percurso de ensino, parte-se do geral, do abstrato, do invisível em direção ao particular, ao concreto, ao visível.

Os saberes e as práticas espaciais dos alunos são de grande importância nesta perspectiva para o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Dos saberes espontâneos, como saberes da prática espacial, caminha-se em direção à problematização e instrumentalização do conhecimento geográfico de maior grau de elaboração. Para tanto, conforme considerado por Marsiglia e Saccomani (2019), a produção dos conteúdos escolares nos alunos é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Por fim, no terceiro capítulo, *De pernas pro ar: Literatura de Eduardo Galeano como mediação pedagógica no Ensino de Geografia*, à luz das discussões dos capítulos que o precederam, apresentamos a literatura de Eduardo Galeano na mediação do conhecimento geográfico, como elemento na dialética entre problematização, instrumentalização e catarse.

Num primeiro momento, considerando as perspectivas de Candido (2006) e de Bakhtin (2017), apresentamos uma leitura sobre a atualidade da obra de Eduardo Galeano, situando o pensamento do autor no espaço e no tempo de sua produção. Esta contextualização é importante tanto para a relação entre autor-obra-público, fundamental para análise literária, segundo a proposição de Candido (2006), quanto na interpretação criativa, sugerida por Bakhtin (2017).

Assim, analisamos a relação entre literatura e ciência pela obra de Eduardo Galeano em diálogo com a geografia, pelo conteúdo referente à globalização. A seleção deste conteúdo reflete uma análise dos temas abordados pelo autor e que possibilita uma leitura que vai do geral para o particular e do particular ao geral. Neste momento, realizamos uma leitura pela mediação do geral, nos apropriando do que Zanetic (2006, p. 43) chama de autores de literatura com “veia científica” e cientistas com “um sabor literário”, promovendo um encontro entre Eduardo Galeano e Milton Santos (2009).

Finalmente, dirigindo a leitura do particular ao geral, no contexto das abordagens sobre a globalização, trabalhamos com os temas mais concretos, mais próximos do cotidiano e que permitem estabelecer maiores nexos com o geral, representados nas discussões sobre o homem, o trabalho e a natureza. Consideramos estes elementos de maior importância para o uso da literatura de Eduardo Galeano na mediação do conhecimento geográfico.

Para tanto, salientamos que não isolamos a produção literária de Eduardo Galeano como um instrumento único de trabalho, tampouco propomos uma didatização, como um passo a passo de como instrumentalizar sequencialmente o ensino. Os fundamentos aqui abordados dependem da relação unitária da tríade conteúdo- forma-destinatário, tratada em Saviani (2013), Martins (2013) e Galvão, Lavoura e Martins (2019) em que, apenas o professor, no trabalho educativo, em relação com os alunos poderá considerar o que é mais ou menos adequado, segundo o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente dos alunos.

1 - Educação, Ensino de Geografia e Literatura

Pensar na pesquisa que envolve o ensino de geografia e a literatura significa trazer à baila uma reflexão, como ponto de partida, das relações que as precedem, ou seja, que dão substância a tal ensino. O trabalho pedagógico, orientado por teorias educacionais, implica em rebatimentos diretos nas disciplinas específicas de ensino, seja a Geografia, a História, a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências, dentre outras.

Trabalhamos com a perspectiva de um ensino de geografia de embasamento Crítico, que tem como referência a análise e a compreensão das relações socioespaciais pautadas sobre a realidade vivida no mundo concreto, que tem como método de análise o materialismo histórico-dialético. Assumir esta perspectiva, inclui a tomada de posição frente às questões debatidas pela geografia, que é de totalidade, envolve tanto as particularidades do local quanto a complexidade do global, em análise dialética, voltando à primeira instância onde as ações reverberam nos usos território, como o desenvolvimento e apropriação da ciência e da tecnologia, da produção contraditória do espaço, tanto rural, quanto urbano. Pensar o ensino de geografia por esta perspectiva, implica na reflexão sobre o caráter e a função da produção capitalista tal como se desenvolve em tempos hodiernos nas diferentes regiões da Terra, pela análise de seus impactos nas culturas e nas sociedades locais, além disso, como esses processos se relacionam no movimento de apropriação privada na transformação da natureza, elemento fundamental na análise geográfica.

Consideramos o aporte teórico educacional de grande importância para esse trabalho. Dessa forma, buscamos a pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani (1986, 2013), como fundamento educacional, por ser o campo que assume um posicionamento de construção de uma educação que possa superar sua organização sob o modo de produção capitalista, bem como se constituir como uma arma na luta contra este modo de produção. De forma complementar a este fundamento pedagógico, recorreremos também à psicologia histórico-cultural (também conhecida como Escola de Vigotski) a qual nos oferece um importante arsenal teórico para pensar e propor fundamentos educacionais, desde a psicologia escolar, para o trabalho entre ensino de geografia e literatura. É dessa posição que partimos para compreender e analisar criticamente as abordagens que tratam do ensino de geografia com a literatura para poder avançar nas discussões propostas neste trabalho.

1.1 – Entre o Ensino de Geografia e a Literatura: a Educação

Seguindo pelo caminho que perseguimos entre ensino de geografia crítica, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, o trato da Literatura não pode se abster da relação que considera os vaivéns entre vida e arte e na busca de uma apreensão materialista para o trabalho docente em sala de aula com o objetivo de produzir o conhecimento geográfico no aluno. Nesse sentido, não nos furtamos ao debate entre as diferentes áreas como forma de refletir sobre esta questão e, nos esforçamos em analisar a literatura como mediação dos conhecimentos geográficos na educação escolar.

Desta feita, tomamos a educação como uma importante dimensão social, de fundamento ontológico da formação humana na medida em que o homem é o único ser vivo que mantém essa relação intelectivamente, ou seja, que o realiza planejando sua ação e esperando resultados. Esta prática social, enquanto educação escolar, se efetiva por meio do trabalho docente, que busca a produção de novos conhecimentos, pelos professores, nos alunos (SAVIANI, 2007). Tem-se dessa forma uma centralidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem (em posição distinta à pedagogia tradicional), diferentemente de outras perspectivas epistemológicas, como aborda Duarte (1998) a respeito das concepções pós-modernas e construtivistas, que secundarizam a função do professor e dos conhecimentos específicos de cada disciplina envolvidos neste processo, conhecimentos estes que são produzidos histórica e culturalmente pelos homens. Ao abordar a questão por esta ótica, também nos distanciamos de outras abordagens que entendem a educação enquanto elemento meramente reprodutor do *status quo*, como os crítico-reprodutivistas, ou as que deslocam a centralidade do ensino pelo professor para a aprendizagem pelo aluno, sendo que a questão é a dialética, em que e como a atividade de ensino e a de aprendizagem, a do professor e a do aluno, se determinam mutuamente (SAVIANI, 1986).

Isso não equivale dizer que a educação escolar, ou a falta dela, seja o motivo das contradições sociais, ou que por sua equalização o problema seria resolvido. Sob a hegemonia do modo de produção capitalista, ela (a educação escolar), busca reproduzir a ideologia dominante, contudo, há espaços possíveis para que se trabalhe de forma séria na produção de novos conhecimentos nos alunos, necessários à humanização do indivíduo. Estes conhecimentos a serem produzidos nos alunos são aqueles tomados por Saviani e Duarte (2012) como clássicos, ou seja, são aqueles conhecimentos que resistiram ao tempo e que mantêm a sua razão de ser e de se ensinar às futuras gerações. Eles são assumidos como um dos elementos

fundamentais que permitirão à máxima potência do processo de desenvolvimento da humanização do homem, em sua formação mais ampliada possível.

A Educação é uma área essencial para o início das discussões, por ter condições de subsidiar um ensino que possa superar o espontaneísmo das práticas pedagógicas, uma vez que, orientadas por um método, por uma concepção de ciência, é fundamental para a consolidação e para o desenvolvimento daqueles conhecimentos que são produtos histórico, cultural e social da atividade dos homens. Transmitir esses conhecimentos às futuras gerações é, portanto, para Saviani (1986; 2013) a condição de ser da educação e da escola.

Ao considerar que “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, Saviani (2013, p. 13) assevera sobre a natureza e a especificidade da educação, uma vez que apenas os homens realizam e desenvolvem tanto o trabalho quanto a educação, estabelecendo uma unidade entre eles. Dessa maneira, portanto, pensa-se que na escola se deve trabalhar com os conhecimentos de maior grau de elaboração, para a superação dos conhecimentos espontâneos, uma vez que, “A escola, existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades na escola devem organizar-se a partir dessa questão.” (SAVIANI, 2013, p. 14). Neste sentido, para o autor, a função da escola “não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.” (SAVIANI, 2011, p. 201)

Aos saberes elaborados e aos aspectos essenciais, em questão, associamos com os conhecimentos clássicos, que superaram as marcas do seu tempo, daí a sua fundamental importância em manter-se presente junto à organização escolar. Os saberes produzidos espontaneamente pelos alunos na prática social que estão inseridos, pela relação direta com o cotidiano constituem o ponto de partida para o ensino escolar, tomando como referência os conhecimentos sistematizados, científicos, de maior grau de elaboração e de abstração, que possibilitará uma nova prática social, desta vez, mais qualificada, que reflete sobre as ações em vistas à transformação social.

No ensino de geografia, esta dimensão da prática social deve abarcar a vida dos estudantes, suas experiências e os seus conhecimentos sobre o espaço. Pelo que têm apreendido

ao longo de sua vida, tenham eles como extensão o bairro, a cidade, o estado, o país em que vivem, em que, pela mediação das informações que possam acessar, possibilitam entrar em contato e se apropriar de diferentes aspectos da política, da economia, da natureza e da cultura global, trazendo consigo uma série de elementos possíveis de serem mobilizados através dos conhecimentos geográficos. Desde os deslocamentos no espaço, passando pelas relações de trabalho, que podem ser observadas através de seu núcleo familiar ou de pessoas próximas, ou o próprio aluno quando trabalhador, às observações das paisagens, as feições do relevo, as mudanças no clima, as orientações espaciais, e as questões socioespaciais da vida social, etc.

Ademais, a prática social está para além das relações cotidianas, sendo entendida por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 113 – grifos dos autores) como

(...) o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana *universal*, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a *universalidade* do sujeito) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos *singulares*, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais *particulares* que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (Duarte, 2013; Markus, 1974).

É neste sentido que Saviani (1986, p. 77) trata a educação como mediação na prática social. Não se afasta ou se separa dela, mas em seu interior, constrói condições para que se possa superar a síncrese pela síntese. O autor considera que este ponto inicial é e não é o mesmo, para os alunos e para os professores:

Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1986, p. 73-74)

Assim, a problematização, a instrumentalização e a catarse são momentos intermediários no interior da prática social. Não se constituem como procedimentos que se

sucedem um em seguida ao outro em um encadeamento lógico. Esses três momentos se articulam dialeticamente entre si e com a prática social, uma vez que não se afastam dela no ponto de partida para retornar no ponto de chegada.

Dessa forma, a problematização constitui o primeiro momento, ou passo do trabalho educativo, pela identificação dos problemas da prática social, do qual se faz necessário considerar os saberes sincréticos dos alunos, produzidos na prática social com o objetivo de aproximar, articular e desenvolver neles os conhecimentos teóricos relativos às disciplinas. É neste sentido que, para Marcos Couto (2009, p. 2-3)

(...) a problematização se inicia com a prática social e não com os problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das matérias escolares.

Para os professores de geografia é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas; o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social através da visualização das práticas espaciais e da consciência geográfica nela imbricada.

Os saberes espaciais dos estudantes, neste sentido, a partir da problematização da práxis social do aluno, pelo docente, deve ser superado pelos conhecimentos científicos, de maior grau de complexidade próprios da atividade escolar. Este processo conduz à novas problematizações na medida em que novos conhecimentos vão sendo produzidos nos alunos pela relação entre a problematização e a instrumentalização. Para Saviani (1986, p. 74-75):

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmití-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O processo de instrumentalização contribui com a formação do gênero humano, pela apropriação do indivíduo que se apropria dos conhecimentos mais elaborados, cumprindo a função social da escola, de socializar desses conhecimentos. Assim sendo, faz-se necessário desenvolver os meios mais adequados à transmissão do conhecimento, pela identificação e organização do conteúdo, da forma e do destinatário relativos ao processo de ensino e de aprendizagem, conforme assinalam Galvão, Lavoura e Martins (2019). Dessa maneira, afirmam os autores:

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 135)

Ao longo desse processo de produção do conhecimento no aluno, decorre, segundo Saviani (1986, p. 75), a catarse, compreendida pelo autor, referenciado em Antonio Gramsci, como a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Para Ligia Martins (2013, p. 292) a catarse é compreendida como “resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados.” Além disso, Duarte (2016, p. 83) assume a catarse como “um processo de superação dos limites da cotidianidade e do desenvolvimento da relação consciente com o gênero humano”.

Duarte (2019) também assinala a categoria catarse como um processo em que há uma apropriação pelos indivíduos, de elementos científicos, artísticos e/ou filosóficos nas vidas dos indivíduos proporcionando uma mudança em suas concepções intelectual, educacional, política, emocional e ética. Para o autor

o que permite adjetivar uma mudança como catártica não é sua intensidade emocional, mas o fato de que haja uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maior parte das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar. (DUARTE, 2019, p. 14)

Destarte, a catarse é compreendida como um elemento de alteração de qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, já que os seus efeitos decorrem tanto nos alunos quanto nos professores, mesmo que em momentos não coincidentes. É neste sentido que Duarte (2019) considera que “De certa maneira, a catarse é uma produção de necessidades que apontam para a ampliação do universo das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido, bem como para um novo posicionamento do indivíduo perante a realidade da qual ele faz parte.” Por fim, Galvão, Lavoura e Martins (2019) entendem a catarse no processo educacional como criadora de situações para novas problematizações e instrumentalizações. Ademais, para os autores

O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por

transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de agir. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 135)

Por fim, o quinto momento da pedagogia histórico-crítica, o ponto de chegada, é a própria prática social. Diferentemente do ponto de partida, o ponto de chegada é um momento marcado pela passagem da síncrese pela síntese, mediado pelos movimentos internos do método (problematização, instrumentalização e catarse) na produção do conhecimento no aluno.

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

(...) Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (...) A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 1986, p. 75-76)

Aqui, há uma concepção de que o conhecimento, as teorias, existem, mas, antes de existirem como expressão do trabalho científico, existem na realidade concreta da vida vivida pelo Homem. Evidentemente o conhecimento elaborado, sistematizado cientificamente é dotado de maior grau de abstração, já que busca uma explicação da realidade que é complexa, contraditória, dialética, articulada por múltiplas determinações.

Na busca em estabelecer um diálogo entre a Educação, o ensino de geografia e a literatura, procuramos articular melhor essas questões. Assim, consideramos que, por seu caráter histórico, social e cultural, as artes e, por conseguinte, a literatura, não se constituem apenas como elemento de mera recreação. Por sua relação com os sentimentos que são mobilizados e pelos vínculos que estabelecem com o conhecimento geográfico, com a história e a cultura humana, a literatura é um elemento permanente em todas as fases da vida, como salienta Antonio Candido (2011), desde o nascer até a velhice. Nesse sentido, Maria Claudia

Saccomani (2016) defende a arte e a literatura como elementos integrantes e fundamentais na formação e no desenvolvimento tanto do gênero humano quanto do indivíduo em particular¹.

Por esta perspectiva, Mariana Assumpção (2014, p. 99) aborda a arte como um meio, enquanto um processo de objetivação superior do ser humano com a realidade, considerando que “Há inúmeras mediações que se colocam entre o indivíduo e o gênero humano. A arte, em tais condições, configura-se como um tipo de mediação que oportuniza uma relação efetiva do indivíduo com o gênero humano.” Arte, literatura e filosofia são apontadas como grandes áreas que permitem extrapolar as relações cotidianas, possibilitando novas relações no processo de formação da individualidade.

A questão do indivíduo, tratada tanto por Assumpção (2014) quanto por Saccomani (2016), não toma como referência o indivíduo pós-moderno, alienado e fragmentado, mas se volta a uma perspectiva de individualidade livre e universal, como é destacada por Duarte (2012, p. 214), “que se apropria das formas mais elevadas de conhecimento já produzidas pela humanidade e participa conscientemente da construção da riqueza universal do gênero humano, o que só pode ocorrer por meio da relação consciente com a totalidade”.

Ao abordar a questão da individualidade, Duarte (2007; 2011; 2012; 2013) realiza um longo mergulho na teoria marxista², trazendo essas discussões para o campo da educação, ao demonstrar, por exemplo, como as diferentes perspectivas (se construtivista, pós-moderna ou a marxista) refletem na educação escolar. Da individualidade em si, como processo em que o homem se apropria, mesmo que desprovido da consciência de que está se apropriando das condições mínimas de existência, como é o caso da linguagem, por exemplo. A problemática, nesse caso, está em que

No caso da individualidade, temos como um princípio básico de nossa teoria o de que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de uma individualidade em constante processo de construção. (DUARTE, 2007, p. 28)

¹ Duarte (2007) ao tratar da categoria gênero humano, o distingue de espécie humana, por esta ser caracterizada a partir dos elementos biológicos que diferencia os homens dos demais seres vivos. Sobre a categoria gênero humano, o autor a considera a partir das “características humanas formadas ao longo da história social e que não são transmitidas pela herança genética” (p. 26), ou seja, a partir de um conjunto de elaborações desenvolvidas histórica e socialmente pelo homem por meio de seu ininterrupto processo de trabalho, ao passo em que se apropria dos seus resultados, como, por exemplo, a língua falada e escrita. O autor debate essa questão, que se desdobra nos processos de formação da individualidade em si e a individualidade para si presentes nas discussões (DUARTE, 2007; 2011; 2012; 2013).

² As discussões partem, sobretudo de Marx, Lukács e Heller.

Portanto, considerando que a formação da individualidade que se encerra nas práticas sociais cotidianas dos alunos é limitada, a função da educação escolar é conduzir o aluno a um processo educativo que extrapole esta espontaneidade alienada, lançando mão do que há de mais desenvolvido nos campos da ciência, das artes e da filosofia, o que pode conformar a individualidade para si. Para Duarte (2013, p. 213)

O processo de formação do indivíduo para si envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das objetivações genéricas para si. Cabe ao trabalho educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano. Nesse sentido, a escola tem por tarefa a transformação do aluno em um ser humano rico (...).

Fazemo-nos valer dessas considerações como subsídio para o debate sobre a relação entre o ensino de geografia e a literatura, de forma a compreender como as relações, aqui mencionadas, podem contribuir na superação dos imediatismos e das relações com o cotidiano imediato, que assumem uma concepção de um individualismo exacerbado sobre o aluno. Encontramos em trabalhos sobre esta relação que analisamos vários exemplos dessa concepção subjetivista da leitura, da interpretação, da significação e mesmo do conhecimento na abordagem de obras literárias. Exemplificando situações deste tipo, Moraes (2012, p. 17 – itálico nosso) ressalta que “além de fazer uso de alguns aportes teóricos, também me permito a interpretar as obras em estudo de acordo com *meu posicionamento*, e a partir de *minhas leituras interpretativas*”. Almeida (2018), ao trabalhar com a obra literária de Julio Verne³, busca explorar a imaginação dos alunos a partir de construção das paisagens narradas pelas obras com base nas experiências de cada aluno, como se cada um dos alunos pudesse extrair daí experiências distintas e relacioná-las, por si só, com o conhecimento geográfico.

Ainda por mesma linha de abordagem, Beraldi (2012, p. 45) trata a relação entre geografia e literatura em que vislumbra a possibilidade de construção de imaginários sobre o espaço em obras ficcionais, considerando as relações com o espaço vivido do aluno, se prendendo a esta dimensão hiperindividualizada, em que se parte “do espaço imediato, do

³ As obras de Julio Verne trabalhadas por Almeida (2018) em sua dissertação são: A volta ao mundo em 80 dias; A Jangada; Cinco semanas em balão.

espaço vivido para que se produzam geografias com referenciais construídos na experiência cotidiana”. Nesses trabalhos não há uma perspectiva que supere este imediatismo da prática social dos alunos, que impacta em sérios problemas na produção do conhecimento geográfico por se limitar à vivência dos estudantes, ainda que associada às obras literárias, mas sem a problematização para reelaboração dos conhecimentos geográficos.

Ao passo em que essas pesquisas procuram construir o conhecimento a partir das experiências de cada aluno, por uma perspectiva individualista, limitam-se ao cotidiano, deixando de apreender uma dimensão ampliada e dialética com outros espaços que a formação geográfica escolar tem a oferecer. Ademais, se perde neste movimento a substância do conhecimento constituído historicamente, quando são colocadas a cada indivíduo suas experiências e concepções sobre o tema trabalhado, uma vez que, se a cada pessoa é facultada limitar-se a sua concepção própria sobre algo, tomando-a como verdade sobre a realidade, qual seria a finalidade, então, do conhecimento escolar? Não queremos dizer com isso que o aluno deve pensar e reproduzir as falas e os pensamentos dos professores, mas que os conhecimentos trabalhados na educação possuem uma longa história de sistematização e de confrontos com a realidade para que possa se expressar de forma unitária em cada área e subárea do conhecimento. As perspectivas e as experiências dos alunos, como mencionado anteriormente, pela pedagogia histórico-crítica, devem fazer parte do aprendizado dos estudantes, mas nunca se limitando nelas mesmas.

Diante disso, retornamos ao pensamento de Duarte (2016, p. 67) sobre as funções da educação, que “deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia”. Daqui assumimos a importância – especialmente, pela natureza desta tese – dos conhecimentos da ciência e da arte literária como elementos fundamentais que contribuem para a formação da individualidade para si, ou seja, aquela individualidade que supera o imediatismo do cotidiano. É nesta perspectiva que, para Assumpção (2014, p. 103)

A arte, em certo sentido, reconstrói a heterogeneidade cotidiana apresentando-a não em seu aspecto indiferente em-si, mas como uma unidade homogênea sensível que busca se tornar um para-nós. Nota-se que a reelaboração será, de fato, estética se produzir no indivíduo receptor e criador um confronto com aspectos alienantes da cotidianidade, provocando uma elevação dessas subjetividades à autoconsciência do gênero humano.

A esfera estética deve ser entendida como um reflexo que está condicionado ao aqui e agora histórico e, ao mesmo tempo, encerra uma totalidade com características e leis singulares. Uma obra literária, por exemplo, é construída a partir de uma unidade de tempo, ação e lugar, ou seja, ela deve possuir um enredo único, com personagens que

passam por emoções específicas e cujos movimentos desencadeiam situações também peculiares.

Ao abordarem a questão da educação estética, pela via do ensino da recepção estético-literária, Duarte et. al. (2012, p. 44-45) afirmam que

O fato do processo de apropriação reproduzir a essência da atividade sintetizada no objeto cultural indica a direção do ensino da recepção estético-literária, o qual deve ter por objetivo conduzir o aluno num processo que reviva toda a riqueza da atividade contida na obra artístico-literária. O ensino não substitui, por exemplo, a leitura de um romance, conto ou poema, a audição de uma peça musical, a contemplação de um quadro ou escultura, o assistir a uma peça teatral etc. O ensino prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra. Pressupõe-se, portanto, que o professor tenha um grande domínio dos vários níveis e dimensões da riqueza da obra, bem como de conhecimentos psicológicos e pedagógicos que lhe permitam prever os efeitos que a obra poderá produzir nos alunos. Caberá ao professor desempenhar o papel de modelo de sujeito receptor. Não existe, porém, modelo inquestionável ou insuperável. Não se trata, em absoluto, de tomar o aluno um imitador passivo e dependente do modelo fornecido pelo professor. O objetivo é fazer com que o aluno desenvolva suas próprias formas de se relacionar com as obras artístico-literárias.

Tem-se aqui um aprofundamento de concepção para atividade com literatura, enquanto arte, na mediação do professor em sala de aula. Por essas abordagens, tanto Assumpção (2014), como Duarte et al. (2012), consideram uma perspectiva de superação das relações cotidianas indo em direção à educação estética, como uma dimensão que está para além do cotidiano. Esta abordagem trata também do trabalho docente em sala de aula, na medida em que busca produzir nos alunos condições para a recepção da obra. Isso inclui planejamento e intencionalidade ao relacionar a obra com os conteúdos a serem trabalhados na disciplina. Obviamente que isso não implica em tolher a subjetividade criativa dos alunos. Pelo contrário, o tratamento desta matéria visa o desenvolvimento mais amplo possível em cada estudante.

É necessário ponderar, para tanto, como menciona Vigotski (1999), que a recepção da obra artística não se limita ao indivíduo, mas a uma dialética entre o social e o individual, que deve ser considerada como importante fundamento na atividade docente relacionada com obras literárias, como é o nosso caso. Neste sentido, para o autor

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal,

consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315)

Aqui, a dimensão do social pode contrapor as perspectivas individualistas das abordagens referidas anteriormente, que incorrem na possibilidade de fazer perder o sentido do texto literário, elaborado pelo autor. Ademais, essas interpretações individualistas podem incorrer em uma perda de sentido do conhecimento geográfico e/ou dos conteúdos trabalhados na educação escolar. Ou seja, se a cada aluno é permitida uma interpretação do texto literário, haverá um sério problema para sua correspondência e a produção do conhecimento sistemático através da literatura no ensino de geografia.

Duarte et al. (2012) exploram em Leontiev as características do processo de apropriação, pelos indivíduos, da experiência social acumulada nos fenômenos culturais, e apontam para as suas três principais. A primeira característica indica que “para se apropriar de um bem cultural o sujeito deverá realizar uma atividade na qual seja produzido o significado social do objeto” (DUARTE et al, 2013, p. 43). A segunda tem a ver com a reprodução, nos indivíduos, das faculdades humanas historicamente criadas e, por fim, a terceira característica está relacionada com a apropriação da cultura, que em um processo educativo, é mediada por outras pessoas e não somente pelo indivíduo. À vista disso, Duarte et al. (2012, p. 44) asseveram que

Essa terceira característica coloca por terra a ideia de que pudesse existir um contato entre o indivíduo e o bem cultural que fosse livre de interferências externas, que fosse um puro encontro entre a subjetividade do indivíduo e o objeto cultural. Esse contato sempre estará inserido numa trama de relações sociais e, portanto, sempre sofrerá as interferências das relações entre o indivíduo que se apropria do objeto cultural e outros indivíduos. O que diferencia a mediação escolar é que se trata de uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada para o objetivo de fazer com que essa apropriação dos bens culturais exerça um influxo positivo sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Essa intencionalidade do professor é diretiva no processo de desenvolvimento dos alunos, considerando os elementos a serem apropriados por eles em uma formação mais ampliada do ser humano. É por essa razão que o trabalho docente deve orientar os conhecimentos que os alunos já possuem em direção àqueles que os alunos ainda não possuem, mas que virão a possuir ao final do processo de ensino e de aprendizagem, lembrando que a

função da escola, como trabalhado aqui e demonstrado por Saviani (2011), é de *mostrar a face oculta da lua*, já que a face visível o aluno conhece por si só.

No mesmo sentido, Ferreira e Duarte (2010) abordam a questão da missão desfetichizadora da arte a partir da perspectiva de que ela pode promover no leitor um efeito de sacudida, de forma a retirá-lo de suas relações diretas com o cotidiano imediato. Esta desfetichização, propugnada pelos autores, é assumida como um processo de desalienação, em que se considera a arte como um importante elemento, possibilitando ao homem refletir duplamente sobre o seu ser e o seu devir ser no mundo. Esta concepção é endossada por Assumpção (2014, p. 105) ao entender que

(...) por um lado, a arte desfetichiza a realidade, tirando das coisas a aparência de vida própria e, por outro, dá a vida humana a forma de objetos estéticos, possibilitando aos indivíduos se apropriarem artisticamente de uma vida que não é sua, experimentarem emoções que provavelmente não seriam disponibilizadas em seu cotidiano.

Duarte (2016, p. 85), embasado pelo pensamento do filósofo húngaro György Lukács, ao referir sobre os conhecimentos da arte e da ciência, considera que a arte tem uma “missão desmistificadora, ou seja, a missão de mostrar o mundo como uma obra humana (em seus aspectos positivos e negativos)”, isto por ser constituída por um duplo movimento em que se possibilita “em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humanos na história. Nas ciências, o primeiro momento seria dominante, ao passo que nas artes o momento dominante seria o segundo.” (DUARTE, 2016, p. 85). Assim, ainda segundo o autor:

As artes educam na subjetividade tornando-os capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível reviver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p.133)

Por esta perspectiva, Duarte et al. (2012, p. 35-36) consideram que

Por meio da obra de arte, o indivíduo pode reviver, como se fossem parte de sua própria vida, tramas humanas que se apresentam em formas muito distantes, no tempo e no espaço, daquilo que lhe é familiar. As obras estético-literárias trazem para a vida das pessoas, situações nas quais decisivas experiências humanas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como da realidade social.

A desfetichização é relacionada de forma direta com o cotidiano, mas desde uma perspectiva ampliada, por uma abordagem que vai para além das relações com o imediato

vivido pelas pessoas, como uma instância mediadora da vida, uma vez que, conforme Duarte (2016, p. 72) “o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto. A ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas”.

Quando tratamos aqui da capacidade de desfetichização da obra de arte, nos referimos às produções que conseguem captar a singularidade humana, os seus conflitos, os dilemas capazes de superar os problemas encontrados na prática social. Trata-se daquelas produções que debatem a vida social, se elevando para além do cotidiano sem se deslocar desse nível da vida. Todavia, conforme afirma Celso Frederico (2013, p. 136 – itálico do autor) a respeito desse processo “(...) nem sempre a atividade artística produz obras de arte capazes de exercer esse papel [de desfetichização] desejado por Lukács. As novelas, os filmes policiais, os *comics* etc. são infinitamente mais numerosos que as verdadeiras obras de arte (...)”.

A relação entre a ciência e as artes para o trato da realidade, ou das diferentes formas de representação da realidade é de grande importância na mediação da literatura no ensino de geografia. Os resultados de uma pesquisa científica, ao analisar determinado período histórico, em determinadas formações econômico-sociais, podem expressar considerações muito próximas daqueles romances que conseguem captar o espírito de seu tempo, como são as grandes obras literárias. Quando grandes escritores, como Jorge Amado ou José Lins do Rêgo, por exemplo, exploram em seus romances os problemas da sociedade, com um recorte espacial sobre o nordeste brasileiro e conseguem captar os grandes dilemas e contradições de seu período histórico, ao mesmo tempo em que toca naquilo que lhes há de mais particular nas relações humanas – que são os sentimentos e as emoções – acabam conseguindo demonstrar, artisticamente, uma expressão fidelizada da relação espaço-temporal retratada na obra.

Daí, por exemplo, guardadas as suas proporções sobre as intencionalidades de cada produção, o real é apreendido e representado, tanto pela obra artística de Jorge Amado (1981) e José Lins do Rêgo (2001) quanto pelos trabalhos científicos de Manoel Correia de Andrade (1980) e por Josué de Castro (1983). *A Terra e o Homem no Nordeste* e *A Geografia da Fome* são obras tão reveladoras da complexidade da formação econômico-social e espacial nordestina como os romances *Meninos de Engenho* e *Nas Terras do Sem-Fim*, variando, evidentemente, pela linguagem empregada e pelos métodos de investigação e de apresentação.

É comum entre pesquisadores acadêmicos recorrerem à literatura, esmerilhando os liames entre a realidade e ficção, num diálogo rico entre o campo artístico e o científico. A relação recíproca também acontece. Dentre os geógrafos, Ruy Moreira (1990), por exemplo, recorre e sugere romances literários, sobretudo aqueles vinculados ao regionalismo nordestino para complementar a análise sobre a sociedade brasileira, chamando atenção para a questão da propriedade privada da terra e as implicações que daí decorrem, como a questão das migrações, do êxodo rural, da dinâmica do trabalho, da seca. Já o psicanalista Christian Dunker (2015) ao analisar a sociedade brasileira, pelo que chama de “lógica do condomínio”, lança mão de reflexões de textos literários, abstraindo da obra de arte elementos constitutivos das relações concretas que expressam a vida, mas que não se limita a ela, tecendo paralelos com a realidade em seus pontos que tangenciam as relações entre arte e vida e realidade e ficção.

É neste sentido que Duarte (2009, p. 470) considera que a obra de arte pode fazer fruir para além da cotidianidade, contribuindo na construção da subjetividade dos indivíduos, levando em consideração que “Se a arte propiciar aos indivíduos uma vivência subjetiva intensificada de conflitos que impulsionem a autoconsciência a níveis cada vez mais elevados, ela desempenhará uma função formadora, isto é, educativa.” Embasado por Karl Marx e Lukács, o autor considera que:

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com as imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem (...) a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. (...) no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte. (DUARTE, 2016, p. 77-78)

É baseado nessa função educativa, de que fala o autor, que buscamos defender a literatura como mediação no ensino de geografia. Fundamentado em Vigotski, Duarte (2016, p. 68) afirma que “o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim, o contrário, isso é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir”. A respeito disso, Assumpção (2014, p. 102) assevera “que a realidade representada pela arte se identifica, até certo ponto, com o cotidiano ao mesmo tempo em que o supera.” Para a autora, ainda, pelo afastamento do cotidiano, a arte pode influenciar a vida cotidiana, mesmo que de forma indireta.

Ao debater a questão da arte na formação humana, Duarte (2010) assume a primeira como um elemento mediador entre o indivíduo e a vida social. Essa mediação se dá a partir e,

por meio do trabalho docente e orientado à finalidade de produzir conhecimento escolar no aluno. Nesse caso

A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência ou a arte ou a filosofia. O ensino é indispensável em se tratando da relação escolar entre o indivíduo e o conhecimento. O professor age deliberadamente visando alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Além disso, o professor está em contato direto com o aluno. Esse contato direto não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e os leitores do mesmo. A relação do leitor é com o romance, isto é, com a obra e somente por meio dela é que ele se relaciona com o autor. (...) A situação muda quando o romance passa a ser usado na educação escolar. Sem deixar de ser uma obra de arte, o romance passa também a ter a função de objeto pedagógico e, como tal, é avaliada sua adequação ou inadequação aos objetivos educacionais, às circunstâncias nas quais transcorre a atividade educativa, às características do aluno etc. Também é avaliado o trabalho que o professor realiza com esse romance e a aprendizagem dos alunos em termos de sua formação como leitores. (DUARTE, 2008, p. 7-8)

Essa contribuição de Duarte é rica em diversos aspectos. Primeiramente, ao mencionar a intencionalidade da atividade do professor no processo de ensino e ao situar a relação entre o aluno/leitor, a literatura/romance e o autor da obra. Quando da literatura usada na educação, esta adquire a *função de objeto pedagógico* pelo professor, ou seja, que tenha como objetivo contribuir com a produção do conhecimento no aluno pela disciplina lecionada. Este último ponto é central na análise aqui desenvolvida, já que, como objeto pedagógico, a literatura deve estar sincronizada aos objetivos daqueles conhecimentos a serem produzidos nos alunos naquela determinada disciplina. No nosso caso, voltado ao ensino de geografia, é imprescindível que as obras literárias apresentem elementos que contribuam com a compreensão do conhecimento geográfico, como forma de mediação do ensino pelo professor, não desconsiderando os aspectos históricos e sociais da literatura, quando da sua produção e, atualizando nas problemáticas devidas cabíveis no tempo presente.

Ao trabalhar com uma obra literária no ensino de geografia, como *O Cortiço*, por exemplo, como o fez Moraes (2012), é importante considerar as problemáticas apresentadas no romance, como se apresentam as relações datadas daquele período histórico, em que a forma-conteúdo cortiço se fazia presente e representativo no espaço urbano brasileiro, sobremaneira o carioca. Todavia, é preciso superar essa análise, compreendendo que a situação-problema anunciada na literatura se mantém na sociedade brasileira, qual seja, a propriedade privada, expressa pela concentração fundiária e pela renda da terra, sustentadas pelo modo de produção capitalista. Se outrora a forma cortiço era representativa do processo de urbanização brasileira, hoje já não é mais. De toda forma, o conjunto de elementos que garantiram a existência dos cortiços naquele período ainda se fazem presentes na formação econômico-social e espacial

brasileira, como a negação da cidadania à importante parcela da população e, por conseguinte, a sua marginalidade, que são refletidas nas relações de trabalho, no acesso a moradia, educação, saúde, lazer. As novas – mas nem tão novas assim – formas de habitação no Brasil atual, como são as moradias irregulares em morros, fundos de vales, as ocupações por movimentos sociais, as favelas, as palafitas e os grandes projetos de moradias populares encampados pelos governos, podem representar uma atualização a ser associada às condições de moradia do romance *O Cortiço*.

Neste sentido, nos dedicamos às análises das dissertações e da tese que versam sobre a relação entre a literatura e o ensino de geografia buscando compreender como se estruturam, sob quais fundamentos são produzidas. Como anunciado na introdução, nossa investigação se refere aos processos de ensino e aprendizagem, não incluímos na busca os trabalhos que versam sobre a questão mais geral da relação entre geografia e literatura, que, por si só, pode gerar outras pesquisas.

1.2 – Algumas abordagens entre Ensino de Geografia e literatura

As pesquisas em nível de pós-graduação no Brasil que se dedicam sobre a temática que envolvem o ensino de geografia e a literatura demonstram haver uma vinculação hegemônica com a Geografia Humanista e Cultural, como sinalizado por Fernandes (2017) em estudo sobre Geografia e literatura. Ao assumirem estas abordagens para a análise geográfica, os pesquisadores assumem uma visão de mundo, visão de ciência, de geografia, de literatura, de educação e de ensino que tem rebatimentos concretos em suas pesquisas e em suas práticas. Aqui analisamos a produção acadêmica sobre o ensino de geografia e literatura, para tanto, consideramos a reflexão de Ana Fani Alessandri Carlos (2002, p. 175-176) sobre esta questão:

A Geografia começou a refletir sobre o impensável, até pouco tempo. Hoje, muitos trabalhos se debruçam sobre a festa, a música, a literatura, o cinema, colocando em cena a relação entre a Geografia e a arte, o que vem abrindo muitas possibilidades de pesquisa. Muitas dessas pesquisas se apoiam na Geografia Humanista, mas o materialismo também permite construir uma rica interpretação desta relação.

Concordamos com Carlos (2002) de que o materialismo tem contribuições à esta área que emerge nas pesquisas geográficas, o que nos motiva nesta investigação. Neste sentido, analisamos as pesquisas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que exploram a relação entre ensino de geografia e literatura, realizando um breve estado da arte. Procuramos demonstrar os principais traços das pesquisas, suas interpretações, as perspectivas, os “métodos de análises”

e, compreender como tratam o tema do ensino de geografia e literatura na construção do conhecimento geográfico na educação escolar, objetivo central da disciplina de geografia na Educação Básica.

De forma ampla, os trabalhos levantados e analisados traçam uma interpretação geral das obras literárias trabalhadas, numa espécie de “narrativa geográfica”⁴, de modo a abarcarem determinados conteúdos escolares de geografia, mas sem um aprofundamento para a o trabalho docente em sala de aula. Exceção feita a Almeida (2018) que busca propor uma metodologia para o trabalho no ensino de geografia com a literatura, ainda que esbarrando com os limites teóricos e práticos dos fundamentos teóricos adotados, a saber o construtivismo piagetiano, e a geografia humanista e cultural.

Retomamos as ideias de Carlos (2002) ao considerar a necessidade de articulação quanto ao tema geografia e literatura, entre ciência e arte como forma de trazer concretude às análises geográficas, a qual trazemos para esta pesquisa pensando em uma fundamentação teórico-metodológica como forma de contribuir com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares geográficos na educação básica, já que esta não é uma perspectiva presente nas pesquisas. Segundo a autora

A base filosófica da fenomenologia se converte numa ciência rigorosa e contemplativa que capta intuitivamente a essência das coisas como se dão na consciência. A análise fenomenológica aparece como contemplação desinteressada dos objetos do mundo considerados como fenômenos e estabelece a suspensão de todas ideias prévias sobre a natureza dos objetos. Nesse sentido, abstêm-se da especulação e se limitam a descrever as aparências diretas.

Essa perspectiva inclui, na análise, questões referentes à estética, literatura e linguística, afirmando que não se pode estudar o homem apenas a partir de uma perspectiva científica, mas não se desenvolvem as articulações entre a ciência e a arte. O postulado básico é o espaço vivido como mundo da experiência imediatamente anterior às ideias científicas. A relação homem-meio é, assim, individualizada pela cultura e paisagem geográfica, que inclui sentimentos ocultos que os homens têm dos grupos. Essas ideias passam a fundamentar a chamada “geografia cultural” que centra suas análises no estudo da cultura colocando a paisagem no centro, redefinindo seu conteúdo. Hoje, os estudos apontam uma superação, em relação à geografia cultural do passado, privilegiando os significados da organização espacial das práticas, como salienta Lobato Corrêa. Nesta direção, apareceriam quatro eixos possíveis de análise: a paisagem geográfica, as regiões culturais, a religião e a cultura popular. (CARLOS, 2002, p. 166)

⁴ “Narrativa geográfica” aqui é entendido como uma animação do texto literário pelos aspectos geográficos atribuídos pelos pesquisadores. Como é retratada a geografia na literatura pelas descrições das paisagens, dos lugares, pelas concepções do leitor, à luz dos problemas e das questões de pesquisa elencados.

Um filão das análises do uso da literatura no ensino de geografia se constitui a partir das relações entre a imaginação e as composições das paisagens geográficas (ALMEIDA, 2018; BERALDI, 2012; MORAES, 2012). Almeida (2018, p. 62) defende de forma direta que a questão do imaginário na geografia tem uma “maior valorização e ênfase teórica a partir das correntes Humanistas e Culturais que se estabeleceram na disciplina a partir da década de 1970”, considerando ainda que:

Essas correntes trouxeram para a Geografia formas de abordagens que propiciaram a valorização das experiências dos sujeitos e de seus aspectos subjetivos, tais como as (rel)ações em seus espaços de vivência, a (re)valorização dos conceitos de Lugar e Paisagem e das análises das artes enquanto formas de expressões das culturas. Nesta seara epistemológica, também houve a valorização do imaginário dos sujeitos (ALMEIDA, 2018, p. 62-63).

Ao refletir sobre o imaginário como elemento do texto, Moraes (2012) aborda as categorias geográficas como forma de contribuir na compreensão da literatura, além de analisar trechos da obra selecionada em sua investigação, desde uma perspectiva individual, íntima, pela “minha perspectiva”, declarando uma interpretação subjetivista do texto literário. Recorrendo a Gaston Bachelard, a autora trabalha com a perspectiva de que “a imaginação é a faculdade de produzir imagens” (MORAES, 2012, p. 19). Orientada pela concepção da Geografia Humanista, para a autora

O imaginário é algo que impulsiona o ser humano, que o faz agir. É como se pudéssemos dizer que o imaginário é o real. No que se refere ao texto literário vejo o quanto o imaginário é importante, pois ao nos depararmos com a leitura literária é possível, através dele, ampliarmos o sentido dos textos, isto é não só nos reportamos ao que foi, mas o que pode vir a ser. Como a Literatura pode ser vista como produto da cultura que se entrelaçam à história dos homens, é possível, através da interpretação das imagens e das relações entre imagens, a plurissignificação textual e a sua atualização, pois em cada ato de leitura o imaginário do autor se entrelaça ao do leitor e o de ambos a outros momentos da cultura em que se manifestou o imaginário de outros homens. Desta forma, o compreendo como um elemento muito importante e definidor do texto literário, uma vez que é um elemento que auxilia na compreensão e na interpretação do mesmo, uma vez que pensamos através de imagens. (MORAES, 2012, p. 23)

O pensamento por imagens, como um desenvolvimento do processo de imaginação, segundo pensa Moraes (2012, p. 19), é articulado com as obras literárias a partir da relação do indivíduo com o espaço vivido. O imaginário das pessoas é tratado como “impulsionador do ser humano, que o faz agir”, como um “vir a ser”. Dessa forma a autora considera que

É, pois, inegável, a importância da paisagem na relação com o imaginário, e, conseqüentemente na significação do texto literário. Ela atua como uma ponte entre o leitor e o texto, isto é, permite que o leitor elabore signos interpretando e, por sua vez, significando-os. (MORAES, 2012, p. 43)

Importante notar, sobre a questão da imaginação no ensino de geografia, que, conforme Williams (2014) e Vigotski (2014), para que uma pessoa possa imaginar algo, é necessário que haja uma produção de conhecimentos e sentidos nas pessoas. Ou seja, para que a imaginação tenha efeito no processo de ensino e de aprendizagem de geografia, é necessário que sejam produzidos nos alunos determinados conhecimentos, para que possam ser convertidos em imagens adequadas ao conhecimento geográfico.

Em tais pesquisas, é latente o pressuposto da Geografia Humanista, todavia, ainda notamos alinhamento ao ecletismo teórico-metodológico, que recorre a referenciais ligados à Geografia Crítica de inspiração marxista, como Milton Santos e Ruy Moreira. Também no campo da educação é possível perceber esta questão, por exemplo, pela pesquisa de Camargo (2012), em que a autora busca conciliar duas perspectivas contraditórias como a pedagogia histórico-crítica por um lado, a qual a autora busca maior diálogo com Gasparin (2012) na elaboração de planos de aula e, por outro, com a Aprendizagem Significativa, de David Ausubel. Quanto à primeira, sobre a abordagem da pedagogia histórico-crítica, apresentamos suas perspectivas no primeiro item deste capítulo, chamando a atenção sobre a função do professor na produção do conhecimento no aluno que orienta o desenvolvimento, além de que compõe uma proposta de educação marxista, que tem como horizonte a superação do modo de produção capitalista. Já a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é uma concepção que naturaliza o processo de aprendizagem e, portanto, de conhecimento, entendendo-o como resultado de um mecanismo cognitivo da mente humana de processamento, estruturação e organização de conceitos e informações, desconsiderando o caráter histórico, social e cultural da formação e do desenvolvimento do psiquismo humano. É, portanto, uma concepção a-histórica, inconciliável com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Saviani e da teoria histórico-cultural de Vigotski, fundamento psicológico daquela, ambas alicerçadas no materialismo histórico-dialético.

Apesar da leitura eclética, Camargo (2012, p. 24) traz em seu texto uma importante contribuição à relação entre ensino de geografia e literatura ao considerar fundamental a relação entre o *texto* e o *leitor*, assinalando que é “preciso considerar o suporte do texto e o repertório do leitor”, neste caso, o aluno em processo de produção do conhecimento. Esta é uma questão central a ser tomada como ponto de partida na educação escolar, ao preparar o aluno, que se localiza em determinada zona de desenvolvimento e que, com a mediação do trabalho docente, pode e deve passar à outra, mais desenvolvida.

O trabalho prévio com os alunos, no processo de produção de novos conhecimentos é indispensável para se atingir tal desenvolvimento, elemento que a autora deixa de aprofundar em sua pesquisa, não deixando claro as formas utilizadas na problematização do ponto inicial de que partem os alunos para a análise da formação socioespacial do município de Londrina-PR, como proposto na pesquisa, ainda que deixando pistas, quando menciona buscar na relação simbiótica entre autor-obra-público um sentido de “troca de sensações, percepções e sentimentos.” (CAMARGO, 2012, p. 44). A autora também lança mão de concepções caras à geografia, como espaço, natureza, paisagem e êxodo rural, mas não há um aprofundamento sobre as fundamentais mediações do professor entre o texto literário e os conteúdos da disciplina, além de que em determinados momentos há confusão conceitual, como no caso da categoria espaço em Milton Santos, tratado como “um sistema de formas e ações, uma conjugação entre o natural e o cultural.” (CAMARGO, 2012, p. 53), enquanto, segundo o autor (SANTOS, 2020, p. 63): “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”

Outro tema pertinente presente nas pesquisas é relativo à interdisciplinaridade escolar. A exemplo disso, Beraldi (2012) aborda o ensino de geografia nas series iniciais a partir da interface com a língua portuguesa numa perspectiva interdisciplinar, buscando romper com os conhecimentos estanques de cada conteúdo escolar. Ou seja, a autora sugere que ao trabalhar com conteúdos geográficos pela literatura na educação infantil se rompe com a organização curricular.

Por outro lado, Camargo (2012) se apoia nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, sinalizando a interdisciplinaridade como uma alternativa, um meio para a superação do atual estado da educação no país. Sob outra perspectiva, Moraes (2012) busca uma análise que leve em conta a plurissignificação do texto literário desde uma perspectiva interdisciplinar entre a geografia e a literatura. Ademais, a autora trabalha a geografia como aliada no ensino de literatura (ou seja, a literatura sendo o eixo central da questão, em direção oposta ao que perseguimos nesta pesquisa), deixando claro sua perspectiva de que:

No trabalho com a literatura, a Geografia vem contribuir, pois as descrições das paisagens e lugares ajudam na compreensão do texto, uma vez que estas são um dos elementos essenciais para dar sentido a narrativa. (...) a literatura auxilia os geógrafos uma vez que apresenta um cenário repleto de descrições sobre os lugares que podem ser explorados pela Geografia. Por outro lado, um texto escrito substitui os elementos cênicos pela descrição. (CAMARGO, 2012, p. 65)

Nota-se aqui uma simplificação sobre a concepção de geografia no estudo, limitando a descrição das paisagens e dos lugares. Por outro lado, Camargo (2012) sustenta ao longo de seu trabalho a preocupação da geografia humanista em considerar o homem e suas relações, todavia, justifica os vínculos entre geografia e literatura pela descrição de paisagem, dos lugares e pela apresentação de cenários.

Ademais, as pesquisas não sinalizam as contradições imbricadas pelo discurso oficial, indicada pelos documentos normatizadores de currículos que pregam a interdisciplinaridade, mas sem a devida preocupação com os conteúdos disciplinares, com as disciplinas. Como uma ideia de fácil incorporação no cotidiano escolar, pode ser assumida de forma vaga, mais como um jargão redentor para a educação, denotando certa simplificação e “romantismo”, como uma alternativa simplista para a resolução dos problemas educacionais⁵.

Ao analisar a literatura de cordel como um saber popular, Silva (2012) a aborda como recurso didático-metodológico, pela interação com o ensino de geografia no nível médio, a partir dos aspectos e dos conteúdos a serem trabalhados sobre a região nordeste. O autor sustenta uma abordagem a partir do método etnometodológico, com base nos estudos do campo cultural, dos saberes populares e pela relação entre subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos. Conforme o autor:

Ao procurarmos entender o caráter educacional do cordel e sua relação com a escola, procuramos resgatar a identidade dos indivíduos envolvidos na construção dos saberes, quer popular, quer científico. São modos de atribuir sentidos às práticas sociais, apresentando uma determinada leitura de mundo e, ainda, entendendo a forma como os sujeitos se posicionam frente às múltiplas situações vividas no cotidiano. Portanto, nos temas abordados e no modo de criação dos cordéis, está presente uma concepção de mundo própria. Os cordelistas atribuem sentidos às suas experiências passadas e presentes, assim, concebem o cotidiano como um pequeno fragmento do todo, mas repleto de sutilezas possíveis de representar todo um universo. (SILVA, 2012, p. 21-22)

Apesar da inclinação para com a perspectiva humanista, a partir da Geografia Cultural, Silva (2012) realiza seus debates procurando se pautar também com a Geografia Crítica. Ademais, ele parte da Educação Popular, referenciada em Paulo Freire em diálogo com um

⁵ Não é nosso objetivo entrar na seara desta discussão na tese, mas, para além do discurso da interdisciplinaridade, como uma solução para a educação, outros modismos são frequentemente mencionados como alternativas milagrosas para “salvar a educação”. A incorporação acrítica da interdisciplinaridade é uma delas, como também são a questão dos jogos e brincadeiras encampados pela concepção do “lúdico”, a ideia de aprender com prazer, a pedagogia de/dos projetos e as hortas escolares, muito usadas na educação ambiental, são apenas alguns exemplos, como a histórica demanda pela inserção de tecnologia nos ambientes escolares, hoje representados pela *gameificação*, talvez o modismo mais recente.

discurso relacionado a aprendizagem significativa (ainda que não se referenciando formalmente em David Ausubel). Para tanto, o autor se refere à questão do cordel desde o seu uso em campanhas de várias finalidades e, também como objeto de comunicação “substituindo” o jornal, rádio e a TV, além do auxílio no processo de alfabetização. Sobre essa questão, essa forma de representação literária-popular é tomada como unidade articuladora entre Leitor-Texto no cotidiano, pela vivência/experiência dos sujeitos sociais. A forma de narrar do cordel é tida como uma atração, além de apresentar uma linguagem própria, de refletir a sabedoria popular, se aproximando ao cotidiano do aluno.

Ademais, o autor busca justificar como a educação informal pode contribuir com o ensino de geografia formal tanto pelo cordel, quanto pela poesia. Todavia o autor apresenta uma concepção negativa de educação escolar ao defender a aprendizagem espontânea e a forma como coloca os conhecimentos tácitos, valorizando-os mais do que as aprendizagens na educação escolar. Silva (2012, p. 75) considera que:

Mesmo nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida. (...)

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos e em muitas situações também não há intenção. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência.

As posições de Silva (2012) sobre a educação são pautadas numa ideia de que as metodologias de ensino as conduzirão à salvação, daí a necessidade da abordagem das mais diversas formas de se ensinar no cotidiano escolar. Não se trata de negar aqui o uso de diferentes processos metodológicos como recursos na prática docente, considerando ser positivo a utilização dos distintos meios de se ensinar na escola, o que se faz de maneiras diversas, segundo os diferentes tipos de conteúdo a serem trabalhados, o período/ano de aprendizagem, as diferentes faixa-etárias, bem como pelas situações concretas de ensino e de aprendizagem. Um sério problema é que, para além do espírito novidadeiro e redentor que desperta os discursos sobre as diferentes metodologias, há uma individualização sobre a figura do professor focando nele a responsabilidade por um melhor resultado do processo educativo, desconsiderando outros fatores concernentes da educação, como a formação econômico-social, as organizações educacionais, as questões físicas, estrutural das escolas, de financiamento, da relação

quantitativa entre professor-aluno em sala de aula, as políticas educacionais, as contradições sociais, etc.

Silva (2012, p. 101) além de tratar da produção de cordéis pelos alunos como “criação do conhecimento”, também afirma – na mesma página – que: “Como podemos observar na fala dos cordelistas citados, é recorrente a todos que o cordel pode e deve ser inserido na escola como recurso didático pedagógico (...)”. Dessa forma, o autor, defende o uso do cordel no ensino de geografia como alternativa metodológica ligada ao cotidiano, o que é feito a partir da análise sobre a região nordeste do país, mas sem estabelecer uma fundamentação metodológica para tal, sendo apenas apresentados os cordéis relacionados aos conteúdos que julga pertinente para uma abordagem geográfica.

Por outro lado, Velasco (2012) toma a literatura como produtora de conhecimento enquanto seu problema de pesquisa ao buscar compreender como a geografia pode iluminar a discussão sobre um romance literário, no que constituiria mais em uma descrição de elementos geográficos presentes na obra. Já em seu objetivo geral, ela demonstra que um romance é capaz de conter uma análise geográfica, assim, analisa as espacialidades e as territorialidades em *Vidas Secas*, pelas categorias geográficas espaço, território, região, lugar e ambiente, ainda que de forma estanque ao tempo em que o romance é narrado não realizando as necessárias atualizações para o tempo presente.

A autora trabalha na articulação sobre as questões da literatura regionalista e realista de Graciliano Ramos, procurando relacionar à espacialidade da narrativa na relação com o ensino de geografia. Aqui a literatura é tomada como complemento à geografia e à história, como forma de ampliação da concepção de mundo do aluno. Velasco (2012) trabalha com fragmentos da obra literária em sala de aula, ao passo em que busca se apropriar de Moreira (2014) pela análise que parte do visível em direção ao invisível e, tomando a paisagem como concreto pensado. Sua abordagem para a relação entre o ensino de geografia e a literatura parte no sentido da literatura para a geografia, atribuindo à segunda os aspectos da descrição física contidas na narrativa literária, com enfoque na análise da categoria região, havendo um destaque para o contexto do autor e da obra, enquadrado como regionalista nordestino.

Outra abordagem da relação entre ensino de geografia e literatura é apresentada por Beraldi (2012), que trabalha com uma concepção de geografia e educação menores, embasada por Deleuze e Guatarri, sendo que a concepção de “menor” é tomada como resistência,

trincheira, revolta às geografias e educação oficiais, considerada pela autora como “maiores”. A pesquisa é fundamentada teoricamente pela Geografia Cultural e aqui ela não apresenta um processo metodológico sobre o trabalho com a literatura no ensino de geografia, tampouco sobre a questão da geografia no Ensino Fundamental I, por considerar que a proposição de uma metodologia ou de uma didática poderia compor uma geografia e uma educação maiores, padronizadas, homogeneizadas.

A geografia é tratada pela autora como ciência de localização e espacialização, contudo, não extrapola o que é ou o que seria essa localização, trabalhando com localizações genéricas, de encontro, não no sentido produzido e consolidado pela ciência. Ferraz e Beraldi (2013), por exemplo, fazem uso de expressões como localização, orientação, lugar, território, identidade territorial e desterritorialização sem nenhum rigor com os postulados geográficos chegando a mencionar que o encontro do “patinho feio” com o grupo de patos como uma localização/orientação geográfica, desvirtuando por completo o conhecimento geográfico. Segundo os autores:

A história do “patinho feio” expressa exatamente a busca por uma identidade territorial que é comum a todo e qualquer ser humano. Para isso ele se assume como ser desterritorializado e começa uma jornada na qual suas experiências, através dos diversos lugares percorridos, permitem a ele elaborar os referenciais necessários para ler as formas das coisas percebidas, estabelecendo certo sentido *paisagístico* a essas, organizando intelectualmente as mesmas numa determinada ordem, delineando assim um *território* em que as coisas e fenômenos passam a ter certa lógica, de maneira que possa se orientar e agir com mais segurança em seu meio, portanto, *regionalizando* esses fenômenos em acordo com suas necessidades de sobrevivência. Quando chega nesse ponto, a ordem espacial articula-se em um lugar no qual se sente territorialmente identificado. Esse é o processo básico de ensino-aprendizagem para a compreensão geográfica. (FERRAZ, BERALDI, 2013 p. 180 – itálico dos autores)

Apesar das diferentes referências às práticas espaciais relacionadas aos conhecimentos geográficos que os autores lançam mão no trecho acima, esses não se articulam em torno de uma análise substanciada pela geografia. Do “ser desterritorializado” à “organização intelectual”, ainda que se trate de um conto de fadas, com figuras de linguagem, é necessário um rigoroso trato conceitual, com as categorias e as interpretações, bem como com os objetivos pedagógicos da leitura do texto literário num contexto de ensino de geografia. Seria necessário, neste caso, deixar claro se os animais produzem alguma organização intelectual ou se isso é uma capacidade eminentemente humana. Por outro lado, a desterritorialização, como asseverado por Haesbaert (2011) é um processo que, por si só, não existe, estando em

movimento com a dinâmica de territorialização-desterritorialização-reterritorialização. Voltando ao trabalho de dissertação de Beraldi (2012, p. 27), a autora afirma que

A Geografia é toda uma só ciência, que discute sobre clima, relevo, trabalho, saúde, mas todos esses elementos são pensados a partir de conceitos geográficos. Estes são apenas exemplos, porque em si nenhum destes elementos é geográfico, mas podem tornar-se, no encontro com as construções da ciência geográfica. As discussões sobre todas essas variáveis somente serão geográficas se gerarem sentidos de localização e espacialização para quem está produzindo, lendo e construindo sentidos para si.

Aqui se tem uma noção de geografia que se limita à localização e à espacialização num sentido de extrema individualização (o que é coerente com a posição metodológica adotada ao longo de sua pesquisa pela autora). Ou seja, se somente serão geográficos os processos que gerarem localização para quem os produzir, isso quer dizer que há tantas geografias quanto a quantidade de pessoas capazes de produzirem sentidos dessa localização? Cabe, portanto, uma geografia para cada indivíduo? A geografia se limita a isto? Os sentidos de localização, enquanto expressão genérica, pouco tem a ver com a localização trabalhada pela ciência geográfica, a qual é constituída por uma história, com conhecimentos milenarmente consolidados e que inclui um conjunto de instrumentos e tecnologias mundialmente conhecidos, padronizados e validados socialmente pela relação com a prática. Ademais, limitar a geografia ao senso de localização e espacialização de forma abstrata significa reduzir outras potencialidades.

Ao tratar da literatura no ensino de geografia, Beraldi (2012) considera não haver a necessidade de um “rigor metodológico já dado” (p. 36), daí empregá-la como “linguagem”, como um “agente capacitador da geografia menor” (p. 37), ou seja, a autora busca a construção de uma disciplina que rompa com institucionalizações e com saberes consolidados, na busca de práticas *menores*, desde o lugar, do espaço vivido e da significação de cada sujeito. Para a autora

O texto literário pode até não tratar do relevo, do movimento das marés, da descrição do clima, mas ao tratar da relação entre o ser e o espaço, com certeza será de grande valia para pensarmos a Geografia. Se apresentar um cunho descritivo poderá ser um instigante documento de outra época, retrato de uma paisagem, mas nem por isso será mais geográfico. É preciso lembrar sempre que a Geografia não está no rio, que não reside na vegetação, que não habita uma vertente. Ela, como ciência, acontece do encontro do homem com o mundo, presentifica-se em cada acontecer, seja no uso que o homem faz dela, ou dos conceitos que cria através de suas orientações e imaginações no espaço. Um rio, por exemplo, é um processo de territorialização de seu devir independente do homem, contudo, quando o homem o encontra, ele passa a acontecer geograficamente, desde o momento que é batizado, mapeado, em que se identifica sua forma (paisagem), regionaliza sua área em acordo com suas funções de uso etc., só a partir desse encontro é que ele acontece para o homem, portanto, geografiza-se. (BERALDI, 2012, p. 39-40)

É certo que a geografia não se dá ao homem sem o conhecimento geográfico do mundo, pelas questões relacionadas à arte, à filosofia e às ciências, que lhe permita pensar e interpretar a realidade geograficamente pelo conhecimento elaborado historicamente e coletivamente. A geografia não se limita aos elementos naturais ou sociais, mas ao conjunto do instrumental teórico-metodológico, técnico e científico produzido metódica e sistematicamente pelos homens, o que permite analisar e compreender as diferentes relações no espaço, para além de nomear um elemento da natureza, pensando e agindo como sujeitos sociais mobilizados por conhecimentos e interesses políticos, geopolíticos, sociais, ambientais, produtivos, educativos, etc.

Uma das preocupações da pesquisa consiste na busca em estabelecer um diálogo entre o texto literário e as experiências dos alunos. Para tanto, Beraldi (2012, p. 45) considera as *fricções metodológicas* na constituição de uma geografia menor, partindo “do espaço imediato, do espaço vivido para que se produzam geografias com referenciais construídos na experiência cotidiana, na busca contínua da construção de sentidos para a existência”. Todavia, não se busca uma superação do ponto de partida, ou seja, permanece reproduzindo os conhecimentos que podem ser adquiridos no cotidiano.

Beraldi (2012) também parte de um ecletismo teórico para a abordagem da psicologia educacional, na análise do ensino infantil entre perspectivas antagônicas, como entre Jean Piaget e Lev Vigotski, não colocando/estabelecendo os pontos controversos entre os mesmos. A incorporação dos autores se dá pelo uso indiscriminado das teorias, desde o desenvolvimento maturacional (do construtivismo piagetiano) até a noção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (de Vigotski).

Embasada por Roland Barthes (1987), Beraldi (2012, p. 54) aborda a literatura como “fruição capaz de transbordar os sentidos presentes no texto”. É certo que um texto literário não se encerra nos limites do que está escrito em suas páginas, todavia, o seu trato na disciplina escolar exige um direcionamento e uma intencionalidade, pelo professor, ao conteúdo da disciplina a ser trabalhada, no nosso caso, direcionado à produção do conhecimento geográfico no aluno. Sem esse direcionamento corre-se o risco de dissipar as discussões sem atingir os objetivos propostos para o ensino da disciplina escolar e as suas finalidades no currículo da educação básica.

Os livros didáticos selecionados na pesquisa de mestrado de Beraldi (2012) abordam a literatura, aparentemente com direcionamento positivo para o ensino, o que é criticado pela autora, que as vincula à uma geografia maior, por conter conceitos e concepções fechadas, limitantes, que não possibilita a fruição da capacidade de imaginação das crianças. Ainda que trabalhado a partir do “eu”, com orientações para a localização, a autora os critica por podar os alunos de contribuir com seus próprios referenciais numa perspectiva de extrema individualização reversa às práticas consolidadas da cartografia e a uma concepção que limita a plena atividade docente.

De fato, é importante que a criança amplie seu repertório, classifique e saiba o que é residencial, urbano e industrial, no entanto, não é interessante que se limite toda a riqueza de um texto literário apenas para exemplificar o conteúdo. Quando o livro traz o texto literário há um certo maniqueísmo em que este seja apenas mais um apêndice para ilustrar o conteúdo estudado.

Será que este exercício, como o exposto acima contribui para a constituição de uma Geografia menor? Temos claro que não. Este é apenas mais um meio que a educação maior encontra de se apropriar de outras linguagens para reforçar e impregnar o seu discurso. Talvez o próprio autor, quando escreveu o texto não conseguiu explorar o seu devir-criança, mas se, no encontro com o texto, o professor conseguir exercitar o seu, então estaremos mais próximos de uma geografia com sentidos, que fala diante da criança e não aquela que fala para a criança, enxergando a esta como receptáculo e ser passivo diante do conhecimento. (BERALDI, 2012, p. 77)

Em partes, é procedente a crítica da autora em não limitar a leitura literária na exemplificação de determinado conteúdo, mesmo considerando os textos em livros didáticos, em que cabe ao professor uma leitura que contemple uma contextualização do autor da obra no interior daquele tema. A tradutibilidade do texto literário pelo professor visando os objetivos a serem trabalhados na disciplina deve acompanhar um processo de interpretação criativa dos alunos, considerando seus saberes e experiências para a apropriação do conhecimento.

Em outra dissertação, o objetivo de Almeida (2018) é compreender o ensino de geografia por meio da literatura, assumida como linguagem, abordando a questão de como a literatura pode auxiliar na construção do conhecimento geográfico. Apoiado em Castrogiovanni, orientador do trabalho, o autor assume a pesquisa qualitativa enquanto composição de verdades temporárias, ao passo que possibilita uma maior flexibilidade metodológica.

O autor trabalha com os pressupostos de uma formação humana no ensino de geografia, embasado por Edgar Morin, como uma formação geral e de respeito entre sujeitos. Com essa concepção educativa demasiadamente vaga, o autor não explora o que vem a ser essa formação humana, e também não menciona como os conhecimentos geográficos podem ser

importantes nesse tipo de formação, além de não mencionar que resultado teria essa formação. Segundo a concepção de Almeida (2018, p. 47-48):

Acreditamos que alguns caminhos podem ser trilhados visando aproximações com uma formação geral que oportunize a construção de conhecimento ligada à dúvida, à relativização das verdades e ao fomento à curiosidade e à criatividade. Igualmente, a construção de conhecimento que pressuponha a busca pelo entendimento da condição humana (MORIN, 2015; 2011) e que preze por uma formação geral que leve à compreensão e ao respeito entre os Sujeitos.

É importante o trabalho com uma perspectiva de educação que defenda, suscite e incentive a curiosidade e a criatividade, todavia, na escola, como vimos defendendo nesta tese, não deve haver espaços com a *relativização das verdades*, como defendido por Almeida (2018), tema delicado e anticientífico. Não se trata aqui de uma defesa intransigente de verdades estanques e absolutas, mas, sim dos conhecimentos científicos, trabalhados metodicamente e validados por uma série de procedimentos que, inclusive, podem ser refutados, desde que baseados em novas pesquisas científicas. A relativização da verdade é um engodo negacionista da ciência e, por conseguinte, dos conhecimentos a serem ensinados na escola.

A relativização da verdade é um problema sério e que deve ter seu combate iniciado exatamente na escola, trabalhando com os conhecimentos relativos às diferentes disciplinas escolares. Ainda que isso não seja o suficiente, haja vista o componente ideológico, político e de desejo envolvido nessas concepções, a educação deve se manter firme na transmissão dos conhecimentos consolidados. Em casos extremos, por exemplo, a relativização da verdade implica no rebatimento de um conhecimento consolidado milenarmente, como a esfericidade do Planeta Terra. Apenas no Brasil, no ano de 2019, como atesta pesquisa⁶, 7% da população afirma acreditar que a Terra seja um planeta plano. Questões como a necessidade da vacinação e sobre o nazismo ser um movimento de esquerda são outras problemáticas sérias diretamente relacionadas ao negacionismo e à relativização da verdade com impactos diretos sobre a

⁶ “Uma parcela de 7% dos brasileiros acredita que o formato da Terra é plano, aponta uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha no início deste mês. O levantamento contou com 2.086 entrevistados maiores de 16 anos em 103 cidades pelo país e foi o primeiro a estimar quantos no país duvidam que o planeta seja esférico —cerca de 11 milhões de pessoas.” Segundo matéria do jornal Folha de São Paulo no título: “7% dos brasileiros afirmam que Terra é Plana, mostra pesquisa”. Disponível em: GARCIA, Rafael. **7% dos brasileiros afirmam que Terra é Plana, mostra pesquisa**. Folha de S. Paulo, 19 jul. 2019 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/7-dos-brasileiros-afirmam-que-terra-e-plana-mostra-pesquisa.shtml?origin=folha> . Acesso em 17 jan. 2021.

realidade, desde visões de mundo, passando por questões políticas e, atingindo a esfera da saúde pública, com o retorno de doenças, até então, erradicadas, como o sarampo e a poliomielite.

Almeida (2018) trata a literatura como dimensão simbólica, como forma de representação do espaço geográfico por intermédio da escrita. Assim, o autor assume a paisagem como conceito fundamental a pesquisa, que deve ter sido selecionada a partir das leituras dos textos do Julio Verne, pensando em como utilizá-la na produção do conhecimento geográfico em sala de aula. Ou, talvez, apenas por ser uma importante categoria para a pós-modernidade, caracterizada pelo autor como tempo presente.

Pensamos que a Paisagem e as obras literárias possuem uma relação que se estabelece por meio de descrições realizadas pelos seus autores. Toda obra literária está inserida em uma cultura posta em determinado tempo e em algum espaço, o que permite inferir que as obras literárias, tais como as fotografias, permitem conceber a Paisagem posta em certo momento de determinada cultura, levando em conta toda a subjetividade existente na obra, fruto de quem a escreveu. (ALMEIDA, 2018, p. 59)

Ao longo de sua pesquisa, Almeida (2018) apresenta três propostas pedagógicas para o trato das obras selecionadas de Júlio Verne, apresentando como pretende trabalhar a literatura no ensino de geografia, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tomando como ponto de partida o que os alunos pensam sobre determinados conteúdos geográficos. São sinalizadas as formas como o pesquisador articula a literatura no ensino de geografia em sala de aula, a partir da leitura de trechos da obra selecionada e da apresentação de vídeos sobre determinadas situações/problemas.

A respeito dos resultados obtidos com a conclusão da pesquisa, Almeida (2018) enfrenta alguns problemas, limitações decorrentes de seu fundamento teórico-metodológico. Vejamos: apoiado no construtivismo piagetiano para a construção do conhecimento do aluno, coerentemente o autor secundariza o trabalho do professor colocando no centro das atividades as demandas dos estudantes e os seus contextos cotidianos. Contudo, a teoria assumida não dá conta de justificar os limites da aprendizagem desta prática com os alunos na produção de novos conhecimentos devido ao fato de que eles não haviam sido devidamente abordados. Ou seja, o uso da literatura, nesse caso, não surtiu efeito de produzir novos conhecimentos geográficos nos alunos porque, entre outras questões, a mediação pedagógica pelo professor merecia uma maior atenção desde a abordagem inicial, pela identificação do nível de desenvolvimento real dos alunos e a elaboração planejada, orientada para atingir os objetivos curriculares da disciplina.

Ao refletir sobre esta questão, Almeida (2018, p, 103) não consegue identificar limites na teoria pedagógica-psicológica que o sustenta, transferindo para os alunos suas incertezas

No entanto, ao tentarmos fomentar a expressão desses imaginários por meio de desenhos e atividades dissertativas, surgiram questões que nos fizeram (re)pensar. Refletimos: por que os alunos pareceram demonstrar dificuldade ou mesmo insuficiências para a leitura, interpretação e representação a partir dos trechos das obras literárias de Júlio Verne utilizadas? Por que uma porção significativa das atividades realizadas pelos alunos pareceu trazer a relação recursiva passado-presente de maneira limitada e carente de profundidade? Será que a questão tange as obras, a maneira como as abordamos ou questões cognitivas relacionadas aos alunos envolvidos?

Consideramos que parte dos problemas pode estar na condição de aprendizagem que os alunos se encontram, por serem, também, agentes fundamentais na atividade de ensino, mas não se pode, nesse caso, afastar a atuação docente e as teorias que o fundamenta. Todo conteúdo trabalhado em sala de aula demanda um encadeamento pretérito, ou seja, a construção de conhecimentos que permitirão que os novos sejam produzidos nos alunos. O imaginário, trabalhado como tema na pesquisa de Almeida (2018), é uma questão que deve ser melhor desenvolvido na educação escolar, ademais, está sujeita a uma série de experiências intelectuais e/ou tácitas que os alunos possam ter tido ou não. Identificar e buscar um maior nivelamento dessas experiências e conhecimentos entre os alunos é uma etapa fundamental para o início das atividades, que já se faz, em certos casos, produzindo conhecimentos naqueles alunos que, até aquele momento não os tinha.

Todavia, embasado pela teoria piagetiana que naturaliza os períodos de desenvolvimento em etapas rígidas, com sérias implicações para o processo de aprendizagem, já que, neste caso, a criança apenas aprende depois que passa pelo processo de maturação do desenvolvimento. Ou seja, por esta concepção, a aprendizagem se torna refém do desenvolvimento conforme análise de Vigotski (2009). Neste sentido, ao incorporar a concepção de Piaget, Almeida (2018, p. 107) busca se justificar argumentando que

Junto às características apresentadas sobre o estágio operatório-concreto, uma parte desses alunos ainda se encontra em um estado de egocentrismo primitivo característico dos períodos iniciais da construção das relações espaciais projetivas cujo período flutua entre os 5 e os 8 anos de idade, conforme expomos nos parágrafos precedentes, onde a criança dá a posição dos objetos tendo apenas o seu ponto de vista como referência.

A teoria usada pelo autor para se defender não se aplica como explicação para o fato de que uma série de conhecimentos não havia sido trabalhada preteritamente nos alunos como condição para a produção dos novos. Ou seja, o uso da literatura nesse caso, dessa forma, como

recurso não surtiu o efeito esperado, que era de produzir novos conhecimentos geográficos no aluno porque, entre outras causas não fora devidamente organizado, planejado para a superação dos conhecimentos espontâneos dos alunos. Assim, continua o autor, em busca de que a realidade se adapte à teoria:

Os alunos pesquisados estão em uma faixa etária entre 11 e 14 anos, onde deveriam estar construindo as relações projetivas que exigem uma maior exigência cognitiva, já se encaminhando ao estágio operatório-formal e ao estabelecimento das relações espaciais euclidianas em vez de se situarem ainda em processos iniciais de descentração. Dessa forma, questionamos: **quais poderiam ser as causas para esse atraso na construção das relações espaciais? Será um contexto cotidiano desfavorável e pouco estimulante? Um ensino de geografia abordado de maneira pouco significativa? Uma diáde entre esses dois fatores?** (ALMEIDA, 2018, p. 108 – grifo nosso)

Ao levantar como possibilidade o “contexto cotidiano desfavorável e pouco estimulante” (ALMEIDA, 2018, p. 108) dos alunos para justificar os seus resultados, o autor, para além de transferir para os alunos o fracasso da atividade proposta, o faz a partir de uma concepção que os estigmatiza. Ao sinalizar no texto que a pesquisa é realizada em escola pública, Almeida (2018) sugere, dá a entender que as experiências, o cotidiano dos alunos é *limitada, simples, restrita, insuficiente, pobre, circunscrita* a seu dia-a-dia, o que é insatisfatório para que os alunos construam os seus próprios conhecimentos, numa perspectiva assaz naturalizante e que imobiliza os *sujeitos* a produzirem novos conhecimentos. Orientado pela teoria piagetiana, o autor desconsidera a possibilidade de o ensino contribuir para que os alunos superem suas dificuldades cognitivas e desenvolvam capacidades e elaborações mais avançadas.

Por fim, já nas considerações finais de sua dissertação, o autor assinala:

Quanto à utilização da Literatura, mais especificamente a literatura de Júlio Verne como recurso para ensinar e aprender Geografia, este trabalho demonstrou o desafio de se abordar a Literatura do referido autor com alunos que estão no operatório concreto com resquícios de egocentrismo primitivo e que demonstram dificuldades de alfabetização, tanto espacial quanto linguística. Não foi possível afirmar claramente por meio deste trabalho que esta literatura pode servir como um recurso significativo para a construção do conhecimento geográfico.

Para haver maiores possibilidades parece ser preciso a análise com maior profundidade sobre os conhecimentos geográficos prévios que os alunos possuem para que isso possa condicionar um trabalho que envolva as obras de Júlio Verne em vias de ensinar Geografia. (ALMEIDA, 2018, p. 118)

As situações desafiadoras colocadas pelo autor remetem a um resultado negativo não esperado com o desenvolvimento da pesquisa. Isto, a nosso ver, pela falta de um maior direcionamento positivo da atividade docente no sentido de trabalhar com os alunos os conteúdos desde o planejamento da atividade até o pós-avaliação, acompanhando o longo

processo de produção do conhecimento no aluno, avaliando o ponto de partida, coordenando as problematizações e o processo de instrumentalização, que podemos inclusive remeter à pedagogia histórico-crítica e, mais especificamente às reflexões desenvolvidas por Duarte et al (2012) sobre a questão da educação estético literária.

Em sua pesquisa de mestrado Moraes (2012) percorre o caminho que parte da literatura para a geografia, buscando nas categorias “rural, urbano, paisagem, lugar e não lugar” (p. 16) os elementos para melhor compreensão de um texto literário. A autora trabalha a literatura como linguagem que “permite olharmos o mundo de fora, livre da máscara social” (p. 12). Ademais, faz a defesa de que “o texto literário é sempre plurissignificativo, isto é, a interpretação é dada de acordo com a subjetividade de cada leitor” (p. 24), considerando que o “leitor acolhe o texto de acordo com sua subjetividade, o que faz com que cada leitor interprete o texto literário de maneira diferente” (MORAES, 2012, p. 24).

Essa é uma questão cara ao debate e com implicações sérias sobre o processo de produção do conhecimento. Se, pela perspectiva apresentada por Moraes (2012), cada leitor interpreta um texto de uma determinada maneira, isso demanda um direcionamento maior do professor na condução de seu trabalho em sala de aula. Quero com isso dizer que, pela significação artística proposta pela autora, é possível que cada indivíduo tenha interpretações próprias, com criações de suas próprias representações. Todavia, no processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina escolar, essa vaguidão de percepção deve ser melhor trabalhada com um direcionamento mais objetivo, visando atingir os objetivos, os resultados esperados com o trabalho, seja ele o trabalho pelas mais diferentes abordagens sobre as categorias, as temáticas ou conteúdos geográficos.

Moraes (2012) assume que a literatura tem como potencialidade o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia na formação do estudante. Para tanto, para que aconteça a formação cidadã, defendida pela autora, é necessário que haja significado nos conhecimentos a serem incorporados pelos alunos, partindo daqueles conhecimentos que eles já possuem. Assim, a literatura é trabalhada como perspectiva de ampliação dos horizontes intelectuais dos estudantes, analisando com pertinência as relações entre as obras ficcionais e a realidade, o que oportuniza o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do aluno, de forma que o “possibilita refletir sobre o indivíduo e a sociedade” (MORAES, 2012, p. 37).

Moraes (2012) trabalha a literatura em sala de aula a partir de fragmentos do texto literário devido às limitações de tempo para a leitura da obra completa, considerando que provocar “o interesse dos alunos e a curiosidade destes é uma das maneiras não só de introduzir a obra, mas também o primeiro passo para que ela seja lida.” (p. 39). A autora também recorre às “categorias geográficas” espaço, tempo, paisagem, rural e urbano, justificando serem estas presentes nas obras analisadas em sua pesquisa. Não obstante, ao tratar do espaço (socialmente produzido pelos homens) a autora concebe a geografia como algo distante, que se justifica pelo fato de a análise da pesquisa colocar a literatura como elemento central e a geografia em uma posição instrumental para sua melhor compreensão.

A relação entre rural e urbano são abordados para debater os romances *O Cortiço* e *Vidas Secas*. Ainda assim, essas concepções trazidas pela autora não são consistentes para uma explicação geográfica mais concreta da realidade, como pode ser percebido por uma concepção relativista ou mesmo pela ausência da perspectiva da contradição, por exemplo. Segundo Moraes (2012, p. 47 – grifo nosso)

Tendo em vista que estes conceitos estudados têm a finalidade de auxiliarem no entendimento das obras que estudo - “*O Cortiço*” e “*Vidas Secas*” - penso ser importante **trazer um conceito meu, isto é, o meu entendimento a respeito de rural e urbano. O rural, a meu ver, é um espaço onde a terra é cultivada.** As pessoas vivem mais próximas a natureza e, embora a tecnologia como TV, internet, máquinas agrícolas modernas, já tenham chegado, o dia-a-dia é baseado nos fenômenos da natureza. Os afazeres mudam de acordo com o sol a chuva, o frio. Todavia, vale ressaltar que o trabalho no rural pode ser visto como um empreendimento urbano financeiro pelo fato das lavouras funcionarem, devido à tecnologia, como empresas. Na cidade é o relógio quem guia o dia-a-dia das pessoas. O asfalto, as casas, na maioria das vezes sem pátio, impede o contato com a terra, as plantas. O trabalho, nos diferentes ramos, faz circular pessoas em um vai e vem contínuo. No entanto, diferente do campo, a cidade permite a coletividade, pois há mais espaços de contato e, portanto, mais convívio social. No campo, o convívio é mais intenso na família, enquanto que na cidade não há a mesma proximidade familiar em consequência do trabalho e da vida agitada.

A abordagem de Moraes (2012) se aproxima à *relativização das verdades* defendido por Almeida (2018), ao manter as grandes problemáticas dessa questão. Quando Moraes (2012, p. 47) afirma “ser importante trazer um conceito meu”, ao partir de sua percepção sobre determinado conhecimento – aqui sobre as relações entre o rural e o urbano –, a autora obnubila uma série de conhecimentos clássicos, sistematizados não apenas pela geografia, mas pela amplitude de áreas que abarcam as Ciências Humanas e investigam as relações no espaço agrário. Além disso, uma prática pedagógica sustentada por essa visão não contribui com o processo de educação. O *meu entendimento* dentro de uma sala de aula, ministrando uma disciplina, nos termos como é colocado pela autora apenas depõe contra a escola e a formação

do professor, na medida em que, o que realmente deve interessar no trabalho educativo são as produções daqueles conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. O que acontecerá, por exemplo, quando o professor que defender essa concepção de trabalho for um defensor de relações de trabalho escravo no campo? Levadas às últimas consequências, esse entendimento de educação, como encampado por Moraes, empobrece o pensamento e a prática educativa por negar os conhecimentos clássicos aos estudantes. Com a concepção defendida e difundida pela autora, nega aos estudantes a possibilidade de acessar uma série de conhecimentos que buscam revelar a totalidade das relações contidas na produção do espaço.

A análise das obras *Vidas Secas* e *O Cortiço* trazida pela autora apresenta uma narrativa da literatura buscando articulações com categorias geográficas, ainda que com algumas imprecisões. A análise não se orienta ao ensino de geografia, apesar do uso das categorias. Estas categorias, são utilizadas como formas de animar e ilustrar os romances analisados. A dissertação de Moraes (2012, p. 94), refere-se mais a uma abordagem geográfica dos textos literários, em que a autora compreende que “Através do texto literário é possível perceber a experiência dos lugares, a identidade espacial ou ainda o sentido que o homem atribui aos lugares”.

Já em Moraes (2016), em sua tese de doutorado, ao trabalhar com a obra de Érico Veríssimo, *O Continente*, a autora procura discutir a questão da identidade territorial como forma de debater a questão na geografia, dialogando com o espaço geográfico e, mobilizando as categorias território, lugar e paisagem. Busca-se dessa forma, uma contribuição para o processo de significação do texto literário no ensino de literatura, na formação do aluno pela construção da cidadania. À vista disso, sua tese não trata – e disso a autora deixa claro – da elaboração de uma proposta de ensino de geografia com o uso de literatura. Pelo contrário, a tese parte do ensino de literatura procurando subsídios nas categorias geográficas como forma de melhor entendimento ao texto literário pelo aluno.

Assim, a obra *O Continente* é analisada por Moraes (2016, p. 52) a partir da “identidade territorial baseada na ideia de pertencimento ou ainda, a necessidade de estabelecer uma relação de identidade com o espaço vivido e sua influência nas relações”. A autora também trabalha com a concepção de lugar que parte do espaço vivido mediado pela percepção. Ademais, a abordagem sobre a relação entre o local e o global se estabelece a partir das análises de Milton Santos, denotando aí, uma perspectiva eclética no diálogo com a concepção de geografia.

Seguindo a trajetória da pesquisa, Moraes (2016) não aborda a questão de como as categorias lugar e paisagem, selecionadas para a realização do trabalho, apresentam possibilidades para o ensino, já que ela apenas busca pensar como podem ser importantes na interpretação da obra literária. Para além disso, a autora também traz uma interpretação que busca vincular o espaço, no trabalho com uma obra literária com a análise geográfica:

O espaço é abordado por diversas áreas do conhecimento assumindo assim diferentes conceitos, bem como a cada teoria, ainda que dentro de uma mesma área do saber. Na Geografia, o espaço é entendido, na sua dimensão territorial, como o espaço de apropriação e de pertença onde as relações sociais acontecem. Tal definição [...] nos remete a pensar no espaço imaginado, elemento do texto literário e, portanto, importante de ser considerado nesse estudo. (MORAES, 2016, p. 83-84)

Neste sentido, consideramos que as pesquisas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) que versam sobre a temática que envolve o ensino de geografia e a literatura é composta por diferentes perspectivas e abordagem, por vezes contraditórias e até mesmo antagônicas. A articulação entre geografia e literatura se dá por uma construção teórica eclética, que reflete nas posições tomadas sobre a centralidade do conhecimento e as formas que devem refletir na educação escolar. Sobre esta questão, identificamos nos saberes cotidianos, o conhecimento derivado da prática espacial como predominante nas pesquisas investigadas. Por essas análises, verificamos também a adoção da imaginação e da criatividade como um produto espontâneo do desenvolvimento que são despertadas nos indivíduos de forma natural, desconsiderando o contexto histórico e cultural.

Assim, no próximo capítulo, dando continuidade ao que vimos produzindo até aqui, a partir das concepções da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, serão discutidas as questões relativas à atividade criativa direcionada ao ensino de geografia e literatura na produção de novos conhecimentos nos alunos. Estes assuntos e os seus desdobramentos são importantes na construção e/ou identificação de chaves metodológicas para se pensar a mediação pedagógica da obra de Eduardo Galeano no ensino de geografia, tema abordado no último capítulo.

2 - A Atividade Criativa e a Formação de Conceitos: Uma contribuição à relação entre Ensino de geografia e literatura

Neste capítulo refletimos sobre fundamentos para a articulação da literatura no ensino de geografia. No primeiro momento recorreremos ao pensamento de Vigotski e Bahktin, de alguns de seus intérpretes, de atualizadores de seus pensamentos, buscando nas concepções de imaginação e atividade criativa contribuições que possam estruturar nossa proposta sobre o texto literário no ensino de geografia. No segundo momento apresentamos uma discussão sobre o ensino de geografia, sobre a formação dos conceitos e sua relação com a criatividade no processo de ensino e de aprendizagem embasados, sobretudo, por Ligia Martins e Marcos Couto, orientados pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural.

Tratamos da imaginação, da criatividade e a relação dos conteúdos escolares nesse capítulo em distinção àquelas utilizadas nas pesquisas sobre a literatura no ensino de geografia analisadas anteriormente. Em primeiro lugar, partimos de uma abordagem que considera a imaginação e a criatividade como uma produção histórico-cultural, fruto do trabalho que é produzido singularmente em cada indivíduo. Dessa forma, consideramos a necessidade da produção dos conhecimentos, de novas experiências como condição para um maior desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Neste sentido, aprender geografia é importante para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ao mesmo tempo em que este desenvolvimento é importante para o ensino de geografia.

2.1 – Literatura e Atividade Criativa no Ensino

Sobre a literatura enquanto mediação pedagógica no ensino de geografia, a tomamos como um produto histórico, cultural, artístico e social do desenvolvimento da humanidade, no sentido de que sua produção, para além de reproduzir aspectos da realidade, pode estar para além da relação espaço-temporal dada, superando as questões colocadas no/pelo cotidiano imediato. Assim, pode-se constatar, pelos clássicos da literatura, pelas histórias, romances, contos, poesias, tratados que, escritos há séculos, ainda se mantêm como atuais, pertinentes, mesmo que produzidos em diferentes formações econômico-sociais.

Uma abordagem para a interpretação e compreensão da literatura que relacionamos com o trabalho educativo é concebida por Antônio Cândido (2006), ao apresentar uma proposta para a relação que se estabelece entre autor, obra e público. Por esta perspectiva as obras estão relacionadas com o contexto geral da formação do autor, de suas concepções de mundo e pelas

formas de encarar a arte, que podem resultar em uma produção com elementos de integração ou de diferenciação. Para o autor

A integração é o conjunto de fatores que tendem a acentuar no indivíduo ou no grupo a participação nos valores comuns da sociedade. A diferenciação, ao contrário, é o conjunto dos que tendem a acentuar as peculiaridades, as diferenças existentes em uns e outros. São processos complementares, de que depende a socialização do homem; a arte, igualmente, só pode sobreviver equilibrando, à sua maneira, as duas tendências referidas. (CANDIDO, 2006, p. 33)

O movimento da relação entre o autor e a obra se articula com o público leitor, o apreciador do produto final, aquele que recepciona a obra literária. Na prática docente no ensino de literatura, as obras literárias devem ser selecionadas segundo os critérios estabelecidos pelos currículos, bem como pela possibilidade de acesso a essas obras, seja pelo acervo bibliográfico das escolas ou mesmo pela presença nos livros didáticos (em geral em pequenos trechos das obras). Neste caso, é função da escola, ao longo da educação básica, oportunizar aos estudantes o contato com obras clássicas de forma a contribuir com uma formação ética e estética, no longo processo de humanização do ser humano. Conforme Cândido (2011, p. 177)

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A busca por reforçar este processo de humanização nos jovens, no espaço escolar, é um importante elemento para se pensar no trabalho com a literatura também no ensino de geografia. Na medida em que o ensino é composto em sua maior parte por textos, para além da leitura literária, o processo de humanização daí decorrido se constitui como uma justificativa para se acrescentar mais uma representação textual para a mediação do conhecimento geográfico em sala de aula, que pode ser acionado com outros recursos no ensino, como a música, o desenho, a escrita, o vídeo, etc.

Ainda que haja diferenças entre a produção científica e a artística e literária, conforme aponta Vigotski (1999), todas elas guardam em comum o fato de serem produtos e se desenvolverem historicamente e culturalmente como formas de explicação e representação do mundo vivido pelo homem, daí o seu uso como meio e como recurso na educação desde a Antiguidade. Para tanto, consideramos como Cândido (2011, p. 177) que “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”, constituindo elemento indispensável à humanização do homem, já que, em seu

sentido mais amplo, faz parte, desde o primeiro até último dia, da vida humana, pelos sonhos, fantasias, brincadeiras até as palavras lidas, organizadas e sistematizadas em textos.

Celso Frederico (2013) a partir de uma análise de Lukács, nos permite refletir sobre os liames entre arte e ciência e a relação com a vida cotidiana. Segundo o autor,

Arte e ciência são formas desenvolvidas do reflexo, de reflexão, da realidade objetiva na consciência dos homens. Elas se constituem lentamente durante a evolução histórica e se diferenciam incessantemente. Lukács privilegia a ciência e a arte como formas puras do reflexo, mas, entre elas, num “fecundo ponto médio”, localiza o reflexo próprio da vida cotidiana (a consciência do homem comum). A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém as necessidades de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Com isso, a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência. (FREDERICO, 2013, p. 133)

O movimento entre arte e ciência com o cotidiano, na objetivação do gênero humano descrito acima, coloca em tela possibilidades de aproximações com a pedagogia histórico-crítica que assume o papel da educação como mediadora na prática social. Neste caso, a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, é a apropriação do conhecimento, pela problematização, instrumentalização e catarse, o que possibilita uma prática social final enriquecida e apta à transformação dela, da vida social. Daí que, de acordo com Martins (2013) embasada por Rubinstein, a arte, a literatura em nosso caso, apresenta condições de suplantar a realidade, sem dela se afastar.

Nesse sentido, consideramos as contribuições de Vigotski (2014; 2016) e de Bakhtin (2017) que nos ajuda a pensar em uma fundamentação metodológica para o emprego da literatura na mediação do ensino, pela atividade criativa. Em Bakhtin (2017) há uma ênfase sobre a questão da cultura, trabalhada como um elo entre o passado e a atualidade, manifesta no diálogo entre os tempos e os sujeitos envolvidos, tanto na produção da escrita, quanto dos intérpretes da obra. Ao levantar a questão sobre a interpretação como atividade criadora, o autor nos possibilita um diálogo com o pensamento de Vigotski (2014), ao trabalhar os temas referentes à criatividade, à imaginação e à realidade, elementos fundamentais que devem ser desenvolvidos e adequados para o uso da literatura em sala de aula, articulado com os conhecimentos específicos das disciplinas.

A partir das reflexões de Vigotski (2014) e Bakhtin (2017), compreendemos que a atividade criativa é um importante instrumento para o trabalho com literatura no ensino de geografia. Pensando de forma genérica sobre esta relação, Vigotski (2014) considera que uma

das dimensões da atividade criativa se dá com base na produção, por estar relacionada à memória e ser elaborada mediante impressões passadas, isto é, são criações concretizadas a partir da repetição de algo já existente. Esta função é de grande importância ao desenvolvimento do Homem, já que é por meio dela que acontece a conservação de aspectos da vida, desde as experiências – histórico e cultural – anteriores, em momentos que facilitaram a adaptação, ao possibilitar a criação e a estimulação de hábitos. Portanto, esta é uma perspectiva responsável pela reprodução e pela conservação das experiências humanas, pela seleção das que resultaram satisfatórias às necessidades dos grupos humanos e se propagaram, de um lado e, de outro, pela exclusão daquelas experiências que não serviram ou que deixaram de servir em algum momento.

De outra maneira, a atividade criadora também se realiza enquanto uma capacidade de criação de algo novo, em que a produção de um novo conhecimento parte de elementos como a combinação e a reelaboração, bem como pela capacidade de formação de uma ideia, de uma imagem. Aqui se considera que o cérebro não opera apenas seguindo estímulos à reprodução, mas também na produção do novo. De acordo com essa perspectiva, Vigotski (2014, p. 3) considera as atividades cerebrais de suma importância, para o qual, o cérebro

(...) é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos e experiências passadas, novos princípios e abordagens. (...) é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que projeta para o futuro, um ser que modifica o seu presente.

Ao desenvolver suas análises, Vigotski (2014) considera fundamental para a atividade criadora o uso e desenvolvimento da imaginação, já que é parte constituinte de toda vida cultural, estando diretamente ligados às produções artísticas, científicas e tecnológicas. No trato com as crianças, considera-se que as atividades lúdicas e as brincadeiras são importantes elementos para se desenvolver a imaginação criativa, uma vez que a criança tem uma “capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui[ndo] o fundamento do próprio processo criativo” (VIGOTSKI, 2014, p. 7).

É neste sentido também que para Vigotski (2014, p. 10) uma questão importante a ser considerada a respeito do processo de imaginação é que “qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa”. Ou seja, para que se possa imaginar algo é necessário possuir algum conhecimento sobre esta coisa, de forma a criar relações e sentidos capazes de abstrair alguma informação ou forma sobre tal ou qual coisa em questão. Dessa maneira, o autor considera que a atividade criadora se relaciona

com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, daí sua importância de se alargar, de se enriquecer ao máximo as experiências das crianças e dos jovens em bases sólidas, na escola, com a produção do conhecimento das mais diferentes áreas.

Vigotski (2014) considera que a partir dos conhecimentos já produzidos e das experiências dos indivíduos não há apenas a reprodução, mas também existe a possibilidade de um processo criativo a partir da imaginação, que se dá por um conjunto de novas combinações, com a criação de novas imagens pela relação, pelo confronto entre a fantasia e a realidade. Esta produção criativa se torna possível pelo contato com experiências alheias ou pelo processo de socialização e apropriação delas, que cria o conhecimento sobre determinada coisa (como a Revolução Francesa ou o Deserto Africano, por exemplo), o que torna possível a atividade de imaginação coincidir com a realidade.

Este processo de imaginação se dá por dois movimentos para Vigotski (2014), em que por um lado a imaginação está apoiada sobre as experiências de cada um e, por outro lado, num segundo caso, será a própria experiência que apoiará os processos de imaginação. O primeiro caso apenas se torna possível mediante os conhecimentos já produzidos no indivíduo, assim ele conseguirá imaginar um cachorro depois ter conhecimento sobre a materialidade de um membro da espécie, ou de alguma representação sua, assim como uma casa, um carro, um cavalo, etc. Já no segundo caso, mesmo sem ter presenciado um determinado fenômeno ou uma coisa, é possível imaginá-los a partir de registros, como são os casos de um deserto e de uma revolução, como sinalizados pelo autor. Por este segundo processo é possível explicar que, mesmo sem nunca ter ido a um deserto, por experiências e relatos alheios, se torna possível a imaginação de um, muito próximo do real imaginário comum.

A associação dos processos imaginativos na criança se dá pela junção de elementos dissociados e modificados que vão desde o agrupamento subjetivo de imagens à uma organização científica objetiva, “como a que evidencia, por exemplo, a representação geográfica.” (VIGOTSKI, 2014, p. 29) de uma paisagem, com a identificação de seus elementos constituintes. Daí que a combinação dessas imagens isoladas produzidas e situadas num determinado contexto é o momento fulcral da atividade de imaginação criativa, que se completará quando houver a produção de imagens exteriores condizentes com aquilo tratado, seja um conceito ou uma representação.

Neste sentido, é importante notar que também há em Vigotski (2014) uma importância da esfera cotidiana no processo criativo, a se considerar nas atividades com as crianças, ao

julgar o meio que os cerca como uma totalidade das coisas que envolve elementos como classe social, desenvolvimento técnico, científico e artístico, ou seja, o desenvolvimento histórico e cultural. Neste sentido, se compreende que a atividade criativa, apesar de ser datada em um determinado momento, acontece a partir de um acúmulo histórico e cultural. Segundo o autor

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. É por isso que notamos uma sequência rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento. A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente. (VIGOTSKI, 2014, p. 32)

Conforme Pino (2006, p. 54), o trabalho humano, ao transformar a si próprio e a natureza, também é produtor de imaginação e de criação. Nas palavras do autor: “Com efeito, o simples fato de antecipar mentalmente a ação, o modo de realizá-la e o resultado esperado dela, revela, por si só, a capacidade criativa do homem”. Por este caminho metodológico, Ignatiev (1978) aborda a questão da imaginação na atividade criadora como produto de uma relação de acúmulo de trabalho somada aos conhecimentos e a uma rica experiência, não apenas como um momento fruto de uma inspiração sobrenatural ou de uma genialidade atribuída a um dom divino. Segundo o autor:

Por esto es equivocado considerar la capacidad creadora como resultado de una inspiración, que permite al escritor, al artista y al inventor crear sus obras sin trabajo. En realidad, la inspiración es la tensión inmensa de todas las fuerzas psíquicas del hombre. Es la concentración máxima de estas fuerzas para solucionar la tarea planteada. “Cuando escribo algo, pienso sobre esto cuando como, cuando duermo y cuando converso con alguien” (Dostoievski). “Quizá no crea que incluso em sueños no puedo liberarme de mis máquinas. Algunas veces sueño con los dibujos y con los cálculos” (Lavochkin). Puschkin escribía: “Me olvido del mundo”. Y Chaikovski, cuando hablaba de la creación, afirmaba: “Lo olvido todo.” Toda la actividad del hombre en estado de inspiración está concentrada en el objeto que crea. La inspiración no se puede contraponer al trabajo; por el contrario, es el resultado de un gran trabajo. Según Repin: “La inspiración es la recompensa a un trabajo de presidiario.” Y según Chaikovski: “Los vagos no tienen nunca inspiración.” La imaginación es posible únicamente cuando se há acumulado una gran experiencia, cuando se tienen los datos necesarios, cuando ya se há perfilado el proyecto de la obra, y el sábio, el escritor o el artista están cautivados por la idea de ejecutarla. (IGNATIEV, 1978, p. 317)

Estas abordagens de Pino (2006) e de Ignatiev (1978) são igualmente importantes no processo de desenvolvimento da imaginação e criação, como resultado do trabalho humano, como uma condição indispensável para a sua produção. Se o ato criativo é parte constituinte da produção de uma obra artística, Vigotski (1999, 2016) também considera a criatividade como algo de maior importância no processo de recepção desta obra. O autor incorpora o pensamento de Marx (2010), quando este assevera que “A formação dos sentidos é um trabalho de toda a

história do mundo até os nossos dias” (MARX; ENGELS, 2010, p. 135) e, como desdobramento disto, para que se possa explorar tais sentidos, é necessário que sejam produzidas as condições para isto. É neste sentido que, para Vigotski, há uma síntese criadora que acompanha o desenvolvimento dos sentidos. Segundo ele:

Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. (...) todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetado nas imagens da arte (...) (VIGOTSKI, 2016, p. 334)

Aqui consideramos importante a concepção de Duarte et al (2012, p. 32), que mantém intenso diálogo entre o que vimos argumentando ao afirmar que

Entendemos por recepção estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Tal recepção, sendo uma atividade, não é, portanto, um processo passivo. A leitura de um poema, de um conto ou de um romance é uma atividade rica, intensa e complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo.

Ademais, contribuindo com esta questão, os autores recorrem aos pensamentos de Leontiev e Marx para aprofundar as reflexões sobre a recepção estético-literária em que, o

(...) processo de apropriação segundo Leontiev é, como vimos, a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo as faculdades humanas historicamente formadas. Isso quer dizer que as funções psíquicas necessárias à recepção estético-literária não são inatas às pessoas, não são dons com os quais os seres humanos sejam agraciados por algum ser divino ou pela natureza. Essas funções psíquicas se formam por meio da apropriação da arte. Marx (2008, p. 110) escreveu que “[...] o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto [...]” e que “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história humana até aqui [...]”. Assim, se o processo de ensino, por um lado, deve se orientar pela atividade social sintetizada na obra, por outro, precisa igualmente considerar as características dos alunos na condição que sujeitos historicamente situados. (DUARTE et al, 2012, p. 45)

Em contribuição à perspectiva apresentada sobre a criatividade até o momento, para Bakhtin (2017) a interpretação também é dotada de uma intencionalidade, entendida como uma ação criadora e ativa que completa o texto, atribuindo ao intérprete uma posição central na realização da obra artística, considerando que a obra apenas se realiza quando está em contato, quando é apropriada pelo intérprete. Para o autor, é necessário

Compreender o texto tal qual o próprio autor o compreendia. Mas a interpretação pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda é, em muitos aspectos, inconsistente e polissêmica. Na interpretação ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora. A interpretação criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A cocriação dos intérpretes. (BAKHTIN, 2017, p. 35-36)

Ademais, o autor chama a atenção para a questão da avaliação que é parte integrante, incrustrada e inseparável da interpretação, na recepção de uma obra. Em linhas gerais, prossegue:

É impossível uma interpretação sem avaliação. Não se pode separar interpretação e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O intérprete enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam suas avaliações, mas neste caso elas mesmas continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra, que sempre traz algo novo. (...) O intérprete não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2017, p. 36)

Neste sentido, para Bakhtin (2017) o processo de interpretação acontece em primeiro lugar, quando leva em consideração a própria compreensão que o autor teve ao produzir a obra, dentro de sua conjuntura social, cultural, econômica, o que demanda um grande esforço quanto à mobilização de material. Num segundo momento, é preciso de um distanciamento temporal e cultural para ampliar o entendimento do sentido da obra, o que inclui utilizar do contexto atual, em favor de uma análise interpretativa que melhor contribui à compreensão daquele tempo em que foi produzida a obra. Assim, para o autor

O sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os novos elementos e os seus significados somente no contexto). **Um sentido atual não pertence a um sentido (isolado), mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contataram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para o outro sentido, isto é, só existe com ele.** Não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade. (BAKHTIN, 2017, p. 41-42 – grifo nosso)

Esta questão da interpretação e de sua posição entre os sentidos se faz presente para pensarmos no diálogo entre a obra literária, o ensino de geografia e também sobre os conhecimentos que os alunos já devem dominar para a utilização desses textos na mediação pedagógica para a produção dos novos conhecimentos. Ou seja, faz-se necessário que os alunos possuam um conjunto de conhecimentos, que tenham acesso a uma série de conteúdos para que possam melhor mobilizá-los para a construção de novos conhecimentos, tudo isso sob a mediação do trabalho docente.

Apesar de a literatura ser dotada de intencionalidade, num sentido amplo, no contexto aqui abordado, permitimos mobilizá-la em articulação, numa zona de intermediação entre o conteúdo já desenvolvido da disciplina e aquele a ser trabalhado no processo de ensino e de

aprendizagem. Por isso, assumimos de Bakhtin (2017, p. 66) a perspectiva sobre: “A questão dos limites do texto e do contexto. Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de um dado texto com outros textos.” Dessa forma, coadunamos também com Souza, Giroto e Silva (2012 p. 170), quando são taxativas ao afirmar que “o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.” O texto literário deve estar em diálogo com o conteúdo da disciplina em diálogo com determinada situação ou contexto, construindo pontes entre um e outro assunto, sendo elemento da problematização e instrumentalização na produção do conhecimento no aluno.

Concordamos também com a elaboração de Ezequiel Theodoro da Silva (1987, p. 64) ao considerar que “O ato de ler envolve direção da consciência para a expressão referencial da escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado”. Nesse sentido, refletimos sobre a produção do conhecimento e do significado que a literatura pode conferir ao ensino de geografia, daí a necessidade de compreender e direcionar positivamente a leitura e a interpretação vinculando aos conteúdos geográficos em questão. Para tanto, de acordo com Bakhtin (2017, p. 67 – grifo do autor)

A interpretação como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar).

Etapas do desenvolvimento dialógico da *interpretação*: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto.

(...)

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só um ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo.

Daqui temos uma chave de interpretação para o trabalho com a literatura no desenvolvimento do ensino de geografia. Assim, assumimos a interpretação como um importante elemento para o trabalho com a literatura em sala de aula, todavia, não devemos desconsiderar os seus limites. Uma obra literária, cuja produção está atrelada a um contexto mais amplo do que uma questão pontual de algum conteúdo a ser tratado num contexto geográfico específico, está aberta às mais diferentes possibilidades de análises e relações, devendo haver um direcionamento positivo proposto pelo docente. Paulo Bezerra (2017) considera que para Bakhtin

A obra tem objetividade própria e o intérprete precisa manter o núcleo de sentidos objetivos do texto como condição de uma interpretação adequada, vale dizer, ele deve “compreender a obra tal qual o autor a compreendia”. Mas como a obra é, em muitos

aspectos, “inconsciente e polissêmica” e a interpretação é “ativa e criadora”, o intérprete, que tem a seu favor um conjunto de novos conhecimentos produzidos no grande tempo, logo, inexistentes na época de criação da obra, pode e deve compreendê-la melhor do que o próprio autor a compreendia. Ele atualiza até onde é possível os sentidos (até onde é possível porque, diferentemente do significado, que é rígido, o sentido é flexível e redivivo, desconhece limite e acabamento e, como diz o próprio Bakhtin, “é potencialmente infinito” que o autor pôs em sua obra e, trazendo-a para a atualidade de intérprete extralocalizado e distanciado no espaço, no tempo e na cultura, analisa-a à luz dos saberes desse tempo e dessa cultura e acrescenta novos sentidos à obra, fazendo-a renascer em nova qualidade. Assim, a interpretação criadora é uma criação compartilhada, “completa o texto”, “dá continuidade a criação”, ou seja, faz do intérprete um criador compartilhante que Bakhtin chama de *cocriador*, que “multiplica a riqueza artística da humanidade”. Nota-se que Bakhtin fala em cocriação como um momento da interpretação, como transformação do alheio no “alheio próprio”. Não fala em coautoria, conceito inexistente em sua teoria da interpretação. (...) Na criação compartilhada a obra permanece inalterada em sua estrutura formal, o leitor-intérprete não a modifica como produto estético; o que ele acrescenta são os novos sentidos que nela descobre à luz das conquistas de sua época. Cabe ressaltar, porém, que a cocriação restringe-se aos novos sentidos que o intérprete descobre e insere na interpretação da obra. (BEZERRA, 2017, p. 94-95 – itálico do autor)

Sobre a questão da interpretação criadora, é certo que ela deve explorar a imaginação e os conhecimentos trazidos pelos alunos, todavia, na educação escolar em nosso contexto mais particular no ensino de geografia, ela deve ser pautada pela relação intelectual entre o conteúdo da obra literária e os conhecimentos a serem mobilizados naquele determinado momento. Assim, coadunamos com Annie Rouxel (2013, p. 22) sobre esta questão quando assevera que: “Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo.”

A teoria da interpretação de Bakhtin aqui trabalhada, contribui para a superação da leitura subjetivista para o ensino escolar ao considerar a necessidade de o leitor/intérprete precisar compreender a obra tal como o autor o compreendeu no momento de sua produção. O leitor, para participar ou tornar-se um cocriador precisa de conhecimentos acumulados e atualizados à luz de seu tempo, dos quais o autor não dispunha no local/espço e momento/tempo da produção da obra.

Esta é uma questão cara à nossa discussão, considerando que há uma perspectiva em curso que leva ao extremo o subjetivismo na pesquisa e na prática ao negar parte significativa do desenvolvimento histórico e científico acumulado historicamente pelos homens. Há consequências disso na geografia com impactos em sua concepção e nos seus objetivos. Do subjetivismo, que afasta de uma leitura materialista da realidade concreta (como síntese de muitas determinações), a geografia passa a ser interpretada como uma ciência das narrativas, dos sentidos e das existências (dos cheiros, dos sabores, do corpo, do indivíduo), das identidades

e das representações pessoalistas, individualistas, subjetivistas escanteando uma dimensão de totalidade, de classes sociais, dos movimentos contraditórios, etc. Não que isto não esteja presente na análise geográfica, mas por uma abordagem que as localize como questões centrais, perde-se o sentido do que é a geografia como ciência, num movimento em que *tudo e qualquer coisa* se transforma em geografia. Aqui os limites entre o tudo e o nada se fundem.

Rouxel (2013, p. 17 – itálico da autora) realiza uma abordagem sobre questão que gira em torno de se ensinar literatura ou, como se ensinar com literatura, sinalizando que independentemente da prática, ela deve estar ligada “às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino da [e com a] literatura: ensinar literatura para quê? O *para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados”. Para a autora, a finalidade do ensino de e com a literatura é produzir no aluno-leitor um sentido de autonomia, que permita a argumentação de sua recepção, além de contribuir com a formação de uma personalidade sensível e inteligente, com capacidades de abstrações e generalizações. Neste trabalho, consideramos que também se deve relacionar ao conhecimento da disciplina escolar, ou seja, em articulação com o ensino de geografia.

Ademais, Rouxel (2013) considera que os alunos de ensino fundamental já dispõem de algum conhecimento sobre os textos literários, sobre as tramas neles mobilizados de uma forma geral, ou seja, entende que há elementos presentes na obra literária que integra alguma dimensão de um contexto mais amplo de suas vidas. A leitura de Angela Kleiman (2008) é complementar neste sentido, ao chamar a atenção para um importante aspecto de que aos alunos devem ser demandados conhecimentos prévios que contribuirão para a conexão dos sentidos do texto trabalhado, para sua melhor compreensão e integração no contexto da atividade educativa. Ademais, novos conhecimentos podem ser elaborados durante mesmo o trabalho com a obra literária, necessários para sua análise, compreensão e interpretação.

Seguindo por esta perspectiva, consideramos que Maria Amélia Dalvi (2013) contribui com o nosso esforço em pensar a literatura no ensino de geografia ao ponderar sobre a necessidade do direcionamento do professor nesse tipo de atividade docente. A autora pontua sobre a necessidade de cautela no trato com a literatura, já que

ler um texto literário é um ato crítico histórico-social-culturalmente situado, ou seja, é um ato (ou um conjunto deles) que envolve e comporta hipóteses e juízos. Por isso mesmo, não há uma leitura *ne varietur* de um texto literário, o que não significa que toda e qualquer leitura seja legítima e admissível e que não existam critérios para distinguir as leituras fundamentadas das leituras forçadas, arbitrarias ou até aberrantes. O professor tem de saber traçar cuidadosamente e prudentemente a

fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o “relaxo” interpretativo-analítico-crítico (e faz isso a partir de sua experiência e repertório como sujeito leitor e de sua formação sólida, tanto inicial quanto continuada. (DALVI, 2013, p. 79 – itálico da autora)

Ao pontuar sobre os limites da interpretação e a atuação docente, a autora ainda considera que:

a leitura de textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discricão, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. (DALVI, 2013, p. 80)

A posição de Dalvi (2013) suscita uma especial atenção à produção de sentidos possíveis na interpretação dos alunos em um determinado contexto. É neste sentido que Valentin Volochinov (2013) entende que as condições dos enunciados precisam estar situadas em um contexto muito bem delimitado e planejado, o que deve ser central para a atividade com o texto literário no ensino (de geografia). O autor expõe a sua posição da seguinte maneira

Assim, cada enunciação efetiva, real, tem um *significado* determinado. Entretanto, se tomarmos uma enunciação, inclusive a mais comum – banal – nem sempre podemos fixar-lhe imediatamente seu significado. Muitos leitores, provavelmente, ouviram ou pronunciaram as palavras “Ah, é assim!”. E a cada vez, por mais que quebre a cabeça, não se compreenderá o significado dessa enunciação se não se conhecem todas as condições nas quais ela foi pronunciada. Em condições distintas, em situações distintas, essa enunciação terá também significados distintos. (VOLOCHINOV, 2013, P. 171 – itálico do autor).

Volochinov (2013) chama de *situação* um termo ligado a três aspectos subentendidos da parte não verbal: o *espaço e o tempo* em que ocorre (relacionado ao onde e quando); o objeto ou tema que se refere à enunciação (de que se fala) e; a atitude dos falantes (relativo à valoração). Desta forma, para o autor (p. 173) “De fato, o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue, pois fora de tal forma eles sequer existem”.

O pensamento de Volochinov (2013) permite-nos refletir sobre a relação em sala de aula com o uso da literatura no ensino de geografia, tomando o texto literário como parte do enunciado que dialoga e medeia, por meio de seu conteúdo e significado, os conhecimentos geográficos a serem produzidos nos alunos. Este estratagema se afina com a perspectiva proposta por Vieira (1989), que orienta uma ação planejada pelo docente para a relação entre *professor*, o *aluno* e a *disciplina*. Esta perspectiva da autora coaduna com o que vimos defendendo sobre a função do professor na sala de aula, tanto no que concerne ao domínio dos conteúdos a serem trabalhados, quanto no planejamento do ensino, ou seja, na organização e

sequenciação dos conhecimentos para os alunos daquele determinado ano/período/sequência didática.

A respeito disso, Duarte et. al. pontuam sobre as relações entre o escritor, o leitor/aluno e o professor no processo de ensino. Para eles

No caso do escritor, a relação entre ele e o leitor será indireta, haverá uma distância espacial e temporal entre a atividade de escrita do livro e a de sua leitura. No caso do professor, a relação entre ele e o aluno será direta, ao mesmo tempo em que o professor produz a apresentação e explicação, ou seja, o ensino do conteúdo escolar, o aluno produz a recepção, a compreensão, ou seja, a aprendizagem como apropriação desse conteúdo. Claro que tanto o ensino quanto a aprendizagem têm momentos não coincidentes. O professor começa a organizar o ensino antes da aula e o aluno prossegue com a aprendizagem depois da aula quando, por exemplo, faz a lição de casa. Há, porém, o momento da intervenção direta e intencional do ensino sobre a aprendizagem. (DUARTE et al, 2012, p. 43)

As diferentes temporalidades do processo de ensino e de aprendizagem demarcam a questão da continuidade, tanto do aluno, quanto do professor. Aqui é importante mencionar o aspecto referente à organização do trabalho docente que proporciona ao professor um maior conhecimento sobre a turma, sobre os seus limites e as possibilidades para superá-los. Daí uma importante validade do pensamento de Vigotski (2007, 2009, 2016) sobre as relações entre o desenvolvimento real dos alunos e a Área ou Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). O desenvolvimento real, atual do aluno é marcado pelo domínio do conteúdo, pela realização de um trabalho, tarefa, atividade de forma independente. A ZDI antecipa o desenvolvimento da criança pelo ensino, pela colaboração, por sugestão, pela orientação de um par mais desenvolvido, figura centrada no professor, no caso da educação escolar. Esta concepção e este conhecimento são importantes para o professor no trato com a literatura no ensino de geografia, uma vez que os textos literários mobilizados nos momentos de problematização da prática educativa devem levar os alunos a refletirem sobre os saberes geográficos tomando como base aqueles conhecimentos já apropriados por eles.

Portanto, é de fundamental importância para a inserção da literatura na mediação pedagógica, um planejamento e uma organização coerente do conhecimento geográfico em cada ano, período, sequência didática. O contexto e o momento em que determinado conteúdo é trabalhado, que dá prosseguimento a outros, possibilita que os alunos aprendam os novos conhecimentos, relacionando com aqueles abordados em momentos anteriores e, projetando em

posteriores⁷. Esta sistematização, dirigida por fins pela atividade docente permite a articulação entre o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente. Esta organização, por exemplo, possibilita que os alunos possam melhor relacionar os conhecimentos espontâneos com os conceitos escolares, já apropriados por eles, aos novos conteúdos, a serem trabalhados.

Ademais, consideramos que pela teoria da interpretação, de Bakhtin (2017), o aluno leitor da obra literária necessita de informações atuais relacionados aos temas abordados na obra para que possa compreendê-la tal como compreendido pelo autor no seu tempo/espaço de produção da obra a fim de interpretá-la e atualizá-la à luz de tempo/espaço do aluno leitor. Esses conhecimentos necessários para o ensino de geografia devem proporcionar ao aluno uma contextualização extratemporal e espacial que o permita compreender o espírito político, econômico e cultural que marcou o período de materialização da obra, além de permitir a compreensão das formas e dos estágios do desenvolvimento do modo de produção dominante daquele momento.

Para tanto, é necessário que o trabalho docente em sala de aula tenha como horizonte a ampliação do pensamento teórico no aluno, de maior nível de complexidade, pensamento este que consiga superar as relações imediatas de uma realidade alienante. Neste sentido, Lígia Martins (2013, p. 209) contribui com a questão ao asseverar que

O pensamento teórico e o conhecimento dele derivado abarcam aspectos que não são observáveis na existência do presente imediato, apreendendo o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam. Visando reproduzir o processo de formação e desenvolvimento do dado tomado como objeto do pensamento, opera necessariamente por meio de conceitos. O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa. Sendo assim, consiste na base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos.

Em outro momento a autora afirma que:

(...) a imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual. (...)
Por conseguinte, do ponto de vista pedagógico, as reais condições de desenvolvimento da imaginação se identificam com a ampliação da experiência. Ou seja, quanto mais

⁷ Este foi um problema que identificamos no primeiro capítulo quando da análise da dissertação de Almeida (2018), em que é demonstrado em sua pesquisa que os alunos não aprenderam os conteúdos geográficos previstos pelo professor naquela atividade por não terem o domínio dos conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento daquela atividade, além da falta da ação do docente, deixando os alunos seguirem o seu próprio padrão de desenvolvimento espontâneo, natural, sem a interferência do professor, conforme orientação da teoria piagetiana.

o indivíduo ver, ouvir, atuar, conhecer, quanto mais rica sua experiência, tanto mais produtiva será sua imaginação. (MARTINS, 2013, p. 305)

Neste sentido, consideramos, a partir de Martins (2013), que há uma íntima articulação entre os processos de imaginação e de criatividade no movimento de complexificar o pensamento teórico, na elaboração de conceitos científicos. Para tanto, buscaremos um melhor tratamento desta questão considerando sua importância para a objetivação e a apropriação da humanidade pelos indivíduos singulares na educação escolar em relação com o ensino de geografia.

2.2 – Ensino de Geografia, conteúdos escolares e as relações com a criatividade

Conforme exposto no primeiro capítulo, a partir de Saviani (2008), consideramos que a função da educação escolar consiste na superação do pensamento sincrético do aluno, um pensamento condicionado e limitado a cotidianidade imediata e alienada, pela produção do conhecimento no aluno a partir do desenvolvimento do pensamento teórico, calcado na capacidade de generalização, de abstração, com capacidade de organização, seleção e síntese. De acordo com Martins (2013), não se trata apenas de um desenvolvimento natural do pensamento para outro nível/forma, mas sim, da objetivação e da apropriação de capacidades fundamentais em vistas ao máximo desenvolvimento da complexidade humana. Assim, concordamos com a autora ao justificar que

Por essa via, entendemos que o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente chamamos de capacidade de pensar para além das aparências. (MARTINS, 2013, p. 295-296)

O desenvolvimento e a apropriação do pensamento teórico cumprem um papel essencial na formação do indivíduo na medida em que cria condições para a superação do cotidiano circunscrito a uma prática social limitada ao senso comum. O processo que levou ao desenvolvimento da complexidade do pensamento humano é fruto da longa marcha da humanidade, ou seja, é reflexo de uma produção histórica, social e cultural, sustentada no trabalho, no processo de transformação da natureza e do próprio homem. A análise de Saviani (2007) indica que o acúmulo do trabalho, bem como os instrumentos produzidos pelos homens são transmitidos às novas gerações que se apropriam e dão continuidade à sua produção histórica com diferentes contornos, segundo o modo de produção dominante. Neste caso, considera-se que o desenvolvimento do trabalho coincide com o desenvolvimento da educação, na medida em que a apropriação da produção dos instrumentos apenas é possível mediante o

domínio e a transmissão das formas de saber, de fazer, de produzir e de reproduzir. É neste sentido que Moura, Sforini e Araújo (2011, p. 44) recorrem à Leontiev no momento em que este “afirma que as novas gerações começam sua vida nos ombros das gerações precedentes. É na apropriação dos objetos culturais que o indivíduo se desenvolve como humano, como ser participante do humano genérico.”

De acordo com Moura, Sforini e Araújo (2011), o acúmulo da produção humana é transmitido de uma geração à outra pela atividade de trabalho, cabendo às gerações mais jovens o processo de objetivação e apropriação destes conhecimentos. Isso quer dizer que essas novas gerações não “partem do zero”, mas sim de um vasto legado histórico-cultural que deve ser apreendido, por um lado e, por outro, aprimorado pela produção e criação de novos conhecimentos que permite a produção e a reprodução do gênero humano. A sistematização desse conhecimento é fundamental já que possibilita uma melhor generalização, organização, direcionamento, seletividade e aprofundamento nas discussões referentes às diferentes abordagens de todos os campos do conhecimento. Neste sentido, os autores consideram que

Os conhecimentos acerca da natureza foram se especializando, sendo posteriormente denominados de artísticos, físicos, químicos, biológicos, matemáticos, humanos, geográficos, etc. É importante manter presente a ideia de que, tal como os primeiros conhecimentos, os conceitos dessas diferentes áreas do saber são objetivações da atividade física e mental do homem em busca do domínio dos fenômenos naturais e sociais. (MOURA; SFORINI; ARAÚJO, 2011, p. 41-42)

O desenvolvimento e a complexificação do pensamento abstrato, teórico, conceitual têm seus contextos derivados das diferentes situações em que o Homem se encontra e tem como sentido explicar, ou seja, desnudar as relações visíveis, as aparências dos objetos e das relações engendradas em seus espaços-temporais. Na busca por compreender e explicar melhor este processo Vigotski (2009) recorre à Karl Marx, e chega à conclusão de que:

Marx definiu com profundidade a essência de todo o conceito científico: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária.” Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 293-294)

A *outra relação com os objetos*, da qual Vigotski (2009) se refere, se constitui por meio do pensamento teórico-conceitual, o qual torna possível uma prática social superior pelo desnudamento das aparências dos objetos e pela busca da apreensão de sua essência. Para além disso, o autor lança mão do sistema de conceitos, como uma articulação estruturada, como uma

unidade do pensamento teórico que almeja revelar a essência do concreto aparente pela abstração, generalização, discriminação, isolamento, análise e síntese. Neste sentido, é salutar a concepção de Moura, Sforini e Araújo (2011, p. 44) ao considerarem que “Os conceitos tornam-se instrumentos nossos quando conseguimos pensar com eles, estabelecer relação entre seu significado social e o sentido pessoal que lhes atribuímos.”

O desvelamento do significado social e o sentido pessoal referido pelos autores (MOURA, SFORINI, ARAÚJO, 2011) é um mote para a atividade na educação escolar, pensando na relevância do conhecimento e o processo formativo do aluno. Assim, consideramos a potência da geografia pela capacidade de identificar sentidos pessoais, pelos saberes que envolvem a prática socioespacial dos alunos, além de possibilitar uma relação estreita ao significado social, sobretudo quando referenciado pela Geografia Crítica, da qual propõe Ruy Moreira (2011) ao afirmar que a geografia serve para desvendar as máscaras sociais, pela análise dos fundamentos do modo de produção capitalista. Fundamentado na teoria marxista, o autor parte em uma análise dialética do geral em direção ao particular, voltando ao primeiro nível e, vice-versa, para compreender a formação espacial (que é econômico-social) brasileira. Esse percurso permite uma abordagem concreta do espaço a partir da totalidade social que comporta o produto das ações entre homem, natureza, economia e relações sociais, mediados pelo trabalho.

As análises empreendidas por Márcia Resende (1989) demonstram os saberes decorrentes da prática social de alunos trabalhadores de origem rural e alunos de origem urbana, marcadas por suas experiências em uma sociedade cindida em classes. A relação dos alunos com a cidade se dá, sobretudo, pelo trabalho e luta pela sobrevivência. Marcos Couto (2010, p. 113) ao abordar esse tema (e este texto da autora), denomina esses conhecimentos de “consciência espacial – um saber geográfico pré-escolar”. Os conhecimentos tácitos dos estudantes são resultados de suas experiências de vida, que abarcam o cognitivo, o afetivo, o social, o econômico, etc., ou seja, é produto da totalidade de suas relações. Desse movimento é possível alçar esse *saber geográfico pré-escolar*, limitado aos conceitos cotidianos na experiência de vida, a conhecimento geográfico pelo pensamento teórico com os conceitos científicos (e sistemas de conceitos) da Geografia como ciência, com explicações da situação atual e como pode vir a ser pelas possibilidades, pelas condições concretas existentes. Ou seja, trata-se de orientar o sentido pessoal de um saber sincrético, por um conhecimento escolar capaz de promover generalizações, ampliando para o significado social do problema, objetivando a uma prática social transformadora.

Como visto no capítulo anterior, para Duarte (2019) está incluída neste tipo de relação uma dimensão ética da prática educativa, na medida em que, ao se apropriar dos conhecimentos científicos, há a promoção de mudanças na forma como o indivíduo se relaciona com o mundo. São situações, portanto, que promovem efeitos catárticos nos indivíduos. No contexto da educação escolar, orientado pela pedagogia histórico-crítica, consideramos a produção do conhecimento como condição para o processo de catarse.

Para tanto, cada disciplina escolar possui um conjunto de conceitos que devem ser articulados em um sistema de conceitos científicos capaz de realizar esses processos no indivíduo. E, assim sendo, é fundamental que haja um trabalho sistemático no ensino, orientado pelo professor, com vistas ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com o objetivo da formação do pensamento conceitual no aluno. Para Vigotski (2009, p. 220)

(...) o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são os dados na experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 220)

É o desenvolvimento do pensamento por conceitos que permite ao indivíduo a superação da experiência material imediata, constituindo, por conseguinte, em objeto e orientação para o trabalho docente em sala de aula. Ao trabalhar na construção dos fundamentos da psicologia histórico-cultural em unidade com a pedagogia histórico-crítica, Martins (2013; 2016) considera que a produção do conhecimento na educação escolar acontece mediante uma unidade dialética composta pelo percurso lógico de aprendizagem e pelo percurso de ensino.

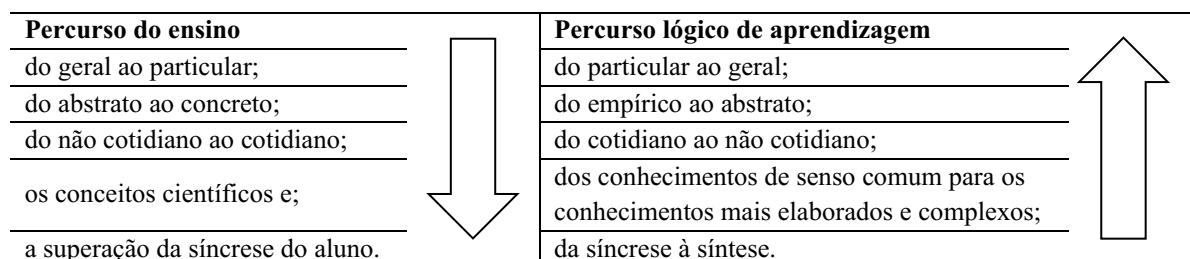
Por esta perspectiva, sujeito e objeto, professor e aluno ocupam posições particulares no movimento de produção do conhecimento, na educação escolar, conforme analisado por Saviani (1986). Diferentemente da Pedagogia da Essência, marcada pela Pedagogia Tradicional, em que o professor é o sujeito da relação e o aluno um ser passivo e, da Pedagogia da Existência, caracterizada pela Pedagogia Nova – fundada sobre uma concepção filosófica de educação que se orienta pela existência empírica de homem – o aluno era tido (ainda o é nas concepções construtivistas) como sujeito central da aprendizagem, marcada pelas relações cotidianas e pela secundarização do trabalho docente. Essas duas perspectivas se demonstram ahistóricas e alienantes ao desconsiderarem a educação escolar como mediação na prática social e, por impor, cada uma a seu modo, um desequilíbrio estéril entre as ações do professor ou do aluno, ora centrado em um, ora centrado em outro. Conforme análise de Duarte (1998), ambas são *concepções negativas sobre o ato de ensinar*.

Para Martins (2013, 2016), a produção do conhecimento acontece por um “duplo trânsito”, em que por um lado, há uma produção de “cima para baixo”, do abstrato, pelas categorias do pensamento em direção ao concreto (sensorial, empírico) e, por outro lado, o conhecimento é construído de “baixo para cima”, ou seja, do concreto, do imediato a caminho da generalização do pensamento. O percurso do ensino parte do domínio do professor, numa dinâmica “de cima para baixo” em que se busca a produção do conhecimento no aluno, mediante as relações que vão: do geral ao particular, do abstrato ao concreto, do não cotidiano ao cotidiano, na formação de conceitos científicos que confluem na superação da síntese do aluno em seu ponto de partida. Enquanto isso, o percurso lógico de aprendizagem tem um sentido contrário, orientado “de baixo para cima”, quer dizer, das relações, dos conceitos cotidianos se parte para uma melhor qualificação até a chegada dos conceitos não cotidianos, pelos conceitos científicos. Neste percurso há uma referência sobre o professor, que ensina, ao passo que identifica em quais condições concretas o ensino se realiza. Este processo parte em direção ao aluno buscando produzir as relações de conhecimento: do particular ao geral; do sensorial ao abstrato; da síntese à síntese; do cotidiano ao não cotidiano (figura 1). Para a autora

Dessa forma, a instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos, então, que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alçar uma “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”. (MARTINS, 2013, p. 295)

O percurso lógico de aprendizagem e o percurso de ensino são compreendidos como uma unidade contraditória, já que fazem parte de um mesmo movimento cuja unidade “deve ser vista dialeticamente, o que significa que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica.” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 157). A finalidade deste processo é apropriação e objetivação pelo aluno do patrimônio produzido histórico e culturalmente pelos homens.

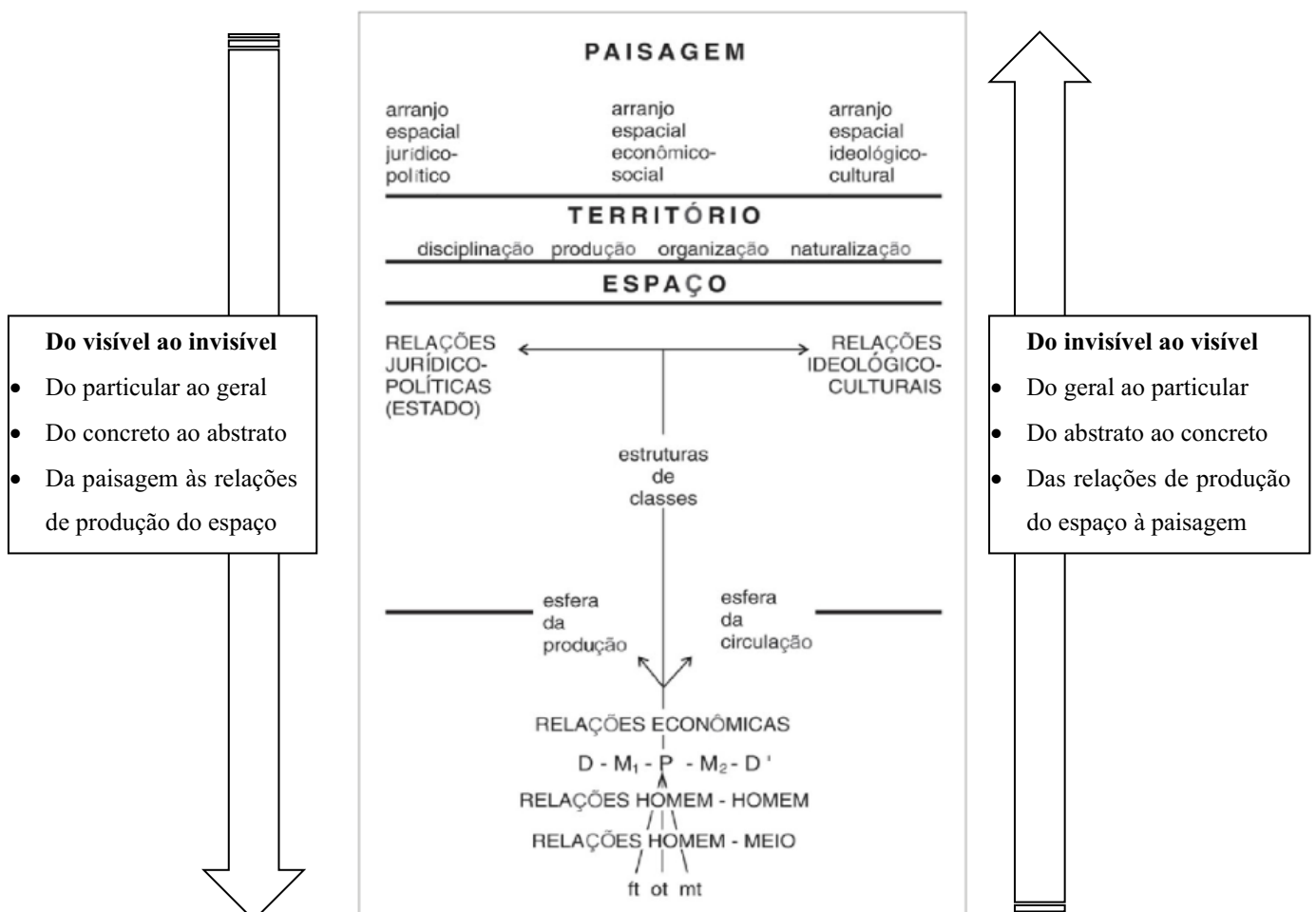
Figura 1: Percursos de ensino e de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria a partir de Martins (2013).

Seguindo por esta perspectiva de análise, em concordância com os fundamentos desenvolvidos por Martins (2013; 2016) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), consideramos os pensamentos de Moreira (2011; 2014) e Couto (2006; 2010) complementares na reflexão para um ensino de geografia coerente com as premissas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Ao apresentar um método de leitura do espaço referenciado na renovação crítica da geografia dos anos 1970, de orientação marxista, Moreira (2011) apresenta dois caminhos, inspirado em George (1978), um que vai do “visível para o invisível” e outro que percorre do “invisível a caminho do visível” (Figura 2). No primeiro caso, a paisagem é o ponto de partida da análise, entendida como elemento mais elementar e sensível das relações, que caminha no sentido do espaço, o que há de mais geral na prática socioespacial. Esta mobilização acontece entre “pares dialéticos, de forma que o esquema segue um movimento de mão dupla.” (MOREIRA, 2011, p. 112). E prossegue o autor: “Trata-se de explicar o visível pelo invisível, numa reciprocidade de análise que força a geografia a mobilizar recursos de outras ciências.” (MOREIRA, 2011, p. 112).

Figura 2: Modo histórico-materialista de leitura do espaço



Fonte: Moreira (2011, p. 113), modificado pelo autor.

Esta estrutura de organização e de pensamento contribui para uma leitura do espaço tanto no sentido do visível para o invisível, em que se parte do particular para o geral, quanto de invisível para o visível, onde o caminho proposto é do geral para o particular com um movimento de retorno⁸. Para Moreira (2011, p. 115)

Vai-se assim, do visível para o invisível e do invisível volta-se para o visível, num movimento dialético da intelecção no curso do qual a paisagem – aquele que no fundo se quer ver compreendido – se torna o concreto pensado. No caminho de ida, as relações são lidas da paisagem para as relações estruturais mais íntimas. Mergulha-se na paisagem, a partir da observação da localização e distribuição dos objetos espaciais que a compõem em busca do conhecimento das conexões que levam ao conhecimento da estrutura. No caminho de volta, faz-se o movimento de retorno à paisagem para clarificá-la como um conteúdo estrutural conhecido e que esclarece e elucida o caráter de cada um dos objetos que a compõem e foram localizados no início.

Nesse método de análise, a categoria trabalho atravessa todas as relações, sendo ação fundamental na produção do espaço. Aqui, Moreira (2011) trata o espaço como o que há de mais geral na análise categorial da geografia, ao passo que a paisagem é tomada como o mais particular e sensível. Assim, entre a paisagem e o espaço, mediados pelo trabalho, temos o sistema de conceitos científicos, uma teoria, articulados em um método de análise, o pensamento teórico que fundamenta a análise desta ciência. Junto ao espaço e à paisagem somam-se o lugar, a região, a rede, a escala, o território. Os conhecimentos das disciplinas que constituem este campo científico contribuem com a análise do espaço em diálogo com a suas especificidades, como a Geografia Urbana, a Agrária, a Regional (Brasil, mundo), a Geopolítica, a Cartografia, a Climatologia, Geomorfologia e a questão Ambiental, por exemplo.

Este conjunto de conhecimentos não devem ser analisados isoladamente, mas por uma relação de interdependência entre os conceitos, a partir dos nexos estabelecidos na análise de determinada situação concreta e por diferentes níveis de complexificação do pensamento, do sincrético ao conceitual. Neste sentido, Couto (2009, 2010, 2017) aborda as práticas e os saberes espaciais como elementos importantes na produção do conhecimento geográfico no aluno. Os saberes e as práticas espaciais, imiscuídos um ao outro na produção espaço, abrangem os aspectos relativos ao senso comum, apropriados pelas relações cotidianas como os deslocamentos pelo bairro, em direção ao trabalho, à escola, ao lazer, pela orientação com a

⁸ No modo histórico-materialista de leitura do espaço, dentre as siglas apresentadas na imagem 2, leia-se: “ft = força de trabalho; ot = objeto de trabalho; mt = meios de trabalho” (MOREIRA, 2011, p. 114) e “D = capital dinheiro; M1 = mercadorias, força, objeto e meios de trabalho; P = processo de transformação dessas formas velhas em formas novas de mercadorias; M2 = mercadora a ser posta à venda no mercado; D’ = o capital dinheiro retornado em escala ampliada pela venda da mercadoria dois com acréscimo do lucro” (MOREIRA, 2011, p. 115).

identificação do centro, da zona norte, sul, leste, oeste da cidade, pela localização dos objetos no espaço, como a prefeitura, as igrejas, as escolas, os hospitais, os comércios. Noções como de períodos do ano mais quentes ou mais frios, chuvosos ou secos também expressam os conhecimentos tácitos como aqueles que identificam as transformações do espaço urbano, pela construção de casas e prédios e pela consequente supressão das áreas verdes. A segregação espacial também é passível de apreensão pelos saberes da prática espacial, pela observação das relações entre centro e da periferia, de *bairros de ricos* e *bairros de pobres*, comunidades e favelas, na identificação da oferta de infraestrutura e serviços urbanos, das regiões da cidade onde há enchentes, deslizamentos, etc. Ao mesmo tempo, os conhecimentos não se limitam à escala local devido as conexões proporcionadas pelos conhecimentos da prática espacial aliadas às informações recebidas no cotidiano por diferentes meios de comunicação.

No campo, entre pequenos e médios proprietários, para além desses saberes, associa-se também aqueles mais vinculados às atividades de trabalho, como os relacionados aos períodos de cultivo e de colheita de diferentes culturas, o período das águas e das secas e as fases da lua relacionadas ao cultivo. Entre os trabalhadores que lutam pela terra, outros saberes aliados à prática socioespacial são construídos, para além dos anteriormente citados, como o acirramento da luta de classes, materializado pelas relações de poder entre os trabalhadores de um lado e o agronegócio, fazendeiros, grileiros, jagunços, pistoleiros (existem outros atores associados às funções semelhantes a estas nas diferentes regiões do campo brasileiro) de outro. Para o autor “As práticas e os saberes espaciais reproduzem uma concepção integrada da relação sociedade-espaco-natureza, impregnada de significados geográficos sinalizadores de conteúdos e conceitos que o professor quer e precisa ensinar.” (COUTO, 2009, p. 7).

Neste sentido, é salutar a análise de Saviani (2013, p. 14) quando diferencia o conhecimento em formas para sustentar que a escola tem como finalidade o trabalho científico. Para o autor, o conhecimento *doxa* se refere ao “saber próprio do senso comum”, das experiências cotidianas. A forma *sofia* de conhecimento é fundada por uma “longa experiência de vida”. Já o conhecimento decorrente da *episteme* é o conhecimento científico, sistematizado, metódico. Isto posto, consideramos que essas formas de saberes e práticas espaciais (anteriormente comentadas) vinculadas ao cotidiano que, apesar de possuírem alguma relação com os conhecimentos geográficos, dizem respeito às formas de conhecimento *doxa* e *sofia*, e não propriamente à *episteme*, ao conhecimento próprio da geografia. Trata-se neste caso, conforme propõe Saviani (2008, 2013) de superar os conhecimentos da prática pelo saber escolar, epistêmico, como afirma o autor, pela superação do *senso comum pela consciência*

filosófica: “Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” (SAVIANI, 2013b, p. 2)

É neste sentido que, para Couto (2010), se ensina geografia com a geografia, a partir da problematização dos saberes e das práticas espaciais dos alunos, instrumentalizando-os com o conhecimento sistemático da geografia, com a produção dos conceitos, suscitando catarses, o que possibilita aos alunos uma nova prática social, dessa vez mais qualificada, em vistas à transformação social. O percurso metodológico proposto pelo autor guarda em sua dinâmica a unidade contraditória entre o geral e o particular na produção dos conceitos, que incorpora⁹ aquilo que Martins (2013, p. 295) chamou de “duplo trânsito” no processo de ensino e de aprendizagem (de cima para baixo e de baixo para cima) e o que Moreira (2011, p. 112) considerou como “pares dialéticos (...) de mão dupla” das dimensões que transita entre o visível e o invisível na análise geográfica.

Desta forma, para Couto (2017, p. 215),

O ponto de partida para novas proposições é a definição da Geografia como a ciência das práticas e dos saberes espaciais (Moreira, 2010, 2013). O caminho ciência-saber espacial-prática espacial, correspondente ao método de investigação de Marx, é o movimento em que o cientista da Geografia – o geógrafo – analisa e interpreta a organização geográfica da sociedade por intermédio da compreensão da ação dos seus diferentes sujeitos, de suas práticas-saberes espaciais. Este movimento é mais próprio, mas não exclusivo, do papel da universidade. Para o papel que cabe à escola, mas não exclusivo a ela, se propõe esta mesma definição de Geografia, entretanto, organizada de modo inverso, correspondente ao método de exposição proposto por Marx: o caminho prática espacial-saber espacial-raciocínio geográfico. É o movimento em que o professor parte dos saberes espaciais dos alunos e do conhecimento de suas práticas espaciais, propõe problemas geográficos para serem pensados e resolvidos, exigentes do ensino e aprendizagem dos conteúdos do currículo, até chegar à construção do raciocínio geográfico, que permita que os alunos compreendam as suas práticas e saberes espaciais como sujeitos e objetos da organização geográfica da sociedade burguesa.

É certo que a geografia possui um acervo de conceitos e temas importantes que possibilitam interrelações entre o que é mobilizado pelo conhecimento sistemático com os saberes e as práticas espaciais dos estudantes. Paisagem, lugar, escala, região, natureza, rede, globalização, território e espaço são alguns exemplos de instrumentos teóricos que a geografia

⁹ O que estou chamando de incorporação, trata-se de uma interpretação própria sobre a produção dos autores pela correlação entre as ideias. Apesar de Marcos Couto desenvolver o Ensino de Geografia pela abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, nos textos aqui utilizados não há menções aos trabalhos de Lígia Martins.

tem à disposição para a análise, a compreensão e a produção do que Moreira (2012) denomina de um contraespaço, em oposição ao espaço produzido pela racionalidade burguesa.

Para a produção destes conhecimentos nos alunos é salutar considerar a Zona de Desenvolvimento Iminente, proposto por Vigotski (2007, 2009, 2016). Este é o processo em que o aluno não consegue realizar uma tarefa sozinho, mas consegue com a ajuda de um par mais desenvolvido, o professor, no caso da educação escolar. O desenvolvimento real revela o que o aluno conhece/domina, sobretudo, em termos de pensamento por conceitos, do conhecimento escolar. Esses conhecimentos devem ser considerados no trabalho dos conteúdos escolares como um suporte na produção dos novos conhecimentos, de maior grau de elaboração.

É neste sentido que o autor também considera que o bom ensino promove, guia e orienta o desenvolvimento do indivíduo, que permite novas aprendizagens e novos processos de desenvolvimento. Esta posição é distinta das concepções construtivistas piagetianas, em que o ensino acontece apenas mediante o processo de maturação do desenvolvimento do indivíduo, como um processo naturalizante em que o professor pouco tem a fazer, senão esperar pelo desenvolvimento do aluno para que ele, agora sim, possa aprender.

Sobre essa questão, Martins (2016, p. 24) analisa a importância da formação dos conceitos. Para a autora

(...) a formação dos conceitos assenta-se numa relação tripartida e sistêmica, formada pelos conceitos espontâneos (senso comum), por seus objetos (fenômenos aos quais se referem) e pelos conceitos científicos (conhecimento objetivo acerca dos mesmos fenômenos aos quais se referem aos conceitos espontâneos). Essa relação tripartida atende a um ordenamento que situa os conceitos espontâneos entre os conceitos científicos e seus objetos. Portanto, caberá ao ensino confrontar, isto é, pôr “frente a frente” os conceitos espontâneos por meio de conceitos científicos, ampliando a decodificação abstrata do objeto (que é o mesmo para ambos os tipos de conceito, posto representar a realidade concreta a que se visa conhecer), e, com isso, transformar continuamente o sistema, consubstanciado na referida tríade!

Nesta perspectiva, o domínio pelos estudantes, do conteúdo geográfico, produzido histórica e coletivamente pelos homens e sistematizado cientificamente, contribui para que possam superar as relações cotidianas alienadas, compreendendo-se como agentes de transformação, com maior capacidade intelectual, capaz de imaginar as ações, antevendo possíveis resultados, ao passo em que cria, em pensamento, novos horizontes possíveis da vida social. Para tanto, concordamos com Marsiglia e Saccomani (2019) ao considerarem a transmissão do conhecimento, pela articulação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia

histórico-cultural, como condição para o desenvolvimento da criatividade. Conforme as autoras:

Apenas por meio do pensamento conceitual, no qual radica o pensamento abstrato, os verdadeiros produtos da imaginação podem aparecer (MARTINS, 2013). Nesse sentido, a educação escolar deve visar o máximo desenvolvimento do pensamento do indivíduo, isto é, o pensamento conceitual maximamente abstrato. Assim, a aprendizagem dos conteúdos escolares é condição para o desenvolvimento do pensamento e, nesse sentido, faz-se necessária a apropriação dos conhecimentos não-cotidianos, a apropriação dos sistemas de signos e dos conceitos mais complexos produzidos pelo trabalho intelectual da humanidade.

A educação escolar desenvolve a criatividade quando cumpre sua função por excelência de socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões, como é preconizado pela pedagogia histórico-crítica. É desse modo que a educação escolar faz surgir o “novo” em cada indivíduo singular. Assim, o trabalho do professor é extremamente criativo, pois, à medida que se objetiva no educando, cria algo novo na individualidade desse aluno. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2019, p. 308)

Por fim, salientamos a importância da educação escolar e do trabalho educativo, de forma intencional, planejado e orientado às finalidades na produção do conhecimento geográfico nos alunos. Os conteúdos escolares, que guardam em si, a objetivação histórica e coletiva da humanidade, contribuem com o processo de humanização do próprio homem, além disso, como vimos, é também condição para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Em busca de potencializar os processos criativos, necessários tanto na recepção da obra de arte quanto na produção do conhecimento geográfico, trataremos na próxima seção de abordar possibilidades de ensinar Geografia com a obra literária de Eduardo Galeano.

Dessa forma, as discussões expostas ao longo desta seção são fundamentais para o desenvolvimento desta tese, considerando que as questões apresentadas devem orientar a mediação da literatura de Eduardo Galeano no ensino de geografia. Para tanto, é necessário situar o contexto de produção da obra e a concepção de mundo do autor. A relação entre a arte e a ciência será trabalhada, em uma apresentação dialogada entre as ideias do autor com o pensamento de Milton Santos sobre o tema da globalização, possibilitando aos estudantes uma interpretação criadora, a partir dos saberes e da prática espacial em direção aos conteúdos geográficos. Os textos literários de Eduardo Galeano, serão abordados na dialética entre a problematização, instrumentalização e catarse ao longo do processo de ensino em vistas à produção do conhecimento nos alunos que permita uma leitura do espaço que caminhe do visível ao invisível e do invisível ao visível e vice-versa.

3 – *De Pernas Pro Ar*¹⁰: A Literatura de Eduardo Galeano como Mediação Pedagógica no Ensino de Geografia

Neste capítulo abordamos a relação entre literatura e ciência pela análise da obra de Eduardo Galeano e da geografia em diálogo com a Globalização, conteúdo curricular trabalhado na educação básica. O tema será apresentado por diferentes perspectivas, buscando remeter à análise geográfica, todavia, temos consciência que o tema, em sua completude e complexidade não será esgotado nas páginas seguintes, já que se trata de um fenômeno que abarca a totalidade da vida humana, sendo possível abordagens por diferentes métodos e perspectivas de análise.

Relacionamos as discussões realizadas nos capítulos anteriores para a mediação do conhecimento geográfico, a partir da temática da Globalização, pela obra literária de Eduardo Galeano. Esta questão será abordada de forma ampla, permitindo uma articulação a partir de diferentes elementos que a constitui, como um sistema interligado, desde uma perspectiva de totalidade, já que abarca tanto a complexidade e a contraditoriedade dos fenômenos em análise macro, global, quanto as problemáticas como o homem, o trabalho e a natureza, que atinge a dimensão cotidiana, relacionando os saberes geográficos com a prática social.

Diante disso, este capítulo está organizado em três momentos. Inicialmente apresentamos o contexto da obra de Eduardo Galeano, como um ponto de partida que possibilita articular a fundamentação didática para melhor recepção de sua obra no ensino de geografia na dialética que abarca a problematização, a instrumentalização e a produção de catarses. No segundo momento trabalhamos com a articulação entre a literatura e a ciência, pela análise do processo de Globalização com o pensamento de Eduardo Galeano e o de Milton Santos, num movimento de análise que parte do geral, estabelecendo conexões com o particular. E, por fim, nos dedicamos às discussões que envolvem o Homem, o Trabalho e a Natureza, pelas relações de maior nível de particularidade, que permite uma abordagem com o cotidiano, com o visível, mas que não se limita aí, indo em direção ao geral. Este percurso é realizado em vistas à produção do conhecimento geográfico no aluno, pela mediação da literatura de Eduardo

¹⁰ Referência ao livro: *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso* (GALEANO, 2020)

Galeano, num movimento de *mão dupla*, que fazem parte de uma única, diversa e contraditória totalidade.

3.1 – A atualidade da obra literária de Eduardo Galeano e a sua mediação no Ensino de Geografia

Eduardo Galeano (1940-2015) foi um jornalista e escritor uruguaio, envolvido com a vida política, histórica, cultural de seu país e da América Latina. Recebeu diferentes prêmios e títulos ao longo de sua trajetória, dos quais destacamos o título de primeiro *Cidadão Ilustre do Mercosul*, em 2008 e o prêmio literário *Casa de Las Américas* (Cuba) em 2011. Em 1971 publicou a sua obra mais conhecida, *As Veias Abertas da América Latina* (GALEANO, 2013), em que realiza uma leitura fundamentada na economia-política analisando o longo processo de colonização do continente até os fins da década de 1960.

Com a ditadura instaurada em seu país, em 1973 exilou-se na Espanha, mantendo seu ofício como jornalista e escritor. Com o fim do regime militar em 1985 retornou ao Uruguai. Ao longo de sua vida, publicou dezenas de livros que abarcam diferentes temas como a história, a cultura e a memória da América Latina, as ditaduras e as situações de exílio. O futebol, como uma paixão, mobilizou diferentes escritos que não se limitavam ao esporte, mas, sobretudo, à sua relação com a vida social. Os sentimentos, os afetos permeiam toda sua obra, carregadas pelas relações cotidianas e amarradas à história universal. Às *Mulheres*, Galeano (2015b) dedicou um livro colocando em tela as grandes personagens da história mundial junto com as anônimas resistentes e revolucionárias de todos os cantos do mundo, aquelas organizadas em movimentos de luta social e as espontâneas, em seus cotidianos.

Em suas obras, a cultura popular, dos oprimidos, dos povos de baixo, é tratada com a importância devida para articulação com a cultura universal, não estancando uma da outra. Olhando para a realidade cotidiana, o autor registra a microhistória, mas não se limitando a ela. É frequente a referência sobre diferentes movimentos de luta por independência, autonomia, guerrilhas e revoluções, algumas acompanhadas de perto pelo autor, como os levantes na América Latina, com os Sandinistas na Nicarágua, os Zapatistas no México e os Sem Terra no Brasil. Esteve ao lado da Revolução Cubana, apoiando suas conquistas e criticando os limites da burocracia do Estado. De igual forma, foi um apoiador crítico dos governos de esquerda que chegaram ao poder na América Latina no século XXI como Hugo Chavez (Venezuela), Evo Morales (Bolívia), Rafael Correa (Equador), Nestor Kirchner (Argentina), Fernando Lugo

(Paraguai), Tabaré Vazquez e Pepe Mujica (Uruguai), Ricardo Lagos e Michelle Bachelet (Chile), Manuel Zelaya (Honduras) e Lula (Brasil).

Em defesa da natureza e dos povos indígenas manteve-se crítico ao neodesenvolvimentismo encampado pela *onda rosa* das primeiras décadas deste milênio, que manteve o padrão de destruição ambiental sustentado pelas atividades agrícolas e minerais, além da violenta expropriação das terras indígenas diretamente por estes setores ou por ações correlatas, como a construção de ferrovias e o alagamento de grandes áreas para construção de usinas hidrelétricas para a geração de energia elétrica.

Sua crítica às atividades ligadas ao agronegócio e à produção mineral está assentada na relação histórica de subserviência em que os países do sul do mundo foram inseridos no processo de integração global, desigual e contraditória. Neste sentido, as diferentes relações que tocam a globalização assumem um importante lugar em sua obra. Daqui deriva uma série de análises que permeiam o seu pensamento. Temas como o consumismo, o individualismo, a cultura do automóvel, a segregação social, o racismo, o machismo, os direitos humanos, a fome, a questão da moradia, a educação, o trabalho, a saúde, a questão climática e os seus impactos na sociedade, dentre outros, emergem como importantes discussões em seus escritos, com posicionamento crítico, autônomo e em defesa das classes populares, os de baixo no campo ou nas cidades. É explícito em sua produção o homem como centralidade no mundo das coisas, enquanto o processo de humanização e de desumanização são abordados no interior da lógica contraditória do modo de produção capitalista, que produz e nega as condições do ser humano se desenvolver em suas máximas possibilidades. Neste sentido, Eduardo Galeano (2014b, p. 279) considera que a literatura tem uma importante função social:

Al interpretar la realidad, al redescubrirla, la literatura puede ayudar a conocerla. Y conocerla es el primer paso necesario para empezar a cambiarla: no hay experiencia de cambio social y político que no se desarrolle a partir de una profundización de la consciencia de la realidad.

Neste sentido, a obra de Eduardo Galeano busca compreender os processos da realidade, sinalizando a necessidade de transformação. Em sua obra literária encontramos um autor coerente com sua postura e visão de mundo, que se posiciona sobre os problemas sociais, contrariando o pensamento único. São diversas as abordagens dos temas e as perspectivas como ele os defronta, que vão desde uma crítica ácida e direta até uma elaboração mais poética e metafórica da história e dos fatos. Isto acontece devido a forma como encara a potência da

literatura como um instrumento que contribui com a transformação social, com possibilidades para imaginar um novo mundo. Para o autor:

A modo de un espejo de doble fondo, la literatura puede mostrar lo que se ve y lo que no se ve, pero está; y como no existe cosa que no contenga su propia negación, opera a menudo como venganza y profecía. La imaginación abre nuevas puertas a la comprensión de la realidad y presiente su transformación: anticipa, por el sueño, el mundo a conquistar, a la par que desafía el inmovilismo del orden burgués. En el sistema del silencio y del miedo, el poder de crear y de inventar atenta contra las rutinas de la obediencia. Este orden social, dicen los dueños, es el orden natural: mundo quieto, igual a si mismo, de frente y perfil, como una foto de prontuario policial. La imaginación creadora revela que su presunta eternidade es provisoria y que no hay cara sin contracara. (GALEANO, 2014b, p. 280)

Este contexto marcado pela relação espaço-tempo e pelas ideias sobre a literatura é que compreendemos a atualidade de sua obra, em um sentido que busca a criação de novas imagens, que inspiram a imaginação e a criatividade. É daí que emergem os temas em sua obra, abarcando a totalidade contraditória da prática social. Esta conjuntura permite-nos uma aproximação entre a obra e o autor (eles não se separam), que, somado ao público, o leitor, constitui os elementos fundamentais para a análise literária proposta por Cândido (2006). Também neste sentido, é importante tal compreensão para a interpretação criadora, ou a cocriação da qual nos fala Bakhtin (2017), em que a compreensão da obra tal como o autor a compreendeu é um primeiro passo para a sua interpretação à luz do tempo atual. Entendemos que essas posições são importantes para a mediação da literatura de Eduardo Galeano no ensino de geografia, ocupando uma posição entre a problematização, a instrumentalização e a catarse no processo de ensino e de aprendizagem orientado pela pedagogia histórico-crítica.

Assim, parece-nos nítido considerar que, ao longo de sua vida como jornalista e escritor, Eduardo Galeano não teve como propósito a produção de uma obra de cunho eminentemente geográfica, com a análise das relações humanas no tempo e no espaço pelo viés de interpretação da geografia, como uma ciência. Enquanto autor de literatura, Eduardo Galeano buscou explorar as relações humanas, desde um olhar do local até uma análise global, captando as sutilezas, as contradições e as potencialidades do gênero humano desde uma perspectiva histórica e social, produzindo um estilo autoral, que rompe com as fronteiras dos gêneros da literatura não se encaixando naqueles consolidados, tampouco em uma área específica, ao mesclar ensaio, crônica, conto, poesia, narrativa, ficção, mitologia e realidade. Segundo Roberto López Belloso (2017, p. 11)

Muchos historiadores le echaban en cara no ser historiador. Los economistas lo acusaban de lesa economía. Antiguos compañeros de ruta no le perdonaron que criticase de frente las fallas del paraíso. La etiqueta de inclasificable mantuvo a la

academia lejos de sus páginas. Algunos escritores lo negaron más de tres veces; por parricidio, por desconfiar del éxito, o por sincero rechazo a un estilo que gustava más al público que a sus colegas.

Galeano (2018) olha para o mundo “com um olho no microscópio e outro no telescópio” e é desta mirada que pensamos que sua literatura consubstancia nossa análise, ao considerar a contribuição de sua produção para a mediação do conhecimento geográfico no contexto da educação escolar, num movimento em que percebe e busca a totalidade das relações, ao passo em que não exclui as particularidades, mas que as incorpora no processo geral, sinalizando as possibilidades e necessidades de imaginar, de se criar um outro fazer histórico, pela transformação social, com participação efetiva dos povos na construção de uma outra globalização. O autor é consciente, como Marx e Engels (2007), de que os homens fazem sua história, mas não os fazem como querem, senão segundo as condições herdadas e produzidas. Este é um dos motivos que ele acredita para confiar na força dos povos em reverter a atual situação das coisas, regidas pelo modo de produção capitalista.

Este olhar que captura múltiplas análises, que absorve a dinâmica cotidiana indo para além, sem dela se desprender, ao mesmo tempo em que busca nas relações gerais, aspectos da realidade imediata, nos permite propor uma articulação entre aquilo que Moreira (2011; 2014) nos apresenta como orientação para leitura do espaço pela análise da Geografia Crítica, no caminho de *mão dupla* que vai desde o visível ao invisível e, vice versa. Este percurso é consoante com a análise proposta por Martins (2013) sobre o processo de ensino e de aprendizagem na didática histórico-crítica, orientado pelo movimento de *duplo trânsito*, em que se parte no ensino do geral para o particular e, no percurso lógico de aprendizagem realiza o caminho inverso. É neste sentido que consideramos pertinente a apropriação da literatura de Eduardo Galeano na mediação do ensino de geografia, na dialética entre os momentos de problematização e instrumentalização, produzindo catarses e ampliando o movimento de ensino para novos conteúdos/conhecimentos.

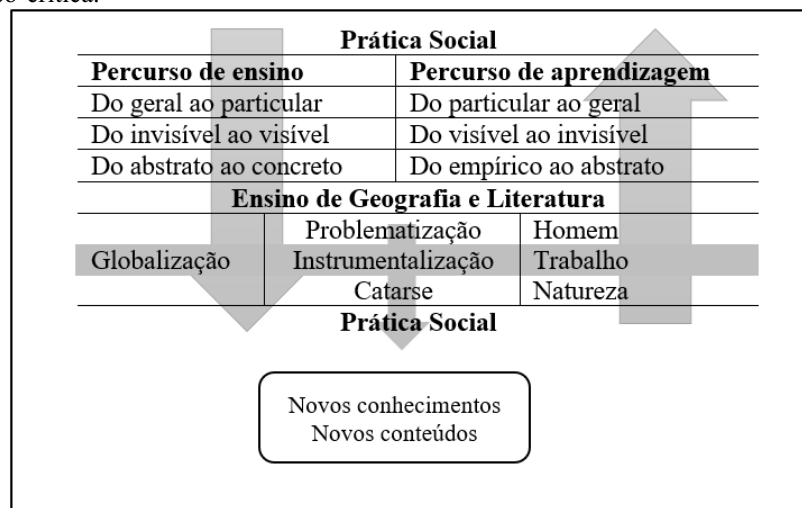
Para tanto, levando em conta a amplitude de temas versados pelo autor, em uma primeira análise mais sistemática de sua obra com vistas a execução deste trabalho de tese, identificamos os seguintes conteúdos passíveis de serem relacionados ao ensino de geografia na prática docente: campo/rural; cidade/urbano; natureza/meio ambiente; trabalho; educação e; globalização. À luz dos fundamentos discutidos anteriormente, a partir, sobretudo, das contribuições de Marcos Couto, Ruy Moreira e Lígia Martins, assumimos o conteúdo de Globalização para exercitar a abordagem que permite o *duplo trânsito* do qual perseguimos na

produção do conhecimento geográfico no aluno na educação escolar. Este conteúdo é trabalhado, sobretudo, mas não apenas, na Educação Básica, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A seleção do tema globalização contido na obra de Eduardo Galeano permite refletir os movimentos orientados do geral ao particular e do particular ao geral no percurso de ensino e de aprendizagem de geografia (figura 3). Para efeito de exposição, nossa abordagem contemplará em um primeiro momento uma relação entre literatura e ciência pela abordagem literária de Galeano com a leitura ancorada em Milton Santos (2009) em *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Elegemos, principalmente, esta obra e este autor para o diálogo com a literatura de Eduardo Galeano sobre este tema por considerarmos coerente com as concepções de mundo aqui abordadas para a mediação da literatura no ensino de geografia. Além de Milton Santos, outros autores são acionados de forma a permitir melhor compreensão do processo de globalização.

Por outro lado, pensando o percurso de aprendizagem que se orienta do particular para o geral, nos apropriamos das ideias de Galeano para construir pontes que possam unir ambos os percursos. Neste sentido, mobilizamos seus textos que tratam de questões sobre o homem, sobre o trabalho e a sobre a natureza, como elementos de maior importância para a estruturação da discussão, que integra o processo de globalização, desde uma perspectiva mais próxima de ser observada no cotidiano, mas não se limitando nesta dimensão. Aqui, também recorreremos a teóricos da geografia que analisam o processo globalização desde essas perspectivas e que nos ajudam a entender e ensinar os conteúdos dessa disciplina.

Figura 3: Percurso de ensino e aprendizagem do conteúdo globalização no ensino de geografia orientado pela pedagogia histórico-crítica.



Fonte: Elaboração do autor.

Estes movimentos acontecem no interior da prática social, em que no ponto de partida, pela visão sincrética do aluno, fragmentada e desorganizada, caminha-se em direção à visão sintética, de síntese, organizada do todo. Passa-se, portanto, mediante o trabalho planejado e orientado do professor, da síncrese à síntese pela análise do real, pelas relações de “mão dupla” que vão do visível ao invisível, do concreto ao abstrato e do particular ao geral. A produção dos novos conhecimentos nos alunos não encerra o processo de ensino e de aprendizagem, ao contrário disso, pela problematização, instrumentalização e catarse abre novas janelas para novos conteúdos que devem ser relacionados ao desenvolvimento real e à zona de desenvolvimento iminente do estudante (MARTINS, 2013; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Lembremos que os processos de ensino e de aprendizagem constituem uma totalidade no processo da educação escolar e que, apenas a título de exposição, organizamos o texto em momentos diferentes. Reforçamos também que a literatura não será utilizada como um único instrumento didático, podendo ser utilizado diferentes recursos para o desenvolvimento do tema, conforme assinalado Galvão, Lavoura e Martins (2019), a depender da relação triádica entre conteúdo-forma-destinatário que deve orientar o planejamento de ensino do professor. Ainda neste sentido, conforme reflexão de Anjos e Duarte (2016), é importante levar em conta no trabalho educativo com jovens e adolescentes que as atividades sejam orientadas ao grupo e não ao indivíduo. Os autores também tratam da importância da formação dos conceitos nos alunos, nesse período de desenvolvimento. Para os autores

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato, começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em desejos e propósitos. (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207)

Dessa forma consideramos pertinente a abordagem da temática proposta, contribuindo com o processo de formação dos conceitos nos alunos e, por conseguinte, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Levando em consideração que os textos do Eduardo Galeano, aqui selecionados, são curtos (de tamanho pequeno), é possível a realização de leituras compartilhadas entre as turmas e/ou os grupos. Na interpretação criativa pelo aluno, é importante, para além de compreender a perspectiva do autor, que os estudantes possam explorar os seus conhecimentos e suas experiências (DALVI, 2013), já que é a partir disso que fruirá novos processos de compreensão do texto, produzindo novas imaginações e criações. Este percurso permitirá o movimento do pensamento entre o visível e o invisível e vice-versa.

Assim, nosso objetivo não é de constituir uma metodologização deste conteúdo de ensino, o que levaria a elaboração de um passo a passo ou uma receita procedimental para uso indiscriminado, desconsiderando os contextos e as situações de ensino, a própria tríade conteúdo-forma-destinatário. Nossa intenção não consiste em prescrever um receituário de como fazer, de como operar tecnicamente, mas sim, buscamos desenvolver nossa proposta com a literatura de Eduardo Galeano como mediação para o ensino de geografia na perspectiva histórico-crítica, na dialética entre a prática social, a problematização e a catarse.

Por fim, reforçamos que Eduardo Galeano é autor de uma vasta obra que inclui uma ampla diversidade de temas abordados, o que possibilita diferentes relações com distintas áreas acadêmicas, além de apresentar uma amplitude de possibilidades de uso na educação, inclusive por diferentes abordagens (de tema e de método) no ensino de geografia. As análises sobre a globalização realizadas pelo autor permitem um fecundo diálogo com a produção do conhecimento geográfico, capaz de incentivar e motivar os alunos à leitura literária e de, mediante as articulações necessárias, despertar a capacidade de criação e imaginação, contribuindo com o processo de humanização do indivíduo.

3.2 – Do geral ao particular: uma análise do processo de globalização pelo encontro entre Eduardo Galeano e Milton Santos

Neste item apresentamos uma abordagem estabelecendo uma relação dialogal entre a literatura de Eduardo Galeano, que permeia as discussões sobre a globalização, junto às posições teóricas, sobretudo de Milton Santos, mas também de outros autores que discutem o tema. Este movimento justifica-se não só pela literatura, mas também ou principalmente, neste caso, pelo ensino de geografia com mediação pela literatura através de uma metodologia adequada, diante do que se viu na análise da bibliografia sobre o tema. Ademais, possibilita a apropriação da literatura em diferentes situações da educação escolar, para além das aulas de português ou redação, ao constituir com a ampliação do contato dos alunos com obras literárias, permitindo uma maior proximidade com este tipo de produção artística, vislumbrando diferentes possibilidades de mediações pedagógicas com obras literárias. Ainda que se possa considerar alguns avanços sobre essa questão, como a ampliação de bibliotecas públicas e de seus acervos, incluindo as bibliotecas das escolas, o hábito e a média de leitura entre brasileiros são de 2,54 livros ao ano, sendo que 52% dos brasileiros tem hábito de leitura, identificados por aquelas pessoas que leram um livro (inteiro ou em partes) nos três meses anteriores ao

levantamento, segundo informações da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹¹. Desse processo extraímos também uma importância do estímulo à leitura literária em aulas de geografia na educação básica, além de identificar uma parte do perfil leitor dos alunos.

Nesse sentido, consideramos valiosas as contribuições de João Zanetic (1996; 1998; 2006) pelas reflexões desenvolvidas em torno da relação entre literatura e ciência, na prática docente no ensino de física, demonstrando possibilidades de textos literários serem usados nesta disciplina e de textos científicos de sua área serem apresentados como textos literários, pelas formas de exposição do conhecimento, possibilitando aos alunos um enriquecimento cultural mediante a ampliação de suas visões de mundo. Dessa maneira, o autor comenta como procede à seleção das obras para o seu emprego no ensino:

Que literatura utilizar em aulas de ciência? Brevemente, diria que tenho em mente não apenas os grandes escritores da literatura universal que em suas obras utilizam conceitos e métodos das ciências, e da física em particular, os escritores com veia científica, como também várias obras escritas por cientistas com forte sabor literário, os cientistas com veia literária. (ZANETIC, 2006, p. 43).

Aproveitamo-nos dos trabalhos de Zanetic como fundamento para estabelecer um diálogo teórico, literário e acadêmico que se mostra plausível entre a literatura de Eduardo Galeano relacionando com geógrafos que pensaram e ainda refletem sobre a globalização. Encontramos nesses autores pensamentos convergentes para a análise do tema, em momentos de encontro entre as ideias e as escritas, em que as formas de exposição não se apresentem como discrepantes, como uma cisão entre uma linguagem literária, de um lado e, de outro, uma científica.

Neste primeiro momento, apresentamos uma aproximação entre as escritas e as ideias de Eduardo Galeano e de Milton Santos que estabelecem pontes que contribuem na produção do conhecimento sobre o processo de globalização no ensino de geografia. Nota-se que os autores, a partir de caminhos distintos – por métodos diferentes, um pela arte e o outro pela ciência, respectivamente – interpretam a realidade, o mundo concreto, com suas lentes e com suas preocupações, produzem suas análises e chegam a sínteses gerais bastante similares.

A globalização é tratada por ambos autores como um processo concreto, ou seja, como um fenômeno histórico, social, cultural, político, econômico que incide em todas as esferas da

¹¹ Dados disponíveis com PORTO, Wilson. **Ricos são os que mais deixaram de ler no Brasil desde 2015**. Folha de S. Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/ricos-sao-os-que-mais-deixaram-de-ler-no-brasil-desde-2015.shtml>. Acesso em: 02 out. 2021.

vida. Suas análises partem de uma leitura de e do mundo que o apreende desde uma perspectiva de totalidade, buscando nas contradições, no movimento das relações dialéticas, apreendê-los para além de sua aparência, para além do que é propagado pelos meios hegemônicos de comunicação, que constitui um discurso representante do pensamento único, centrado no indivíduo, de ideologia neoliberal. Milton Santos (2006) considera que essa é uma forma que representa a globalização como nos fazem ver, ou seja, como fábula, como se as notícias tivessem como finalidade informar as pessoas de uma grande aldeia global, numa situação em que se anuncia que todos se beneficiam da compressão do tempo e do encurtamento das distâncias de forma igualitárias, enfim, como diz o autor sobre essa representação: “É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance mão.” (SANTOS, 2006, p. 19).

Esta é a representação de uma faceta da globalização empregada como expressão que busca escamotear a realidade por uma abordagem idealista, apresentando uma coisa que está disponível, que é possível e que pode acontecer, mas que não se realiza, que não pode ser experimentada à maior parcela da humanidade. De igual forma são os limites impostos às fronteiras e os limites socioeconômicos que se impõe sobre a compressão espaço-temporal. Esses são alguns elementos, que se estendem à infinidade de possibilidades factíveis de serem realizadas em nosso tempo, porém, realizáveis apenas à um pequeno conjunto de pessoas. O resultado desse processo é a produção de uma imagem falseada da realidade por não incluir no discurso os elementos da realidade concreta (SANTOS, 2006).

Sabemos que a imensa maioria da população não realiza movimentos/deslocamentos voluntários como lazer e turismo pelo mundo, em seu continente ou mesmo entre as diferentes regiões de seu próprio país pelos limites financeiros, disponibilidade de tempo, acesso às estruturas – fluxos e fixos – impostos para concretizar essas ações. Diante disso, para além desse imaginário que é produzido socialmente, Eduardo Galeano (2020, p. 180), em *Lições contra os vícios inúteis*, mostra que o que predomina na circulação pelo espaço mundial tem mais relação com os fatores econômicos, possibilitados pelos avanços da ciência, da tecnologia e da comunicação, que permitem uma compressão espaço-temporal.

A caça aos braços já não requer exércitos, como ocorria nos tempos coloniais. Disso se encarrega, sozinha, a miséria da maior parte do planeta. É a morte da geografia: os capitais atravessam as fronteiras na velocidade da luz, por obra e graça das novas tecnologias da comunicação e do transporte, que fizeram desaparecer o tempo e as distâncias. E quando uma economia se resfria nalgum lugar do planeta, outras economias espirram na outra ponta do mundo. (GALEANO, 2020, p. 180)

Ao sustentar esse tipo de abordagem, buscando uma análise pela perspectiva da totalidade, os autores percebem o mundo tal como ele é, ou seja, em aproximação com a máxima complexidade das ações. Isso quer dizer que seus olhares não são obnubilados por uma ou outra categoria, por um ou outro recorte, sendo importante desvelar o período atual como uma etapa do modo de produção capitalista. Assim, superam as fronteiras das leituras que se restringem ao econômico, ou ao social, ou ao ambiental, ao urbano, ou à tecnologia, etc., ainda que por vezes, como forma de compreender a particularidade, o foco sobre o fenômeno se torna mais ou menos geral, de acordo com o objetivo em cada situação.

Porto-Gonçalves (2006) e Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006) compreendem a globalização como um processo de longa duração, que tem início na construção do sistema-mundo moderno-colonial. Para os autores, o processo de colonização, protagonizado por nações europeias em ascensão técnica, científica, política e econômica abre um novo flanco de conexões, ampliando as relações daquele período (virada do século XV para XVI) para o continente americano, constituídas por meio da exploração econômica, sobremaneira pela escravidão, pelo genocídio indígena e pelo saque dos recursos naturais.

No prefácio de *As Veias Abertas da América Latina* escrito por Galeano em 2010 (GALEANO, 2013), o autor apresenta uma perspectiva similar àquela apresentada por Porto-Gonçalves (2006), ao colocar em tela questões da geopolítica, da inserção da América Latina na formação do sistema-mundo, que é moderno, ao passo que mantém traços de colonialidade no que tange aos processos de exploração econômica centrada no setor primário. Para Galeano:

Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade de comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo (embora pela porta de serviço).

Entrar no mundo: o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo. A América Latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência.

Essa triste rotina dos séculos começou com o ouro e a prata, e seguiu com o açúcar, o tabaco, o guano, o salitre, o cobre, o estanho, a borracha, o cacau, a banana, o café, o petróleo... O que nos legaram esses esplendores? Nem herança nem bonança. Jardins transformados em desertos, campos abandonados, montanhas esburacadas, águas estagnadas, longas caravanas de infelizes condenados à morte precoce e palácios vazios onde deambulam os fantasmas.

Agora é a vez da soja transgênica, dos falsos bosques da celulose e do novo cardápio dos automóveis, que já não comem apenas petróleo ou gás, mas também milho e cana-de-açúcar de imensas plantações. Dar de comer aos carros é mais importante do que dar de comer às pessoas. E outra vez voltam as glórias efêmeras, que ao som de suas trombetas nos anunciam grandes desgraças. (GALEANO, 2013, p. 5-6)

A representação elaborada pelo autor consegue, a seu modo e com sua linguagem, abordar o tema por meio de uma síntese reflexiva que mescla elementos da história, constituintes do processo de colonização e também de questões atuais, presentes como problemas no contexto regional da América Latina. Ambos momentos apresentam em comum as ações de atividade econômica sobre a natureza, por um lado e, por outro, os vínculos com o mercado internacional e os seus resultados tácitos para os países e para o continente, imprimindo marcas na formação econômico-social, como na experiência brasileira de modernização conservadora, assinalado por Coutinho (2011).

Eduardo Galeano (2020) em *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*, aborda de diferentes aspectos referentes a globalização, concentrando esforços em identificar as contradições, os falseamentos propagados pelo pensamento único, representado muitas vezes, por um discurso oficial empostado pelos governos nacionais, em sintonia com o capital internacional. O autor trata dessa questão por diferentes abordagens, diversificando os focos de análises, mas sempre ativo no combate do discurso hegemônico da globalização neoliberal. Sobre esta questão, assinala o autor:

Inundações, imundações: torrentes de imundícies inundam o mundo e o ar que o mundo respira. Também inundam o mundo cataratas de palavras, informes de peritos, discursos, declarações de governos, solenes acordos internacionais, que ninguém cumpre, e outras expressões da preocupação oficial com a ecologia. A linguagem do poder concede impunidade à sociedade de consumo, àqueles que a impõem como modelo universal em nome do desenvolvimento e também às grandes empresas que, em nome da liberdade, adoecem o planeta e depois lhe vendem remédios e consolos. Os expertos do meio ambiente, que se reproduzem como coelhos, envolvem a ecologia no papel celofane da ambiguidade. A saúde do mundo está um bagaço e a linguagem oficial generaliza para absolver: *Somos todos responsáveis*, mentem os tecnocratas e repetem os políticos, querendo dizer que, se todos somos responsáveis, ninguém o é. A discursseira oficial exorta ao *sacrifício de todos* e o que ela quer dizer é que se fodam os de sempre. (GALEANO, 2020, p. 221-222 – itálicos do autor).

O discurso hegemônico constitui como elemento central para consolidação da globalização tal como ela se realiza. Esses discursos não representam apenas orações vazias, idealistas e contraditórias, mas, recheadas de sentido e intencionalidade, combina as ações que materializam os direcionamentos de quem as emprega. A vocação ideológica dos enunciadores é que marca a tônica e articula a teoria desse discurso com a prática social, numa amálgama que seduz e desresponsabiliza a todos por seus efeitos provocados ao sabor dos poucos que usufruem.

Esta construção é perversa por incluir, entre outras coisas, uma produção coletiva de um imaginário social colonizado pelos propulsores de tais ideias que atuam em função de dissuadir

as responsabilidades pelas ações relacionadas à dialética produção-consumo global. Este imaginário é produzido e reproduzido na prática social pela conjunção das forças das ideias dominantes e pela força das ações, em que há momentos em que um é mais predominante que outro. Segundo a análise de Milton Santos

O mesmo sistema ideológico que justifica o processo de globalização, ajudando a considera-lo único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e a aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real – econômica, social, política, moral – que caracteriza o nosso tempo. (SANTOS, 2009, p. 36).

Assim, o pensamento único no período atual se consolida como uma verdade absoluta, instalando uma naturalização do estado das coisas, como se imutáveis fossem. A noção de crise, tal como elas se apresentam no capitalismo tardio, sobremaneira como vivenciamos nos países ao sul, ou nos países chamados em desenvolvimento, não é a mesma crise que toca nos países centrais do sistema capitalista, aqueles países que ocupam posições mais estratégicas de poder na geopolítica global, ainda que com impactos severos em perda de empregos, por exemplo. É certo que uma crise econômica, como a de 2008, afeta globalmente, mas são sentidos de distintas formas pelos diferentes países e, no interior de cada país, as suas diferentes regiões são atingidas cada uma a sua maneira, assim como o impacto sobre as classes sociais não acontece da mesma forma. A classe trabalhadora sofre um tipo de impacto, muito mais intenso, severo e sensível, com perdas de emprego, rebaixamento da qualidade de vida e aumento da pobreza e da miséria, enquanto aos proprietários, a burguesia enquanto classe, enfrentam, quando muito, uma redução de seus ganhos¹², além de serem amparados pelos Estados Nacionais

¹² Atualmente no Brasil, em meio à crise pandêmica provocada pela Covid-19, que soma-se à crise econômica e social, registrou-se uma ampliação da desigualdade de renda nas metrópoles do país. Houve aumento do Índice Gini no comparativo entre os segundos trimestres de 2019 e de 2020 em todas as metrópoles, com exceção de Maceió-AL, que passou de 0,663 no 2º trimestre de 2019 para 0,656 no 2º trimestre de 2020. Essas e outras informações sobre o aumento da desigualdade no Brasil no período da pandemia estão disponíveis em: SPERB, Paula. **Ricos ficam mais ricos em quase metade das regiões metropolitanas do Brasil durante pandemia**. Folha de S. Paulo, 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/mais-pobres-nas-metropoles-perdem-32-da-renda-na-pandemia-e-ricos-3-diz-estudo.shtml?origin=folha>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Em reportagem no site G1 da Globo, os dados da ONG OXFAM revelam que no Brasil “o patrimônio dos 42 bilionários do Brasil passou de US\$ 123,1 bilhões para US\$ 157,1 bilhões”. G1. **Patrimônio dos super-ricos brasileiros cresce US\$ 34 bilhões durante a pandemia, diz Oxfam**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/07/27/patrimonio-dos-super-ricos-brasileiros-cresce-us-34-bilhoes-durante-a-pandemia-diz-oxfam.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

A reprodução da pobreza se constitui em uma constante no processo de globalização, ainda que o pensamento hegemônico, ou a linguagem oficial, busque descartar ou escamotear a sua imagem como uma representação social. A pobreza é apresentada, tratada como exceção, como resultado inesperado, sendo individualizada pelo discurso meritocrático, que ignora os processos sociais para a compreensão do fato. A pobreza também aparece na linguagem oficial, mas mais como uma composição cênica relativa aos países não desenvolvidos, valorizando a criação de imagens da globalização, não vinculadas às cidades globais da América do Norte, da Ásia ou da Europa, contribuindo com a produção de um imaginário que as refere como um fenômeno relacionado à porção sul do mundo, de países pobres ou em desenvolvimento. Esse imaginário é fruto de uma produção ideológica que busca ocultar a pobreza nos países centrais, como se fosse um fenômeno particular e exclusivo dos países não desenvolvidos, quando em verdade, é um problema estrutural do capitalismo que assola todo o globo.

O apanágio dessa situação é resultado do desenvolvimento desigual e combinado do atual modo de produção, que à luz da dinâmica econômica global, orientada pela ampliação dos lucros, se distribui pelo planeta em busca da chamada maior competitividade, que inclui menores salários – e direitos – aos trabalhadores, renúncias fiscais, desregulamentações previdenciárias e ambientais. Esse conjunto de ações contribui para que a produção de mercadorias se desloque pelo mundo, ao encontro dessas “oportunidades” com vistas a ampliação dos lucros das empresas.

Recentemente, em janeiro de 2021, a multinacional automotiva Ford anunciou o fechamento de todas as suas unidades produtivas no Brasil¹³, demitindo mais de 5.000 funcionários no país, mesmo considerando que, apenas no período entre os anos 2000 e 2021, ela tenha recebido mais de 20 bilhões de reais em incentivos fiscais¹⁴. A empresa manterá sua produção na América Latina em países que apresentam maior competitividade produtiva, como

¹³ Disponível em: SODRÉ, Eduardo; BRIGATTI, Fernanda; VALADARES, João. **Ford vai fechar todas as fábricas no Brasil e encerrar produção no país**. Folha de S. Paulo, 2021. https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/ford-vai-fechar-todas-as-fabricas-no-brasil-e-encerrar-producao-no-pais.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa. Acesso em: 15 jan. 2021.

¹⁴ Ao todo, o setor automobilístico recebeu 69 bilhões em incentivos fiscais no Brasil, no mesmo período. Disponível em: CARAM, Bernardo. **Incentivos da União a montadoras somam R\$ 69 bilhões de 2000 a 2021**. Folha de S. Paulo, 2021. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/incentivos-da-uniao-a-montadoras-somam-r-69-bilhoes-de-2000-a-2021.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Argentina e México. Ou seja, seu movimento internacional é orientado pela busca por melhores condições de ampliar a sua competitividade e, por conseguinte, a sua rentabilidade.

É nesse sentido que Milton Santos considera a perversidade sistêmica do modo de produção capitalista. Junto a reflexão do autor incorporamos notas de rodapé atualizando os dados para a situação presente, como parte dos procedimentos metodológicos propostos para o tratamento da literatura no ensino de geografia. Assim, o autor assinala que:

Seja qual for o ângulo pelo qual se examinem as situações características do período atual, a realidade pode ser vista como uma fábrica de perversidade. A fome deixa de ser um fato isolado ou ocasional e passa a ser um dado generalizado e permanente. Ela atinge 800 milhões de pessoas espalhadas por todos os continentes, sem exceção¹⁵. Quando os progressos da medicina e da informação deviam autorizar uma redução substancial dos problemas de saúde, sabemos que 14 milhões de pessoas morrem todos os dias, antes do quinto ano de vida.

Dois bilhões de pessoas sobrevivem sem água potável¹⁶. Nunca antes na história houve um tão grande número de deslocamentos e refugiados¹⁷. O fenômeno dos sem-teto, curiosidade na primeira metade do século XX, hoje é um fato banal, presente em todas as grandes cidades do mundo. O desemprego é algo tornado comum¹⁸. Ao mesmo tempo, ficou mais difícil do que antes atribuir educação de qualidade e, mesmo, acabar com o analfabetismo¹⁹. A pobreza também aumenta. No fim do século XX havia mais de 600 milhões de pobres do que em 1960; e 1,4 bilhão de pessoas

¹⁵ Segundo publicado pela Unicef: “690 milhões de pessoas passaram fome em 2019 – um aumento de 10 milhões em relação a 2018 e de aproximadamente 60 milhões em cinco anos.” Disponível em: UNICEF. **À medida que mais pessoas não têm o suficiente para comer e a desnutrição persiste, acabar com a fome até 2030 é uma incerteza, alerta relatório da ONU**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/acabar-com-fome-ate-2030-e-incerteza-alerta-relatorio-onu>. Acesso em: 15 jan. 2021.

¹⁶ Segundo a Unicef: “Cerca de 2,2 bilhões de pessoas em todo o mundo não têm serviços de água tratada [livre de contaminação e disponível], 4,2 bilhões de pessoas não têm serviços de saneamento adequado e 3 bilhões não possuem instalações básicas [existência de uma fonte de água potável protegida que leva menos de trinta minutos para coletar água] para a higienização das mãos.” UNICEF. **1 em cada 3 pessoas no mundo não tem acesso a água potável, dizem o UNICEF e a OMS**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/1-em-cada-3-pessoas-no-mundo-nao-tem-acesso-agua-potavel-dizem-unicef-oms> Acesso em: 15/ jan. 2021.

¹⁷ Segundo dados da ACNUR/ONU/Brasil, 79,5 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2016, dos quais 26 milhões são refugiados. ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. 79,5 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2019. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> acessado em 15 jan. 2021.

¹⁸ O desemprego atingiu 14,1 milhões de brasileiros no 3º trimestre de 2020, segundo dados do IBGE. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> . Acesso em: 15 jan. 2021.

No mundo, os dados projetados pela Organização Internacional do Trabalho apontavam para 190,5 milhões de desempregados para o ano de 2020. Disponível em: FRANCE-PRESSE. **Número de desempregados no mundo deve alcançar 190,5 milhões neste ano, diz OIT**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/20/numero-de-desempregados-no-mundo-deve-alcancar-1905-milhoes-neste-ano-diz-oit.ghtml>. Acesso em 15 jan. 2021.

¹⁹ “De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade.” Disponível em: COSTA, Gilberto. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21**. Reporta Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21> acessado em 15/01/2021.

ganham menos de um dólar por dia²⁰. Tais números pode ser, na verdade ampliados porque, ainda aqui, os métodos quantitativos da estatística enganam: ser pobre não é apenas ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é praticar uma situação estrutural, como uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo. E essa condição se amplia para um número cada vez maior de pessoas. O fato, porém, é que a pobreza tanto quanto o desemprego agora são considerados algo “natural”, inerente a seu próprio processo. Junto ao desemprego e à pobreza absoluta, registre-se o empobrecimento relativo de camadas cada vez maiores graças à deterioração do valor do trabalho. (...) Vivemos num mundo de exclusões agravadas pela desproteção social, apanágio do modelo neoliberal, que é, também, criador de insegurança. (SANTOS, 2009, p. 58-59).

Pode-se considerar que, para além de todas as possibilidades anunciadas pelos agentes da globalização, pelas grandes empresas e pelos países centrais, algo que pode ser considerado natural, neste período histórico, é a geração de desigualdades, decorrente do modo de produção capitalista. Esta relação é produzida organicamente desde sua concepção, fundada na propriedade privada e na divisão em classes sociais, entre os proprietários dos meios de produção e aqueles que apenas são proprietários de sua força de trabalho, ou seja, se trata de um problema estrutural, constituinte da natureza deste modo de produção. A desigualdade é parte integrante deste sistema que se reproduz à procura de ampliação dos lucros, que acontece mediante extração de mais valor do trabalhador, ou seja, da maior exploração do trabalho humano. É dessa relação entre capital e trabalho, portanto, que se funda a realização o processo de apropriação privada da riqueza social pelas classes dominantes. Esse processo é intensificado pelos avanços da ciência, da técnica e da tecnologia, apropriadas privadamente pelos setores produtivos, e também pela financeirização da economia global que é capaz de reproduzir o capital via especulação.

É dessa relação antagônica, de confrontos, da contraditoriedade que se tem, dentre outras coisas, a produção do espaço, uma questão fundamental para a compreensão geográfica do processo de globalização. Esta produção, portanto, não acontece de forma harmônica e homogênea, mas segundo um amplo movimento com a natureza, da transformação pelo trabalho humano, que se intensifica com o desenvolvimento das técnicas, ou dos sucessivos meios técnicos, conforme análise de Santos (2006).

²⁰ “O Banco Mundial divulgou nesta quarta-feira que, em 2020, a extrema pobreza global deverá aumentar pela primeira vez em mais de duas décadas. Extrema pobreza significa viver com menos de US\$ 1,90 por dia. Além disso, até 2021, a Covid-19 e a recessão global podem fazer com que até 150 milhões de pessoas caiam na pobreza extrema. Isso representa cerca de 1,4% da população mundial.” Disponível em: ONU NEWS. **Pobreza extrema aumenta pela primeira vez em 20 anos, diz Banco Mundial.** Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/10/1728962>. Acesso em 15 jan. 2021

Segundo Ruy Moreira (2011), é sobre essa produção que a sociedade se realiza, contraditoriamente se desenvolvendo e ampliando as suas relações marcadas no tempo e no espaço, segundo as possibilidades concretas em cada formação econômico-social. É neste sentido que, ao mesmo tempo em que há uma produção em abundância de coisas, produtos, mercadorias, alimentos, artigos de natureza variadas, uma parcela significativa da população não os acessa de forma satisfatória em relação às suas necessidades. Em se tratando do espaço, a sua diferenciação pelo uso, pelos recursos neles instalados também implica em distribuições e apropriações desiguais, perceptíveis pela análise da paisagem, dos lugares, muitas vezes cristalizados pela predominância de uma classe em detrimento de outra.

Todavia, a experiência das possibilidades humanas, pela apropriação de suas criações não acontece da mesma forma para todos, entre as classes sociais. Galeano (2014) em relação a Declaração Universal dos Direitos Humanos, à luz do neoliberalismo dos anos 1990, considera que

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, diz o artigo 1. Que nasçam, vá lá, mas poucos minutos depois já se faz o reparte. O artigo 28 estabelece que “todos temos direito a uma justa ordem social e internacional”. As mesmas Nações Unidas nos informam, em suas estatísticas, que quanto mais progride o progresso, menos justo se torna. A partilha dos pães e dos peixes é muito mais injusta nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha do que em Bangladesh ou em Ruanda. E na ordem internacional, os numerozinhos das Nações Unidas também revelam que dez pessoas possuem mais riqueza do que toda a riqueza produzida por 54 países juntos. Dois terços da humanidade sobrevivem com menos de dois dólares diários, e a distância entre os que têm e os que precisam triplicou desde a assinatura da Declaração Universal dos Direitos do Homem. (GALEANO, 2014, p. 71)

Essa desigualdade que salta aos olhos pela leitura retrospectiva sobre a década de 1990, segundo dados atualizados, ainda sustentam o manutenção da desigualdade em números absurdos, com a riqueza cada vez mais concentrada em poucas pessoas e empresas. Segundo a ONG OXFAM Brasil²¹, “O 1% mais rico do mundo detém mais que o dobro da riqueza de 6,9 bilhões de pessoas.” Enquanto isso, o Brasil atinge o segundo lugar entre os países com maior concentração de renda no mundo, numa situação em que “O 1% mais rico concentra 28,3% da

²¹ OXFAM BRASIL. **Tempo de cuidar** - O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Disponível em https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf. Acesso em 16 jan; 2020.

renda total do país”²². À frente do Brasil, consta apenas o Catar (que é uma monarquia absolutista), em que o 1% mais rico corresponde a 29% de sua população.

Fatos como esses tem implicações diretas na produção do espaço, nas relações e nas práticas socioespaciais que reproduzem socialmente o domínio e a concentração da riqueza, da propriedade privada da terra e dos meios de produção, constituindo como fundamento para a reprodução do desenvolvimento desigual e contraditório, que segue o período atual. Segundo Milton Santos, no neoliberalismo

Afirma-se, também, que a “morte do Estado” melhoraria a vida dos homens e a saúde das empresas, na medida em que permitiria a ampliação da liberdade de produzir, de consumir e de viver. Tal neoliberalismo seria o fundamento da democracia. Observando o funcionamento concreto da sociedade econômica e da sociedade civil, não é difícil constatar que são cada vez em menor número as empresas que se beneficiam desse desmaio do Estado, enquanto a desigualdade entre os indivíduos aumenta. (SANTOS, 2009, p. 42)

A dinâmica neoliberal é mantida, ainda, por bases consolidadas pela plataforma de financeirização econômica. Cada vez mais há maiores volumes financeiros envolvidos nas bolsas de valores, cuja especulação é um importante mote, além de haver uma tendência de separação entre a reprodução do capital e a atividade produtiva. É o fenômeno pelo qual, grosseiramente, o capital se reproduz por ele mesmo (em bolsas de valores, pela especulação financeira agenciadas pelo mercado futuro, etc.) sem a necessidade de uma mediação concreta de uma mercadoria, num contraditório afastamento entre o mundo das finanças e do capital industrial, agroindustrial e da sociedade (HARVEY, 2011).

Esta lógica se sustenta por um ideário que busca se manter pela lógica da concorrência, na competitividade. A livre concorrência e o livre mercado são aclamados como razões de um mundo aberto à competição em que trabalhadores competem entre si, empresas contra empresas, e países contra países na busca por vencer, por eliminar o concorrente, numa situação em que o mais forte, ou aquele que melhor se adapta, consegue se estabelecer no mercado. Trata-se, portanto, de uma perspectiva individualista, centrada no discurso meritocrata.

Sobre o discurso que orbita em torno dessa questão, Eduardo Galeano (2020, p. 37-39) considera que

²² G1. **Brasil tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU.** 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2020.

Todos os antecedentes históricos ensinam que a liberdade de comércio e demais liberdades do dinheiro se parecem com a liberdade dos países como Jack, o Estripador se parecia com São Francisco de Assis. O mercado livre transformou nossos países em bazares repletos de bagulhos importados, que a maioria das pessoas pode olhar mas não pode tocar. Assim tem sido desde os tempos longínquos em que os comerciantes e latifundiários usurparam a independência, conquistada por nossos soldados descalços, e a colocaram à venda. Foram aniquiladas as oficinas artesanais que podiam ter gerado a indústria nacional, e os portos e as grandes cidades, que despovoam o interior, escolheram os delírios do consumo em lugar dos desafios da criação. Passaram-se os anos e em supermercados da Venezuela vi saquinhos de água da Escócia para acompanhar o uísque. Em cidades centro-americanas, onde até as pedras transpiram copiosamente, vi estolas de pele para as damas presunçosas. No Peru, enceradeiras elétricas alemãs para casas de chão batido que não dispunham de eletricidade.

Outro caminho, o inverso, percorreram os países desenvolvidos. Eles nunca deixaram Herodes entrar em suas festinhas infantis de aniversário. O mercado livre é a única mercadoria que fabricam sem subsídios, mas tão só para fins de exportação. Eles a vendem, nós a compramos. Continua sendo muito generosa a ajuda que seus estados dão à produção agrícola nacional, que apesar de seus custos altíssimos pode ser despejada sobre nossos países a preços baratíssimos, condenando à ruína os pequenos produtores do sul do mundo. Cada produtor rural dos Estados Unidos recebe, em média, subsídios estatais cem vezes maiores do que a receita de um agricultor das Filipinas, segundo dados das Nações Unidas. Isso sem falar no feroz protecionismo das potências desenvolvidas na custódia do que mais lhes importa: o monopólio das tecnologias de ponta, da biotecnologia e das indústrias do conhecimento e da comunicação, privilégios defendidos com unhas e dentes para que o norte permaneça sabendo e o sul permaneça copiando e que assim seja pelos séculos dos séculos. (GALEANO, 2020, p. 37-38).

O livre mercado, como ideologia dominante desse *mundo de pernas pro ar*, é mais uma construção discursiva histórica, produzida pelos países centrais a fim de manter a exploração e as relações de poder sobre os demais países do que uma mínima possibilidade de realização bem sucedida do que é anunciado. O mercado é livre e o Estado é mínimo para que as empresas, sobretudo as grandes empresas sediadas nos países centrais (e também em países asiáticos) se desloquem pelo mundo em busca de situações que melhor lhes favoreçam, em países que apresentem maiores condições para sua competitividade. Este conluio se impõe com impactos na organização dos espaços e tem a ver com as soberanias nacionais (ou pela falta de soberania) na medida em que atividades produtivas vão sendo desmobilizadas nos países por uma pretensa maior facilidade de acesso no mercado mundial decorrente de alguma especialização produtiva. Nessa lógica, portanto, os países se tornam dependentes de um punhado de empresas, que tem suas plantas distribuídas pelo mundo, onde mais lucros financeiros possam lhes conferir.

A incorporação dessa ideia como política econômica implica no aceite tácito dos países do sul do mundo de uma relação de dependência de importações. Há casos de Estados, como o brasileiro, que conseguem, minimamente, equacionar sua economia, de alguma maneira e por algum período, mediante a exportação de produtos primários (produção agrícola e mineral), configurando numa reversão neocolonial, de acordo com análise de Sampaio Junior (2011).

Salienta-se, nesse caso, que há uma tendência à desindustrialização nacional e um forte investimento, inclusive com aporte público, no setor primário, na produção de commodities com baixo valor agregado e suscetíveis às variações de preço e demanda do mercado mundial. Os resultados dessas ações são impressos no território brasileiro e os seus impactos podem ser percebidos pela expansão do agronegócio sobre os biomas e as comunidades tradicionais, especialmente grave nos domínios do cerrado, amazônico e no encontro entre esses dois. Dessa relação, além de conflitos locais, se impõe um novo regime alimentar brasileiro, que deriva da intemperividade dos valores dos produtos que chegam ao consumidor final, mediados por uma política de preços referenciados nas bolsas de valores. A substituição da gordura animal pelo óleo de soja e a incorporação de alimentos ultraprocessados são exemplos dessa questão.

Apesar do brado uníssono por Estado mínimo, os Estados Nacionais mantêm atuação permanente, tanto em países centrais quanto nos países em desenvolvimento. Na crise internacional de 2008, num exemplo claro de intervenção estatal, os Estados Unidos atuaram com suporte financeiro, socorrendo bancos²³ e indústrias automobilísticas²⁴ privadas. Ademais, se manteve o já tradicional protecionismo mineral (sobre aço, minérios de ferro) e agrícola aos produtores rurais, este último como um setor amplamente apoiado tanto nos EUA, quanto na União Europeia (UE). Em relação a UE, os países membros contam com a Política Agrícola Comum (PAC), que se constitui como um programa estruturado em três pilares: planejamento, desenvolvimento e subsídio. Livre mercado e Estado mínimo se apresentam como discurso quando as coisas vão bem para os proponentes e os detentores do capital e não para a classe trabalhadora.

A inconsistência entre o discurso e a prática apenas coloca em tela a contraditoriedade do sistema capitalista, cujo foco é a reprodução do capital, concretizado pelas grandes empresas. Embora o Estado esteja atuando em serviço e à defesa do capital, isso não significa que eternamente seguirá nesta posição, podendo ser assertivo no planejamento e na organização econômica, produtiva e social, considerando o homem em sua centralidade, mas não limitado a finalidade de salvar as empresas privadas e o dinheiro em sua forma pura. Sobre isso, Milton Santos elucida seu pensamento ao considerar que:

²³ CAZIAN, Fernando. **EUA querem estender ajuda a bancos**. Folha de S. Paulo, 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1012200906.htm>. Acesso em 17 jan. 2021.

²⁴ FOLHA DE S. PAULO. GM e Chrysler terão mais US\$ 5,5 bi do governo. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2204200918.htm>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Quando aceitamos pensar a técnica em conjunto com a política e admitimos atribuir-lhe outro uso, ficamos convencidos de que é possível acreditar em uma outra globalização e em um outro mundo. O problema central é o de retomar o curso da história, isto é, recolocar o homem no seu lugar central. (SANTOS, 2009, p. 125).

Ainda sobre essa perspectiva o autor avança:

Uma outra globalização supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem. Sem dúvida, essa desejada mudança apenas ocorrerá no fim do processo, durante o qual reajustamentos sucessivos se imporão.

Nas presentes circunstâncias, conforme já vimos, a centralidade é ocupada pelo dinheiro, em suas formas mais agressivas, um dinheiro em estado puro sustentado por uma informação ideológica, com a qual se encontra em simbiose. Daí a brutal distorção do sentido da vida em todas as suas dimensões incluindo o trabalho e o lazer, e alcançando a valoração íntima de cada pessoa e a própria constituição do espaço geográfico. Com a prevalência do dinheiro em estado puro como motor primeiro e último das ações, o homem acaba por ser considerado elemento residual. Dessa forma, o território, o Estado-nação e a solidariedade social também se tornam residuais.

A primazia do homem supõe que ele estará colocado no centro das preocupações do mundo, como um dado filosófico e como uma inspiração para as ações. Dessa forma, estarão assegurados o império da compaixão nas relações interpessoais e o estímulo à solidariedade social, a ser exercida entre indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade e vice-versa e entre a sociedade e o Estado, reduzindo as fraturas sociais, impondo uma nova ética, e, destarte, assentando bases sólidas para uma nova sociedade, uma nova economia, um novo espaço geográfico. O ponto de partida para pensar alternativas seria, então a prática da vida e a existência de todos. (SANTOS, 2009, p. 147-148).

A centralidade do homem é mister para se conceber um processo de globalização cujo eixo norteador não seja a mobilização dos recursos, da energia convertida em benefício ao dinheiro em sua forma pura em benefício de grandes empresas. Os avanços proporcionados pela ciência, pela técnica, pela comunicação ao sistema produtivo nos oportunizam, segundo a posição do autor, vislumbrar atender as necessidades humanas, de todos, antes da reprodução cada vez mais ampliada do capital. Para tanto, urge aliar a este sistema técnico um sistema filosófico ético, em que a humanidade seja o cerne da questão e não o dinheiro, diferente do que acontece em tempos hodiernos. Hoje, por exemplo, se produz mais alimentos do que as pessoas podem comer, mas, ainda assim, existe subnutrição e fome. Isso se dá pela opção política, deliberada por um conjunto de países e empresas, que assume o modo de produção capitalista, em que o lucro, a ampliação da mais valia deve preceder o bem estar, a existência digna da humanidade.

Pensamos que a globalização como abordada para ser tratada no ensino de geografia (BRASIL, 2017) apresenta possibilidades de produzir conhecimentos nos alunos capazes de identificar os seus processos contraditórios, seus limites estruturais, do ponto de vista de sua distribuição desigual e combinada, pela análise do espaço, pelo estudo de como estes movimentos se realizam em situação concreta, como produto de muitas determinações, que é

diferente da realidade empírica, aparente, visível. A análise geográfica tende a contribuir com uma leitura do mundo como ele é e também como uma proposição de como ele pode vir a ser, ou seja, pelas possibilidades concretas que a humanidade tem à disposição para realizá-las, como esclarece Santos (2009), em sua leitura esperançosa, pensando na formação de um novo mundo possível:

O mundo datado de hoje deve ser enxergado como o que na verdade ele nos traz, isto é, um conjunto presente de possibilidades reais, concretas, todas factíveis sob determinadas condições.

O mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível. Tais possibilidades, ainda não realizadas, já estão presentes como tendência ou como promessa de realização. Por isso, situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas. (SANTOS, 2009, p. 160).

É nesse sentido que encontramos na literatura de Eduardo Galeano elementos para situá-los nos momentos entre a problematização e a instrumentalização no percurso de ensino e de aprendizagem sobre o conteúdo da globalização, procurando superar *o sistema* como uma representação do estado das coisas no modo de produção capitalista, pela forma como ele nos é apresentado. Nesta perspectiva, o texto literário, quando apoiado na realidade, mas não limitado a ela traz contribuições que permitem vislumbrar outros horizontes, construir novas relações e imaginar que outro mundo possível (e urgente que se torne viável).

O sistema/1

Os funcionários não funcionam. Os políticos falam mas não dizem. Os votantes votam mas não escolhem. Os meios de informação desinformam. Os centros de ensino ensinam a ignorar. Os juízes condenam as vítimas. Os militares estão em guerra contra seus compatriotas. Os policiais não combatem os crimes, porque estão ocupados cometendo-os.

As bancarrota são socializadas, os lucros são privatizados.

O dinheiro é mais livre que as pessoas. As pessoas estão a serviço das coisas. (GALEANO, 2010, p. 129)

Mediante esta leitura sobre a globalização que apresentamos, pela relação entre Eduardo Galeano e a geografia, consideramos profícuo o diálogo entre as posições, pelo o campo da literatura e pela abordagem acadêmica, aproximadas por um entendimento da realidade que parte da análise concreta do mundo. As leituras aqui propostas de geografia e literatura coadunam com uma perspectiva humanizadora pela apropriação do conhecimento, da qual o homem, em sua concretude, se torne o centro das relações, invertendo a realidade alienada atual em que há uma maior liberdade ao dinheiro do que às pessoas e às ideias que podem emancipar a humanidade. A educação escolar é um importante instrumento neste processo de humanização

do homem, que apenas poderá ser realizado em suas máximas potencialidades com a superação do modo de produção capitalista.

Neste sentido, consideramos que o diálogo entre as ideias expostas articula análises sobre a globalização, desde o campo da literatura, pela obra de Eduardo Galeano até à perspectiva científica, pela compreensão geográfica. A abordagem que viemos trabalhando se revela concordante com a construção de uma concepção crítica da geografia, coerentemente alicerçada na pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Ou seja, a concepção marxista adotada integra as diferentes áreas que abarca o desenvolvimento desta tese. Assim, este percurso nos permite dar continuidade às análises propostas em consubstanciar a literatura de Eduardo Galeano na mediação pedagógica no ensino de geografia, na dialética entre a problematização e a instrumentalização que pode levar a produção de catarses, pensando no processo de ensino de aprendizagem proposto na pedagogia histórico-crítica.

3.3 – Homem, trabalho e natureza como elementos indispensáveis da globalização: das relações entre o particular e o geral

A abordagem da globalização interpretação pode acontecer por diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo: pela história, pela economia, pela sociologia, pela antropologia, pelas ciências da natureza, dentre outras. Na particularidade deste trabalho, centramos atenção em situações que tem reverberação na produção do espaço, com implicações nas paisagens, que afetam os lugares, enfim, que abarcam as questões relativas às categorias e temas de análise da geografia, abordadas na educação básica, sobremaneira (mas não unicamente) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, momento dedicado ao estudo sobre este conteúdo (BRASIL, 2017).

Considerando a globalização um acontecimento mundial, isso inclui os lugares e as pessoas, superando uma concepção alienada, espontânea e abstrata que este conceito pode transmitir, como uma representação de um fenômeno das coisas, em que o homem aparece como um agente periférico, secundário. Ou seja, se produz uma imagem que busca refletir um fenômeno global, com evidências nos nós (centros econômicos e de poder) da rede mundial, nas áreas luminosas do globo. Apesar da aparência, pela forma como é tratada, que induz a percepção de que o mundo é todo encaixado, integrado, por vezes se oculta a compreensão de que também a vivenciamos nos lugares onde as pessoas vivem, apesar de que em alguns momentos não seja possível perceber de forma direta seus efeitos no cotidiano imediato. No

nosso exercício em trabalhar com esse tema, é importante a constituição dessa referência basilar de que, ao habitar o mundo, direta ou indiretamente, estamos inseridos nesse movimento, mesmo que alguns lugares sejam mais afetados que outros, dado a intensidade e interesse de integração ao modo de produção capitalista, que é desigual e contraditório, portanto, conforme apresenta Santos (2020) pela análise da densidade da técnica, de tecnologia e de capitais que formam pontos luminosos e áreas opacas do globo.

A construção da ideia de globalização está ligada às imagens de tecnologia, satélites, robótica, logística, informação, capital, fluxos e redes como elementos centrais, dos quais, realmente, não seria possível a realização do mundo tal como existe hoje. Todavia, nessa produção, o homem é uma figura marginal, representado de forma acessória à produção, por uma abordagem abstrata, centrada em grandes personalidades²⁵, ou nas massas sem rosto e sem identidade dos pobres e excluídos que deambulam pelo mundo. Não aparece como agente produtor e central dessas relações, que realiza o trabalho indispensável pela atividade humana, pela produção do próprio homem e pelas coisas produzidas por ele, como o mundo mesmo.

Coadunamos com o pensamento de Santos (2008, p. 202) ao referenciar na atividade humana, centrada no trabalho, elemento essencial na produção espaço. Para o autor, “o espaço humano [é] reconhecido, tal qual é, em qualquer que seja o período histórico, como um resultado da produção. O ato de produzir é igualmente o ato de produzir espaço.” Ou seja, é o homem em movimento, transformando a natureza e a si mesmo, em sociedade, o agente da produção e reprodução do espaço. Ainda de acordo com o autor:

A construção do espaço é obra da sociedade em sua marcha histórica ininterrupta. Mas não basta dizer que o espaço é o resultado da acumulação do trabalho da sociedade global. Pode-se dizer isso e, ainda assim, trabalhar com uma noção abstrata de sociedade, onde não se leva em consideração o fato de que os homens se dividem em classes. (SANTOS, 2008, p. 261-262)

Neste sentido, é mister reconhecer a centralidade do homem, do gênero humano e do trabalho, atividade pela qual a humanidade se forma histórica e culturalmente, se distinguindo dos demais animais. Este é um primeiro ponto de reflexão, que deve ser abordado como ponto de partida pela prática social dos estudantes, pelas experiências e pelos conhecimentos produzidos ao longo de suas vidas, tanto os escolares quanto os cotidianos. Assim, Galeano (2010), em *Os Ninguéns*, pode ser utilizado na problematização, por uma perspectiva da

²⁵ Como os listados pela *Revista Forbes*, onde figura os maiores bilionários do mundo e também de países, ou pela *Time* que elenca as pessoas que julgam mais influentes.

globalização como ela é, nos dizeres de Milton Santos (2009), como uma representação geral de significativa parcela da população mundial contemporânea que vive à margem da globalização como fábula, como nos fazem crer, como sujeitos inferiorizados pela lógica imposta do consumo global, limitados a “recursos humanos”, como “braços”, ou “números”.

Os Ninguéns

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata. (GALEANO, 2010, p. 71).

Nesse texto, o autor cria uma abordagem que expressa, de certa forma, um sarcasmo, ao mesmo tempo em que registra uma situação de agonia sobre a vida de significativa parcela da população mundial que tem sua existência como seres humanos inferiorizada. Os *ninguéns* representam uma imensidão de pessoas em seus cotidianos, em generalização, mas não em abstração idealista como uma imagem vazia de toda a população mundial, senão de uma parte específica, da classe que tudo produz, apesar de não se apropriar efetivamente dessa produção. Os diferentes *ninguéns*, em suas situações variadas simbolizam distintas frações da classe trabalhadora, são os despossuídos.

Os *ninguéns* traduzem as diferentes culturas, etnias, grupos originários, regionais, os diferentes grupos sociais. Os *ninguéns* são os trabalhadores que lotam os transportes públicos diariamente para se deslocarem ao lugar de trabalho, ao mesmo tempo que são os milhões de trabalhadores desempregados, anunciados estatisticamente em percentuais de desemprego pelos meios de comunicação. Os *ninguéns* são também aqueles que ocupam as *profissões invisibilizadas* socialmente como o trabalho na limpeza urbana, na construção civil ou nos serviços gerais, bem como a amplitude do setor informal. São os diferentes povos dos campos, que ao cultivar alimentos, produzir e reproduzir sementes e os seus modos de vida, também

produzem cultura e transmitem seus credos às suas futuras gerações. Os *ninguéns* são as imensas massas de trabalhadores que, com alguma sorte, buscam uma vida melhor ou, ao menos, se manterem vivos. Os movimentos sociais de luta por terra na cidade e no campo estão repletos dos *ninguéns*, que dão suas vidas por uma expectativa de uma condição digna para continuar vivendo. Dezenas de milhares foram os *ninguéns* no *formigueiro humano* que trabalharam no garimpo em Serra Pelada²⁶. São os despossuídos/desalocados/despejados/espoliados/expropriados de suas terras por serem afetados por algum projeto de empreendimento de grande aporte de capitais, como são os atingidos pela instalação de hidrelétricas, pela constituição de polos de mineração, pela construção de rodovias, pela expansão do agronegócio. Galdino Jesus dos Santos assassinado em Brasília-DF no dia 19 de abril de 1997, era um desses *ninguéns*. Os *ninguéns* também são grande parte dos mais de 400 mil mortos pela Covid-19, apenas no Brasil²⁷. Brasileiros, tratados como *ninguéns* pelo terror de uma pandemia em um país desgovernado politicamente.

A imagem dos *ninguéns* produzida por Galeano (2010) conforma uma alegoria que pode ser utilizada para problematizar a posição do homem no processo de globalização, buscando formas de elucidar sua situação como agente fundamental neste processo, numa concepção que vai para além de sua colocação na divisão social do trabalho. Considerando a globalização como um processo que envolve a mundialização da produção, esta não pode acontecer sem as ações do homem. São os diferentes *ninguéns*, como os acima representados, em seus saberes e práticas sociais, os agentes indispensáveis à produção do espaço, que em suas ações cotidianas dão vida à geografia, ainda que em alguns casos, inconscientemente.

Consideramos que esta dinâmica pode ser apreendida por uma observação mais atenta da realidade, demonstrando com elementos da prática social. A sociabilidade humana torna latente essa relação, perceptível até no cotidiano mais imediato, que devem ser enriquecidas pelas diferentes experiências dos indivíduos/estudantes, por seus contextos particulares, explorando as suas potencialidades no que tange suas atuações na organização social. Aqui,

²⁶ Analisando a obra fotográfica de Sebastião Salgado, Eduardo Galeano (1990, p. 47) comenta sobre esta questão: “Corpos de barro dos mineiros de Serra Pelada. Ao norte do Brasil, meio milhão de homens buscam ouro afundados no barro. Carregados de barro sobem na montanha, e às vezes escorregam e caem, e cada vida que cai tem a mesma importância de uma pedrinha que cai. Uma multidão de mineiros subindo. Imagens da construção das pirâmides, na época dos Faraós? Um exército de formigas? Formigas, lagartos? Os mineiros têm pele de lagarto e olhos de lagarto. Os mortos de fome habitam o zoológico do mundo?”.

²⁷ Dados referentes a abril de 2021.

partimos das experiências reais, concretas, em direção ao pensamento conceitual, pelas expressões do trabalho, colocando em tela os homens como agentes centrais nesse processo.

O desenvolvimento técnico-científico que possibilita a realização de uma produção mundializada apenas é possível mediante o acúmulo, a conservação pela seletividade e a criação humana de novas formas de relação de trabalho e de desenvolvimento das forças produtivas, com implicações, para Moreira (2013), em diferentes organizações socioespaciais, que estrutura a exploração da mais-valia em escalas cada vez ampliadas. Ainda no tempo presente, distintas formas de relações de trabalho coabitam diferentes espaços do globo, que imprimem diferentes temporalidades sobre os processos de trabalho, permitindo que as grandes empresas se desloquem pelos continentes em busca da ampliação de seus lucros.

Neste movimento Eduardo Galeano (2016b) trata dos *Invisíveis* em relação ao trabalho em unidades fabris extremamente precarizado ao abordar um contexto de superexploração do trabalho, que tem como premissa a ampliação cada vez maior dos lucros. Nesses casos, na busca por maior competitividade, as empresas se deslocam para os países que apresentam as melhores condições para aumentar sua rentabilidade, com a ampliação da exploração dos *ninguéns*, dos *invisíveis*.

Invisíveis

Em novembro de 2012, um incêndio queimou vivos cento e dez operários em Bangladesh. Eles trabalhavam nas chamadas sweatshops, oficinas de suor, com nenhuma segurança e nenhum direito.

Pouco depois, em abril do ano seguinte, outro incêndio queimou vivos mil cento e vinte e sete operários em outros sweatshops de Bangladesh.

Eram todos invisíveis, como continuam sendo invisíveis os escravos de muitos outros lugares do mundo globalizado.

Seus salários, um dólar por dia, também são invisíveis.

Visíveis são, porém, os preços impagáveis das roupas que suas mãos produzem para Walmart, JCPenney, Sears, Gap, Benetton, H&M... (GALEANO, 2016b, p. 81)

Aqui, as ideias de Eduardo Galeano contribuem com a compreensão das ideias que norteiam as mudanças das unidades de produção de grandes empresas, que deslocam as fábricas dos países sedes para lugares onde os custos da produção serão menores, de forma a conferir uma maior rentabilidade de suas ações. Esse tipo de transferência é orientada pelos menores custos de instalação, com menores salários aos trabalhadores, em situações em que os direitos trabalhistas, sociais e legislações ambientais sejam mais flexíveis (quanto menos direitos, melhor para as empresas), e que permitam às empresas operarem livremente. Bangladesh, país asiático, nesse caso, é um exemplo que ilustra o movimento de países pobres, não desenvolvidos, ao buscar atração de investimentos, numa dinâmica que o posiciona como

subalterno no comércio global em relação aos países centrais desenvolvidos na Divisão Internacional do Trabalho (DIT).

A degradação do trabalho como retratadas neste texto, lamentavelmente não é particular daquele país, podendo ser encontradas em diversas regiões do planeta, em lugares mais ou menos desenvolvidos, mais ou menos centrais no interior da DIT. Em São Paulo-SP, maior metrópole brasileira, ainda nesse século foram encontrados e resgatados trabalhadores bolivianos em oficinas de costuras em condições análogas à escravidão, situação que envolvia ainda tráfico de pessoas, como estudado por Timóteo (2011). À título de ilustração, no filme *Biutiful* (2010), que se passa na Cataluña, consegue captar diferentes relações e sensações que envolvem a imigração ilegal e a exploração do trabalho análogo à escravidão de chineses, em uma situação que, assim como no texto de Galeano (2016b), finda em uma catástrofe. Esses são apenas dois exemplos de situações próximas às descritas pelo autor. Todavia, ainda hoje, há uma série de acontecimentos que envolvem o trabalho análogo a escravidão e/ou a superexploração do trabalho, como reporta diuturnamente a Comissão da Pastoral da Terra (CPT²⁸) em sua página sobre este tema e, também em sua publicação anual *Conflitos no Campo no Brasil*, periódico que registra e analisa esse e outros temas de igual importância ocorridos em território nacional que podem ser usados como material, como fonte acessória na abordagem deste tema.

A sanha pela maior rentabilidade das empresas, pelas relações produtivas mais favoráveis em explorar ao máximo o trabalhador, ampliando a extração da mais valia, é o que move os capitalistas a manterem este tipo de relação, que tende a ganhar maiores proporções ao passo que o mercado de oferta de força de trabalho e de matérias primas se tornam universais. Em um outro fragmento de *Lições contra vícios inúteis*, Galeano (2020) menciona alguns aspectos da contraditoriedade da produção mundializada:

Os países pobres estão metidos até o pescoço no concurso universal de boa conduta, para ver quem oferece salários mais raquíticos e mais liberdade para envenenar o meio ambiente. Os países competem entre si, corpo a corpo, para seduzir as grandes empresas multinacionais. As melhores condições para as empresas são as piores condições para o nível dos salários, para a segurança no trabalho e a saúde da terra e do povo. Em todas as partes do mundo os direitos dos trabalhadores estão sendo nivelados por baixo, enquanto a mão de obra disponível se multiplica como nunca antes ocorrera, nem nos piores tempos.

“A globalização tem ganhadores e perdedores”, adverte um informe das Nações Unidas. “Supõe-se que uma maré de riqueza em ascensão levantará todos os barcos.

²⁸ CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Trabalho Escravo. 2021. Disponível em <https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/49-noticias/trabalho-escravo>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Mas alguns podem navegar melhor do que outros. Os iates e os transatlânticos estão realmente se levantando, em resposta às novas oportunidades, mas as balsas e os botes a remo estão fazendo água e alguns estão afundando rapidamente.” Os países tremem ante a possibilidade de que o dinheiro não venha, ou de que o dinheiro fuja. O naufrágio é uma realidade ou uma ameaça que se traduz no pânico generalizado. Se vocês não se portarem bem, dizem as empresas, vamos para as Filipinas, ou para a Tailândia, ou para a Indonésia, ou para a China, ou para Marte. Portar-se mal significa defender a natureza ou o que resta dela, reconhecer o direito de criar sindicatos, exigir o respeito às normas internacionais e às leis locais e aumentar o salário mínimo. Em 1995, a cadeia de lojas GAP vendia nos Estados Unidos camisas made in San Salvador. Por cada camisa vendida a vinte dólares, os operários salvadoreños recebiam dezoito centavos. Os operários, ou melhor, as operárias – na maioria eram mulheres e meninas – que se esfalfavam mais de quatorze horas por dia no inferno das oficinas, organizaram um sindicato. A empreiteira de mão de obra despediu 350. Veio a greve. Houve espancamentos por parte da polícia, sequestros, prisões. No fim do ano, as lojas GAP anunciaram que estavam indo para a Ásia. (GALEANO, 2020, p. 181-182)

O mercado mundial imprime seu ritmo aos países, impondo as demandas das grandes empresas e sinalizando como os lugares devem se organizar para receber os investimentos de instalação e a geração de empregos. Galeano (2020) analisa criticamente este movimento, colocando em tela as competições, as guerras fiscais a que os países, ou diferentes regiões de um país, se submetem para atrair os capitais. Essa concorrência acontece a reboque da dinâmica mundial, sem muita autonomia dos países e das regiões em propor, ou sequer imaginar a produção de outras vias de desenvolvimento, que não essa inserção precária e subordinada.

A atração das empresas pelos Estados acontece mediante a viabilidade de ampliação dos seus lucros, por meio de uma grande disponibilidade de força de trabalho de baixo valor para quem deve remunerar. Este é um fator fundamental para a mobilidade do capital, para que as unidades de produção se desloquem pelo espaço mundial. Ou seja, de uma forma oportunista, o capital circula pelo mundo à procura de homens e mulheres, estes que conseguirão realizar a sua reprodução, na dialética produção-consumo, produzindo e consumindo (mesmo que nem sempre se apropriem de sua produção). Associada a isto, o Estado oferece uma série de garantias para atração das empresas, para que explorem seus cidadãos com maior eficiência como isenção fiscal e linhas de crédito, por exemplo. Outras garantias se referem à falta, ou precária regulação, ambiental, fiscal e trabalhista, condições demandadas pelas empresas. Nota-se que, nesses casos, não há tensões entre Estado e Capital, mas relações de complementariedade no que tange os fins a serem atingidos, reproduzindo essas relações.

Situações como as narradas no texto aparecem com alguma frequência nos noticiários regionais, pela ação do poder público, nos níveis estadual e municipal, mobilizados na atração de investimentos. Como atrativos, a natureza é oferecida como um importante ativo, seja pela

abundância e qualidade da água e/ou dos solos – convertida aqui em um recurso econômico a fim de atender o setor industrial, agroindustrial, como em situações de instalações de indústrias de bebidas, de frigoríficos, usinas sucroenergéticas, fábricas de celulose –, bem como a produção de commodities, interligadas a essas unidades produtivas.

Soma-se a esses fatores, a localização como um importante elemento que potencializa a tomada das decisões para a instalação dos empreendimentos. Relacionada a circulação, a localização territorial demanda uma série de investimentos em estruturas, financiadas ou realizadas pelo Estado, a fim de garantir que a produção das empresas tenha condições de realizar a produção-distribuição-circulação-consumo em diferentes escalas de abrangência e no tempo necessário. Os sistemas de infraestrutura com aeroportos, rodovias, portos (portos secos), oferta de energia e um eficiente sistema de telecomunicações, para além da disponibilidade de recursos naturais (água e solo, como mencionado anteriormente), são fundamentais na execução deste processo.

O conjunto dessas ações é que permite estabelecer as conexões do lugar ao global, em que, para Milton Santos (2006, p. 296-297)

Fala-se hoje muito em guerra fiscal, na medida em que a disputa de Estados e municípios pela presença de empresas e a busca pelas empresas de lugares para se instalar lucrativamente é vista sobretudo nos aspectos fiscais. A realidade é que, do ponto de vista das empresas, o mais importante mesmo é a guerra que elas empreendem para fazer com que os lugares, isto é, os pontos onde desejam instalar-se ou permanecer, apresentem um conjunto de circunstâncias vantajosas do seu ponto de vista. Trata-se, na verdade, de uma busca de lugares “produtivos”.

A rigor, os fundamentos dessa guerra de lugares podem ser tanto locais quanto regionais, nacionais ou mundiais. Neste último caso, tratar-se-á de uma verdadeira guerra global dos lugares, quando numa localidade, em um país ou continente, disputa a mesma atividade ou empresa frente a outro país ou continente; mas pode ser também examinada pela ótica da empresa, quando esta escolhe o lugar para se instalar e negocia a introdução, nesse lugar, de condições ainda não existentes e cuja presença fará dele um espaço ainda mais atrativo

Relacionamos a leitura de Galeano (2020) à de Santos (2006) como complementariedade da análise das relações de trabalho e de como essas relações se concretizam no espaço. Pela ilustração de Galeano é possível criar uma imagem do problema, por uma abordagem que parte da generalização e pode alcançar o nível do concreto, ao estabelecer os nexos com a prática social, elucidando como essas situações se realizam. O município de Uberlândia-MG, por exemplo, no Triângulo Mineiro, ocupa uma posição central na circulação nacional, com um importante sistema de comunicações, transporte e logística, o que lhe confere posição locacional de destaque, além de uma grande oferta de força de trabalho, fatores que contribuem para uma série de atividades, como aquelas ligadas à agroindústria, ao

setor alimentício, de bebidas, logístico e também de empresas prestadoras de serviços, como os *call centers*.

Tangenciando essa discussão, em outro momento do prefácio de *As Veias Abertas da América Latina*, Galeano (2013) faz alusão à globalização desde uma perspectiva histórica, que guarda elementos do processo de colonização da América Latina, marcado pela exploração econômica de bens primários, fenômeno que nos acompanha até os dias atuais, como mencionado anteriormente. Em uma análise mais geral, incluído aí a exploração do espaço agrário latino-americano desde os séculos XV e XVI, o autor apresenta a problemática sobre as atividades produtivas aí decorrentes. Mostra ainda que, com o avanço no tempo e o arranjo de poder entre as nações do mundo, esses países se mantêm – ou são mantidos – como grandes produtores de commodities ao mercado mundial. Segundo o autor

Nós nos negamos a escutar as vozes que nos advertem: os sonhos do mercado mundial são os pesadelos dos países que se submetem aos seus caprichos. Continuamos aplaudindo o sequestro dos bens naturais com que Deus, ou o Diabo, nos distinguiu, e assim trabalhamos para a nossa perdição e contribuimos para o extermínio da escassa natureza que nos resta.

Exportamos produtos ou exportamos solos e subsolos? Salva-vidas de chumbo: em nome da modernização e do progresso, os bosques industriais, as explorações mineiras e as plantações gigantescas arrasam os bosques naturais, envenenam a terra, esgotam a água e aniquilam pequenos plantios e as hortas familiares. Essas empresas todopoderosas, altamente modernizadas, prometem mil empregos, mas ocupam bem poucos braços. Talvez elas bendigam as agências de publicidade e os meios de comunicação que difundem suas mentiras, mas amaldiçoam os camponeses pobres. Os expulsos da terra vegetam nos subúrbios das grandes cidades, tentando consumir o que antes produziam. O êxodo rural é a agrária reforma; a reforma agrária ao contrário.

Terras que poderiam abastecer as necessidades essenciais do mercado interno são destinadas a um só produto, a serviço da demanda estrangeira. Cresço para fora, para dentro me esqueço. Quando cai o preço internacional desse único produto, alimento ou matéria-prima, junto com o preço caem os países que de tal produto dependem. E quando a cotação subitamente vai às nuvens, no louco sobe e desce do mercado mundial, ocorre um trágico paradoxo: o aumento dos preços dos alimentos, por exemplo, enche os bolsos dos gigantes do comércio agrícola e, ao mesmo tempo, multiplica a fome das multidões que não podem pagar seu encarecido pão de cada dia. (GALEANO, 2013, p. 6-7)

Insere-se neste debate a questão da natureza com uma força provocadora bastante potente em tirar do lugar comum as ideias relativas ao pensamento único propagandeado pelos setores de comunicação que defendem acriticamente as ações do agronegócio e das atividades minero-metalúrgicas, sobretudo por seus resultados financeiros. Apesar do volume econômico que esses setores mobilizam, a forma como estão organizados em países como o Brasil – e também demais países da América Latina – geram uma série de problemas que os seus lucros não tem condições nem o propósito de resolver, dada a natureza dessas atividades no modo de produção capitalista.

A transformação da natureza é uma consequência da atividade humana organizada em sociedade, que é ampliada com o desenvolvimento do trabalho, das técnicas, da tecnologia e da comunicação. Diferente dos demais animais que se adaptam a natureza, o ser humano a transforma mediante suas necessidades e/ou demandas. Todavia os elementos da natureza, como água e solo, por exemplo, apesar de não se esgotarem, se renovam em uma escala de tempo que é diferente da escala de tempo do homem. Isso quer dizer que uma geração de homens (ou um grupo desses homens) podem colocar em risco a reprodução das futuras gerações pelo exaurimento da natureza, ao atender às demandas de pequenas frações das classes dominantes que se apropriam da riqueza produzida socialmente pela exploração do homem sobre a natureza.

A especialização produtiva nos setores econômicos ligados à agroindústria, apesar de possibilitar lucros incriveis, como aqueles cristalizados pela família Maggi, do Mato Grosso, conhecidos como Reis da Soja (que já figuraram na lista de bilionários da Forbes²⁹ representando a pujança do agronegócio brasileiro), não é capaz de promover alguma equidade social, visto que tais atividades se caracterizam pela concentração: de terras, financeira, de poder. Ao atender ao mercado mundial e aos grupos de países responsáveis pelo consumo dessas commodities, opta-se por um modelo de atividade agrícola intensiva que não tem por finalidade produzir para alimentar, de forma saudável, a população, tampouco em gerar postos de trabalhos ou, sequer, algum projeto de desenvolvimento sustentável.

A opção, adotada pelos setores econômicos em parceria com os Estados, pela exploração intensiva da natureza, com a abertura de novos fronts agrícolas, como a expansão pelos Cerrados e, sobretudo em seu encontro com a Amazônia, no Brasil, encerra um choque de civilizações, com a expulsão dos povos dos campos e das florestas, do impacto sobre os domínios morfoclimáticos, pela violência sobre a fauna e a flora, além da contaminação dos solos e da água pelo uso de agrotóxicos. Nota-se que os efeitos desta atividade são múltiplos, conforme aponta Porto-Gonçalves (2006), de conotação ambiental, socioeconômica, cultural e alimentar que, conforme cada vez mais concentrada em um menor número de empresas, coloca em risco a soberania alimentar dos povos, pela homogeneização dos alimentos cultivados e consumidos. A diversidade da natureza, dá lugar ao monocultivo, a *agricultura* se converte em

²⁹ ESTADÃO. Família Maggi, do 'rei da soja', entra na lista de bilionários da 'Forbes'. 2014. Disponível em <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/familia-maggi-do-rei-da-soja-entra-na-lista-de-bilionarios-da-forbes,181831e>. Acesso em 15 jan. 2021.

agronegócio, apresentando transformações concretas na experiência humana. A análise de Porto-Gonçalves (2004, p. 4-5) demonstra alguns de seus efeitos

Cerca de “90% de nossa alimentação procede de apenas 15 espécies de plantas e de 8 espécies de animais. Segundo a FAO, o arroz provê 26% das calorias, o trigo 23% e o milho 7% da humanidade. As novas espécies de cultivares substituem as nativas uniformizando a agricultura e destruindo a diversidade genética. Só na Indonésia foram extintas 1.500 variedades de arroz nos últimos 15 anos. À medida que cresce a uniformidade, aumenta a vulnerabilidade. A perda da colheita da batata na Irlanda em 1846, a do milho nos Estados Unidos em 1970 ou a do trigo na Rússia em 1972, são exemplos dos perigos da erosão genética e mostram a necessidade de preservar variedades nativas das plantas, inclusive para criar novas variedades melhoradas e resistentes às pragas”, nos alerta José Santamarta. E, continua, “a engenharia genética levará à perda de milhares de variedades de plantas, ao cultivar-se só algumas poucas com alta produtividade, para não falar de outros muitos perigos, agravando os efeitos da revolução verde das décadas passadas” (Santamarta, *idem*).

Este é um resultado geral do modelo de desenvolvimento adotado, centrado numa racionalidade econômica capitalista, que busca padronizar, em busca da ampliação da produtividade, centrada nos monopólios produtivos. Como consequência desse fenômeno, Galeano (2016b, p. 63) identifica algumas questões.

Sementes de identidade

Em meados de 2011, mais de cinquenta organizações do Peru se reuniram em defesa das três mil duzentas e cinquenta variedades de batatas. Essa diversidade, herança de oito mil anos de cultura camponesa, hoje em dia está ameaçada de morte pela invasão dos transgênicos, pelo poder dos monopólios e pela uniformidade das plantações. Paradoxal mundo é este mundo, que em nome da liberdade convida a escolher entre a mesma coisa e a mesma coisa, na mesa ou na televisão.

Apesar de se reportar a um movimento peruano, esta situação é uma constante na agricultura moderna, integrada às cadeias produtivas do agronegócio em escala global. A batata, que ilustra o texto de Galeano, é apenas um exemplo utilizado pelo autor com a capacidade de generalizar os diferentes cultivares uniformizados pelo agronegócio. Outros exemplos são o milho, o arroz, o feijão que, apesar de existir uma ampla gama de variedade na natureza, em nosso continente e em nosso país, nosso consumo é limitado a umas poucas variedades, quando não uma única. Neste sentido, os pacotes tecnológicos são centrais nessas ações em que uma semente transgênica, ou como prefere dizer Porto-Gonçalves (2006), sementes laboratorialmente modificadas³⁰, chegam ao agricultor com um pacote que envolve também os

³⁰ Porto-Gonçalves (2006) considera que o termo transgenia/transgênicos não é o mais adequado para dar conta da questão. Para o autor, a dinâmica genética é um fenômeno natural, pelo cruzamento de diferentes espécies ao longo da história, produzindo a grande diversidade, o enorme patrimônio genético. O que atualmente se chama de transgênico para o autor, no contexto da agricultura moderna, em nada tem a ver com isso, senão com uma manipulação laboratorial em vistas de selecionar e produzir o que as empresas julgam melhor para ampliar o seu patrimônio financeiro. Essa seleção humana dos genes das plantas, orientada por interesses financeiros, portanto, é o que fundamenta a posição do autor.

agrotóxicos e fertilizantes necessários para aquela semente desenvolvida por determinado grupo econômico.

No rumo dessas questões, Galeano (2020), em um trecho de *Lições da sociedade de consumo* é perspicaz ao tratar dos efeitos na alimentação provocada por uma grande transformação na sociedade. Algumas dessas mudanças importantes são sinalizadas pelo movimento campo-cidade marcado pela expressão do êxodo rural e pela mudança no desenvolvimento da agricultura, cuja revolução verde é um fenômeno que unifica esses dois fatores. A incorporação do desenvolvimento técnico-científico pelos meios de produção, na indústria e na agroindústria, cria condições para a expansão do consumo, que se expande por diferentes contextos geográficos, de forma desigual. É considerando tais mudanças, aceleradas e intensificadas já no fim do milênio que, para o autor

Triunfa o lixo disfarçado de comida: esta indústria está colonizando os paladares do mundo e fazendo em pedaços as tradições da comida local. Os costumes de comer bem, que vêm de longe, têm em alguns países milhares de anos de refinamento e diversidade, e são um patrimônio coletivo que de algum modo está nos fogões de todos e não apenas na mesa dos ricos. Essas tradições, essas senhas de identidade cultural, essas festas da vida, estão sendo esmagadas, de modo fulminante, pela imposição do sabor químico e único: a globalização do hambúrguer, a ditadura do fast food. A plastificação da comida em escala mundial, obra do McDonald's, Burger King e outras empresas, viola o direito de autodeterminação da cozinha: sagrado direito, porque a boca é uma das portas da alma. (GALEANO, 2020, p. 261)

Essas são algumas consequências provocadas pela prática dos monocultivos que, tem o poder de impactar as populações em todo planeta, com consequências na redução de espécies cultivadas para atender as demandas da indústria alimentícia, pela padronização da cultura alimentar, que é imposta pelos grandes conglomerados desse ramo da indústria, e do rebaixamento da qualidade do que é disponibilizado à população como possibilidade para o consumo nas prateleiras dos mercados, supermercados, centrais de abastecimentos (CEASA). Os efeitos em escala macro dessas transformações abarcam a totalidade das relações sociais, do geral ao particular e também do visível ao invisível. Por sua abrangência ampla, apresenta concatenação entre diferentes escalas analíticas, do global ao local, das finanças mundializadas dominadas por essas grandes empresas à relação produção-consumo nos lugares de instalações.

Permanecendo no espaço agrário brasileiro, outro problema que se relaciona, mas que não é determinado por essa relação, é que diferentes áreas do território nacional passam por um processo de especialização da produção agrícola, geralmente orientados pelos valores das safras que são especuladas pelas bolsas de valores e no mercado futuro. Eduardo Galeano (2004) em *Mudos*, também permite problematizações sobre relação entre a geografia e a globalização.

Partindo de elementos da questão ambiental, são apresentadas questões que podem ser melhor elaboradas pela análise geográfica. Neste caso, o que se busca é a superação da síntese pela síntese, com a produção do conhecimento nos alunos.

Mudos

Muitos são os anéis que seus aniversários desenharam em seu tronco. Essas árvores, esses gigantes cheios de anos, levam séculos cravados no fundo da terra, e não podem fugir. Indefesos diante das serras elétricas, rangem e caem.

Em cada derrubada o mundo vem abaixo, e a passarada fica sem casa.

Morrem assassinados os velhos estorvos. Em seu lugar, crescem os jovens rentáveis. Os bosques nativos abrem espaço para os bosques artificiais. A ordem, ordem militar, ordem industrial, triunfa sobre o caos natural. Parecem soldados em fila os pinheiros e eucaliptos de exportação, que marcham rumo ao mercado internacional.

Fast food, fast wood: os bosques artificiais crescem num instante e vendem-se num piscar de olhos. Fontes de divisas, exemplos de desenvolvimento, símbolos do progresso, esses criadouros de madeira ressecam a terra e arruinam os solos.

Neles, os pássaros não cantam.

As pessoas os chamam de bosques do silêncio. (GALEANO, 2004, p. 113)

Com este texto é possível relacionar, dada a sua produção genérica, sobre elementos da questão agrária em diferentes escalas, bem como refletir sobre a divisão internacional do trabalho, que converte o sul do mundo, os países não desenvolvidos ou em desenvolvimento em grandes extensões de terras agricultáveis destinadas à produção de poucos produtos. Aqui tem uma grande transformação da natureza primeira pela ação do desenvolvimento dos sistemas técnicos produzidos pelo homem, mobilizada histórica e socialmente que Porto-Gonçalves (2006) considera como a construção, desde os séculos XV e XVI, do sistema-mundo moderno-colonial. Desde a colonização das Américas pelos europeus, pelo saque dos recursos naturais, pela a exploração do Pau-brasil, do ouro e da prata, bem como pelos cultivos no período colonial, por exemplo, em que houve um intenso processo de atividades produtivas no espaço agrário, convertendo a natureza em recurso econômico trocado por um equivalente econômico no mercado global.

Ainda segundo o autor (PORTO-GONÇALVES, 2006) este processo se intensifica com o desenvolvimento promovido pelo período técnico-científico-informacional, que resulta em uma maior integração do mercado global, caracterizando a globalização neoliberal. É neste contexto que as atividades produtivas agrícolas são transformadas pela Revolução Verde que impõe novas concepções e práticas relativas tanto à tecnologia quanto a ideologia, igualmente direcionadas por um modo capitalista de pensar e produzir. No Brasil, o agronegócio é um importante agente nesta arena de disputas, cada vez mais hegemônico por ele, que se transformou o espaço rural. A construção dessa hegemonia se dá a partir da expropriação dos camponeses, trabalhadores rurais e indígenas e por um intenso aporte financeiro do Estado

brasileiro, diferentemente do que tem acesso as pequenas unidades de produção, como revelaram Paulino e Almeida (2010).

Os *bosques artificiais*, a que se refere Galeano (2004) representam uma forma de como o agronegócio se reproduz no campo, que transforma radicalmente as relações socioespaciais em seus contextos de territorialização. A começar pela transformação da paisagem local, promovendo mudanças significativas no campo visual, e homogeneizando os elementos da paisagem, tons e texturas. A substituição da cobertura vegetal, antes formada por bosques ou campos envolve significativas modificações na biota do local e da região do empreendimento, com implicações na perda de biodiversidade.

Assim, com a supressão dos bosques nativos pela implantação de sistemas de cultivos baseados em monocultura, a padronização do plantio em poucas espécies, ou mesmo por uma única, provoca o desequilíbrio ambiental ocasionado pela exploração intensiva e extensiva da natureza, centrada no aumento da demanda de recursos hídricos, causando um maior estresse sobre os solos, além do aumento do uso dos agrotóxicos que intensifica todo este processo. Movimentos socioambientais cunharam o termo “Deserto Verde” para designar o monocultivo de eucaliptos, no aproveitamento da imagem de desertos, por um imaginário que se refere a falta de vida, a carência de natureza. O filme-denúncia *Cruzando o deserto verde*, de Ricardo Sá (2007)³¹, demonstra, em um caso concreto na fronteira entre os estados do Espírito Santo e da Bahia, as contradições deste tipo de exploração agrícola, dos impactos no território, sobre as comunidades locais e sobre a natureza. Evidencia-se nessa produção cinematográfica a relação paradoxal da divisão internacional do trabalho, em que a produção agrícola e a organização espacial daí decorrente não atendem, pelo contrário, repelem as populações locais, ampliando a exclusão, a pobreza e a degradação ambiental.

A questão ambiental é uma questão muito cara e sensível, no sentido de proporcionar importantes nexos entre diferentes contextos na produção do conhecimento, possibilitando aproximação entre o conhecimento escolar e os saberes espontâneos. Por diferentes abordagens é possível a articulação deste tema a partir de diversos conteúdos, por sua essência preconizadora para as relações humanas. Galeano (2020) em outro momento de *Lições da*

³¹ **Cruzando o deserto verde**. Direção: Ricardo Sá. [S. l.], vídeo (52 min). 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OG3Q3WaSGkc>. Acesso em: 30 jan. 2021.

sociedade do consumo discorre sobre a situação do automóvel (dentre outras questões de grande importância) como parte integrante deste problema.

A publicidade fala do automóvel como uma benção ao alcance de todos. Um direito universal, uma conquista democrática? Se isso fosse verdade e todos os seres humanos pudessem se tornar felizes proprietários desse talismã de quatro rodas, o planeta teria morte súbita por falta de ar. E antes, deixaria de funcionar por falta de energia. O mundo já queimou, num momento, a maior parte do petróleo que gerou ao longo de milhões de anos. Fabricam-se carros, um atrás do outro, no mesmo ritmo das batidas do coração, e os carros estão devorando mais da metade de todo o petróleo que o mundo produz a cada ano.

Os donos do mundo usam o mundo como se ele fosse descartável: uma mercadoria de vida efêmera, que se esgota como se esgotam, logo depois de aparecer, as imagens que a televisão dispara como uma metralha, e como se esgotam também as modas e os ídolos que a publicidade, sem trégua, lança no mercado. Mas para que mundo vamos nos mudar? Estamos todos obrigados a acreditar na história de que Deus vendeu o planeta a umas quantas empresas porque, estando de mau humor, resolveu privatizar o universo? A sociedade de consumo é uma arapuca para bobos. Os que puxam os cordéis fingem ignorar, mas qualquer um que tenha olhos pode ver que a grande maioria das pessoas consome necessariamente pouco, pouquinho ou nada, para que se garanta a existência da pouca natureza que nos resta. A injustiça social não é um erro a corrigir, um defeito a superar: é uma necessidade essencial. Não há natureza capaz de alimentar um shopping center do tamanho do planeta. (GALEANO, 2020, p. 275-276)

Desde o contexto abordado pelo autor, o automóvel continua sendo importante elemento de uma ideologia que representa a sociedade do consumo. As quatro rodas destruidoras do planeta, consomem significativa parte do petróleo mundial e de outras formas de energias, ampliando a demanda desses recursos, contribuindo ainda mais para o aumento da poluição. Os automóveis flexfuéis, movidos a álcool e à gasolina são uma alternativa, de origem brasileira, para tentar superar o estado da crise ambiental, como são os carros elétricos que já planejam, por força de lei, dominar o mercado automobilístico europeu a curto e médio prazo³². Ainda que se considere a importância da inserção na produção automotiva de *tecnologias inteligentes* como filtros e o uso de outras fontes energéticas para reduzir o problema da poluição, com a redução de emissão de CO₂, essas iniciativas são insuficientes para uma resposta positiva quanto ao problema ambiental, já que não se altera o centro problema, a saber, o modo de produção capitalista. Neste sentido, a análise sobre esta temática e sobre os limites ambientais entendidos por Mészáros (2011, p. 989) são importantes para um melhor entendimento. Para o autor

(...) argumentar que “ciência e tecnologia podem solucionar todos os nossos problemas a longo prazo” é muito pior do que acreditar em bruxas, já que

³² BLOOMBERG. **Novas normas na Europa aceleram transição para carros elétricos**. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/novas-normas-na-europa-aceleram-transicao-para-carros-eletricos/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

tendenciosamente omite o devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia atuais. Também nesse sentido, a questão central não se restringe a saber se empregamos ou não a ciência e a tecnologia com a finalidade de resolver nossos problemas – posto que é óbvio que devemos fazê-lo –, mas se seremos capazes ou não de redirecioná-las radicalmente, uma vez que hoje ambas estão estreitamente determinadas e circunscritas pela necessidade da perpetuação do processo de maximização dos lucros.

Como reflete o autor, a ciência, a técnica e tecnologia devem ser empregadas na solução dos problemas postos em nossa sociedade, mas apenas isso não é suficiente para barrar a degradação ambiental. Energias renováveis deveriam ser apenas um primeiro passo a ser considerado no processo de produção global que deveria ser acompanhado por uma discussão estrutural. A própria produção de automóveis implica em grandes gastos de energia em todo o seu processo, desde a concepção, a extração de matérias primas, da exploração mineral até a sua construção nas plantas industriais, cristalizando no planejamento urbano orientado ao rodoviarismo, convertendo a cidade moderna mais útil aos carros do que às pessoas. Neste caso, as cidades são mais adaptadas aos deslocamentos dos carros do que propriamente das pessoas, daí uma série de problemas em decorrência desse modelo urbano, civilizacional assumido pelos Estados. Em países ao sul, em especial os latinos, inclui a negação de transporte público/coletivo de qualidade, de massas, ou mesmo inviabiliza a integração entre modais de transporte, optando por um modelo individualizante, materializado no automóvel.

A pressão ambiental para o abastecimento de todo este sistema produz novas demandas que exigem a ampliação da exploração dos recursos naturais, como a produção do etanol, pelo cultivo da cana-de-açúcar. Retornamos às discussões relativas ao agronegócio, em continuidade às atividades agressivas à natureza, pelas análises de Mesquita et. al (2020) em que analisam a crise do setor sucroenergético em meio à Pandemia da Covid-19, em 2020. Os autores avaliam a produção do setor nos estados Minas Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso do Sul, responsáveis por 86,1% da produção de etanol e de 88,15% da produção de açúcar nacional, na safra 2018/2019. Eles identificam, por exemplo, como o setor recorre ao Estado para socorrê-lo em meio a crise de rebaixamento dos preços dos combustíveis, ocorrida ao longo do primeiro semestre de 2020. Esta é uma situação que ilustra como acontece a socialização das perdas, neste caso, exclusivamente econômica. Nesta circunstância, os autores demonstram os efeitos econômicos e sociais provenientes da crise do setor, bem como os impactos nas cidades que se tornaram dependentes dessas atividades, com amplo apoio dos grupos políticos em escala local, regional, estadual e nacional.

O setor sucroenergético responde por uma contraditória combinação entre aquilo que existe de mais moderno, como é o caso da pesquisa de novos [sic]

cultivares geneticamente modificadas e formas de manejo complexas, e aquilo que existe de mais arcaico, como a precarização do trabalho no campo (ainda presente em algumas regiões), poluição de solos e águas superficiais e subterrâneas, expansão horizontal (através da ocupação de novas terras) mais do que vertical (rendimento da cultura), concentração fundiária e relações de conflito com territórios camponeses e indígenas. (MESQUITA et. al, 2020, online)

Se os impactos socioeconômicos são relevantes, os problemas socioambientais também são afetados, mas sem a mesma defesa do poder público. É crescente o uso de agrotóxicos no Brasil (Gráfico 1), não enfrentado por nenhuma política governamental e, que ganha traços dramáticos no período atual (2019-2021) com a liberação de uso de quase 1.000 (mil) novos agrotóxicos em apenas dois anos (2019 e 2020)³³, alguns deles proibidos na União Europeia e nos Estados Unidos por apresentarem riscos às pessoas e à natureza. A poluição do ar, da água e dos rios são igualmente sentidos em áreas de intenso cultivo, pelas quantidades utilizadas na aplicação sendo, inclusive, constatado a contaminação de pessoas por agrotóxicos, como demonstrado pela investigação de Pignati (2015), com a contaminação do leite materno.

Gráfico 1: total de agrotóxicos registrados por ano no Brasil



Fonte: Repórter Brasil e G1³⁴. Elaborado pelo autor

³³ Apenas entre os anos de 2019 e 2020 foram liberados para uso, quase mil novos agrotóxicos no país, ao todo foram 474 e 493, respectivamente, segundo levantamento do Repórter Brasil disponível em: GRIGORI, Pedro. **Bolsonaro bate o próprio recorde: 2020 é o ano com maior aprovação de agrotóxicos da história.** Repórter Brasil, 2021. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/01/bolsonaro-bate-o-proprio-recorde-2020-e-o-ano-com-maior-aprovacao-de-agrotoxicos-da-historia/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

³⁴ G1. **Número de agrotóxicos registrados em 2020 é o mais alto da série histórica; maioria é genérico, diz governo.** 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghtml>. Acesso 20 jan. 2021

Ainda sobre efeitos da questão socioambiental, decorrentes de uma desigual e perversa divisão internacional do trabalho, na década de 2010, a mineração protagonizou no Brasil, no estado de Minas Gerais, grandes desastres com impactos irreparáveis, fruto de uma intensa exploração mineral articulada pelos nexos internacionais, sobretudo pelas demandas da América do Norte, Ásia e a Europa. Como nem tudo o que é bom para as empresas é bom para a humanidade, conforme pensa Galeano (1994)³⁵, apesar de o Estado e as empresas metalúrgicas apresentarem significativos dividendos econômicos com a exploração da natureza, os crimes ambientais (tratados como desastres pela grande mídia, produzindo a ideia de alguma fatalidade) ocorridos no estado de Minas Gerais, com o rompimento da barragem da Samarco (BHP Billiton, Vale) em Mariana-Bento Rodrigues, no ano de 2015 e no rompimento da barragem da Vale em Brumadinho em 2019 ocasionaram a perda de vidas humanas, sendo 19 mortos em Mariana e 270 em Brumadinho, e também da natureza, com a contaminação do Rio Doce.

Ainda sobre os crimes ambientais ocorridos em Mariana e Brumadinho e os problemas da questão ambiental na globalização atual, como ela é, depois de vidas perdidas e natureza arrasada, até o momento as empresas ainda não foram condenadas. Todavia, em outra direção à da empresa, manifestantes solidários às vítimas e à causa socioambiental, em um protesto pacífico no Congresso Nacional, fizeram uma intervenção artística passando lama nas paredes e foram detidos acusados por “crime ambiental” (SERNA, 2015)³⁶.

Nota-se que, apenas em Minas Gerais, segundo Jucá (2020)³⁷, em 2020 haviam cerca de 50 barragens caracterizadas pela Agência Nacional de Mineração (ANM) como de alto risco, ou seja, com possibilidades de acidentes. Ademais, segundo a autora, no ano da reportagem, em Minas Gerais tinham “(...) 22 barragens de mineração interditadas por não terem sua

³⁵ “¿Lo que es bueno para las grandes empresas es bueno para la humanidad? La conquista de este mundo usurpado, la recuperación del planeta o lo que nos quede de él, implica la denuncia de la impunidad del dinero y la negación de la mentirosa identidad entre a libertad del dinero y la libertad humana. La ecología *neutral*, que más bien se parece a la jardineira, se hace cómplice de la injusticia de un mundo donde la comida sana, el agua limpia, el aire puro no son derechos de todos sino privilegios de los pocos que pueden pagarlos” (GALEANO, 1994, p. 18 – itálico do autor)

³⁶ SENRA, Ricardo. **Manifestantes jogam lama no Congresso e são presos por 'crime ambiental**. G1, 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/11/manifestantes-jogam-lama-no-congresso-e-sao-presos-por-crime-ambiental.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

³⁷ JUCÁ, Beatriz. **As 50 barragens em alto risco que mantêm a bomba-relógio da mineração em Minas**. EL PAÍS, 2020. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-23/as-50-barragens-em-alto-risco-que-mantem-a-bomba-relogio-da-mineracao-em-minas.html>. Acesso em: 20 Jan. 2021.

estabilidade atestada e outras 28 ainda em funcionamento, mas que foram catalogadas como de alto risco pelos órgãos de fiscalização.” (JUCÁ, 2020, on-line).

Os impactos deste setor sobre a natureza são significativos mesmo em situações em que não acontecem essas catástrofes que ganham espaço na grande mídia. O avanço da exploração mineral sobre a floresta Amazônica, por exemplo, atrai grandes empresas mundiais que se apropriam dos lucros e deixam um rastro de destruição nos territórios. Neste sentido, concordamos com a ponderação de Duarte e Martins (2013, p. 68) sobre esta problemática:

A destruição ambiental não é uma consequência inevitável do desenvolvimento científico e tecnológico, mas sim do fato de que a produção material seja dirigida pelo capital. Se o objetivo da produção material deixar de ser o enriquecimento econômico e passar a ser o bem estar de toda a humanidade, inclui-se nesse objetivo o cuidado com as condições ambientais que assegurem a todos uma vida saudável, já que a degradação da natureza afeta necessariamente aos seres humanos. Atualmente isso não acontece, não porque falem conhecimentos ou técnicas, mas sim porque em primeiro lugar na hierarquia das prioridades está a preservação do lucro.

Os autores direcionam a análise sobre o problema apresentando uma saída, pela superação, identificando a centralidade da destruição ambiental e, por conseguinte, do planeta no modo de produção capitalista. Discernir a razão que move a aniquilação do planeta é fundamental para reconhecer a necessidade de construção do novo, do que Milton Santos (2009) esboçou chamar de *Uma Outra Globalização*, a ser construída a partir da base material, dos sistemas técnicos que temos à disposição para que se crie “o mundo como uma realidade histórica unitária, ainda que ele seja extremamente diversificado” (SANTOS, 2009, p.173 – itálico do autor), considerando que as condições atuais “podem assegurar uma mutação filosófica do homem, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta” (SANTOS, 2009, p. 174).

Neste sentido, é salutar as considerações de Eduardo Galeano (2010), em *O livro dos abraços*, que está de acordo com as abordagens do tema aqui debatido, da Globalização como um processo geral e, em suas questões mais particulares, referenciadas no homem, no trabalho e na natureza. O autor realiza uma leitura retrospectiva, atual e prospectiva sobre a forma de organização da sociedade e do que pode vir a ser:

As tradições futuras

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã.

Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em deserto,

essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este, envenenador da água, do solo, do ar e da alma.

Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e às primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo. Porque nada existe menos estrangeiro que o socialismo nestas terras nossas. Estrangeiro é, na verdade, o capitalismo: como a varíola, como a gripe, veio de longe. (GALEANO, 2010, p. 133)

A reflexão de Galeano neste texto abre possibilidades de seu uso tanto na problematização, quanto na instrumentalização e, por conseguinte, em despertar processos catárticos no percurso de ensino e de aprendizagem (lembrando que a catarse também é produzida no professor), situando a prática social global em um horizonte possível e, necessário de ser transformado. A exploração sem limites do planeta Terra representa o fim da própria humanidade.

A produção do conhecimento nos alunos relativos ao conteúdo de geografia aqui trabalhado contribui com o desenvolvimento do pensamento teórico, pela superação da síntese pela síntese na atividade educativa escolar, pelo movimento de duplo trânsito entre o particular, o visível, com o geral, em sua dimensão invisível envolvida na produção do espaço, conforme abordado por Couto (2006; 2010; 2017), Moreira (2011; 2014) e Martins (2013). Neste sentido, consideramos que a literatura de Eduardo Galeano, utilizada na perspectiva aqui apresentada, é uma importante ferramenta que valoriza ainda mais o ensino de geografia, possibilitando uma leitura do espaço para além das aparências, buscando a compreensão da essência dos fenômenos da prática social, em que, nos dizeres de Saviani (2011) e de Vigotski (2009), permite enxergar a face oculta, o outro lado da lua. A imaginação e a criatividade precedem o trabalho educativo e também o sucede, atravessando o processo de ensino, sendo necessária no ponto inicial e, com o seu enriquecimento na produção do conhecimento no aluno, pelo domínio do que ele antes não conhecia, proporciona as novas atividades de imaginação e criação, conscientes e vinculadas à realidade.

O trabalho docente na educação escolar contribui com a formação da humanidade em cada indivíduo através da socialização do conhecimento que é produzido histórica e coletivamente pelos homens. Para tanto, consideramos, conforme Marsiglia e Saccomani (2019), de maior importância essa transmissão como condição para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, como condição para pensar e realizar um outro mundo possível. Por fim, com Eduardo Galeano (2020) reivindicamos o direito a imaginar, como *O direito ao delírio*, pensando num mundo que virá, em que:

(...) ninguém será considerado herói ou pascácio por fazer o que acha justo em lugar de fazer o que mais lhe convém;
o mundo já não estará em guerra contra os pobres, mas contra a pobreza, e a indústria militar não terá outro remédio senão declarar-se em falência;
a comida não será uma mercadoria e nem a comunicação um negócio, porque a comida e a comunicação são direitos humanos;
ninguém morrerá de fome, porque ninguém morrerá de indigestão;
os meninos de rua não serão tratados como lixo, porque não haverá meninos de rua;
os meninos ricos não serão tratados como se fossem dinheiro, porque não haverá meninos ricos;
a educação não será um privilégio de quem possa pagá-la;
a polícia não será o terror de quem não possa comprá-la;
a justiça e a liberdade, irmãs siamesas condenadas a viver separadas, tornarão a unir-se, bem juntinhas pelas costas;
uma mulher, negra, será presidente do Brasil, e outra mulher, negra, será presidente dos Estados Unidos da América; e uma mulher índia governará a Guatemala e outra o Peru;
na Argentina, as loucas da Praça de Maio serão um exemplo de saúde mental, porque se negaram a esquecer nos tempos da amnésia obrigatória;
a Santa Madre Igreja corrigirá os erros das tábuas de Moisés e o sexto mandamento ordenará que se festeje o corpo;
a Igreja também ditará outro mandamento, do qual Deus se esqueceu: “Amarás a natureza, da qual fazes parte”;
serão reflorestados os desertos do mundo e os desertos da alma;
os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados, porque eles são os que se desesperaram de tanto esperar e os que se perderam de tanto procurar;
seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham vontade de justiça e vontade de beleza, tenham nascido onde tenham nascido e tenham vivido quando tenham vivido, sem que importem nem um pouco as fronteiras do mapa ou do tempo;
a perfeição continuará sendo um aborrecido privilégio dos deuses; mas neste mundo fodido e trapalhão, cada noite será vivida como se fosse a última e cada dia como se fosse o primeiro. (GALEANO, 2020, p. 343-344)

Considerações Finais

Embora não possamos adivinhar o tempo que será, temos, sim, o direito de imaginar o que queremos que seja. Em 1948 e em 1976 as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar o olhar num ponto além da infâmia para adivinhar outro mundo possível (GALEANO, 2020, p. 342)

Apresentamos nas considerações finais, sínteses gerais sobre a pesquisa de tese, refletindo os resultados que chegamos neste trabalho desenvolvendo a relação entre ensino de geografia e literatura para a mediação da obra literária de Eduardo Galeano. Assumindo o marxismo como visão de mundo e como método de análise, consideramos que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural são os fundamentos que melhor articulam, coerentemente, com a proposta da Geografia Crítica, construídas a partir do materialismo histórico-dialético.

Em nossa análise, procuramos nos apropriar dos conhecimentos produzidos nessas áreas na fundamentação de uma proposta que servisse de sustentação para o uso da literatura como mediação para a produção do conhecimento geográfico na educação básica. No método da pedagogia histórico-crítica, Saviani (1986) aborda os cinco passos, ou momentos desta prática, situando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, tendo como elementos intermediários a problematização, a instrumentalização e a catarse. Tais momentos não se caracterizam como passos sequenciais ou etapas rígidas, em que se parte da prática social inicial, à caminho da problematização, daí à instrumentalização e, desta à catarse indo em direção à prática social final, de forma linear, em uma aula ou em uma sequência didática. A leitura proposta pelo autor considera uma articulação dialética entre os momentos, na medida em que não se sai da prática social para regressar a ela, tampouco a problematização é um processo que acontece de forma estanque da instrumentalização, por exemplo.

Neste sentido, consideramos a literatura de Eduardo Galeano como um elemento na mediação no ensino de geografia que transita entre a problematização e a instrumentalização, também produzindo catarses, o que permite novas análises e relações na prática social. Em relação à produção do conhecimento no aluno, consideramos fundamental a perspectiva de Martins (2013) sobre a unidade contraditória entre o percurso lógico de aprendizagem e o percurso de ensino no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos estudantes, pelo desenvolvimento dos conceitos, dos conteúdos escolares. No percurso de aprendizagem parte-se do particular, do cotidiano em direção ao geral, ao não cotidiano e, no percurso de ensino,

parte-se do geral, do abstrato, do não-cotidiano em direção ao particular, ao concreto, ao cotidiano.

Pensando desde o ensino de geografia, as posições de Moreira (2011; 2014) sobre a leitura do espaço, orientado pela concepção marxista da Geografia Crítica, é convergente com a direção apontada por Martins (2013). Moreira (2011; 2014) considera que o espaço geográfico pode ser analisado num movimento de mão dupla: dos elementos visíveis que integram o espaço, pela paisagem, às relações não visíveis, responsáveis pela produção do espaço, como as relações sociais, econômicas, ideológicas, etc. Em outra direção, para o autor, é possível realizar a leitura de baixo para cima, partindo das relações sociais, econômicas, atingindo os elementos da paisagem, o campo do visível. Este processo de ida e volta entre o visível e o invisível, o geral e o particular, o abstrato e o concreto, apenas é possível pela mediação da análise, por meio dos conceitos e categorias geográficas.

Este fundamento da didática histórico-crítica em associação com a Geografia Crítica deve orientar o trabalho pedagógico na produção do conhecimento geográfico nos alunos pelo processo de objetivação e apropriação dos conhecimentos histórica e culturalmente produzido pelos homens. No caso de nossa pesquisa, oportunizamos a produção desse conhecimento por meio da literatura, uma das formas humanas de produção do conhecimento, junto com a filosofia, a arte e a ciência, que contribuem com o processo de humanização do próprio homem, conforme Duarte (2016).

Para tanto, não se pode olvidar a relação entre imaginação e criatividade, como resultado e como condição da produção do conhecimento escolar, desde a análise da psicologia histórico-cultural. Portanto, não a entendemos como um dom, como algo dado, herdado da natureza biológica humana. Pelo contrário, em nossa posição, podem ser desenvolvidas pela ação coordenada e intencional, a qual a escola e o trabalho docente podem contribuir decididamente. As análises de Vigotski (1999, 2014) e da psicologia histórico-cultural orientam esta perspectiva. Sobre a recepção da obra literária, as considerações de Bakhtin (2017) são assertivas ao propor a interpretação criativa, reivindicando do receptor uma ação ativa, de conhecer a obra tal qual o autor e, à luz da atualidade, interpretá-la.

Em complemento à essas perspectivas, Couto (2010; 2017) nos subsidia a partir de suas discussões sobre os saberes e as práticas espaciais, que dão conta de estabelecer uma relação entre o movimento de mão dupla entre o geral e o particular, tanto nos percursos de ensino e de

aprendizagem quanto para a leitura do espaço. Aqui, busca-se ensinar geografia com a geografia, desde os saberes e das práticas espaciais dos alunos, enriquecendo suas análises pela produção dos conceitos, possibilitando uma prática social transformadora.

Estes são os fundamentos que permitem a realização de um bom ensino de geografia pela mediação da literatura, aqui demonstrado a partir da obra de Eduardo Galeano. O bom ensino, a boa aprendizagem, como preconizado por Vigotski (2009) é aquele que se antecipa ao desenvolvimento ao passo que o promove. Considerando uma proposta coerente com a orientação de método, a literatura aqui selecionada, apesar de ter sido apresentada como um motivo pessoal, se concretiza enquanto um significado social na medida em que medeia a complexidade das relações humanas em múltiplas dimensões, abordagens e temas. Neste sentido, mesmo considerando apenas uma pequena parte de sua produção, aquela que reflete sobre a globalização e a sua vinculação com o homem, o trabalho e a natureza, ela demonstrou contribuir para a produção do conhecimento geográfico nos alunos, pela articulação das relações que se movem do geral ao particular e do particular ao geral, ou, pela expressão de *nossos* geógrafos, do visível ao invisível e do invisível ao visível, pela análise do pensamento conceitual.

Ademais, faz-se mister considerar que esta produção se torna possível, apenas, pelo trabalho educativo, planejado, organizado, dosado e orientado por determinado por finalidades. Desse modo, nossas escolhas e decisões na realização do trabalho educativo são orientadas e determinadas por concepções, conhecimentos e condições objetivas e subjetivas para o trabalho educativo voltado para finalidades definidas socialmente. Assim, a escolha pelo professor de um autor e de uma obra literária para se ensinar geografia na escola nunca é uma escolha meramente pessoal e não pode ser jamais aleatória. Neste sentido, somente a sua relação com o estudante, é capaz de analisar a relação entre conteúdo-forma-destinatário, na seleção dos instrumentos, recursos, na seleção dos conhecimentos para apropriação dos alunos.

Trabalhando sob estas fundamentações, o ensino de geografia na perspectiva histórico-crítica com a mediação da obra literária de Eduardo Galeano contribui com a produção do conhecimento sobre o conteúdo de globalização. Ademais, esta abordagem permite mobilizar tanto o pessoal, quanto o social, como salientado por Vigotski (1999), além de contribuir com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, permitindo uma outra relação do indivíduo com o mundo, pela análise intelectual, pela maior capacidade de realizar associações imaginando e criando *uma outra globalização*, que é possível e necessária.

A apresentação da pesquisa que fizemos demonstra que os estudos e abordagens da Geografia, da Educação e da Literatura alicerçados no materialismo histórico-dialético fornecem fundamentos didáticos, teóricos e metodológicos consistentes e coerentes para o ensino de geografia através de obras literárias que possibilitam a superação de concepções e abordagens subjetivistas, inconsistentes ou ecléticas predominantes nos estudos acadêmicos envolvendo literatura e ensino de geografia.

Por fim, esta tese de doutorado não se propõe a encerrar as discussões sobre os temas aqui abordados, pelo contrário, busca colaborar com o debate, sobretudo no campo da Geografia, em contribuição ao desenvolvimento da perspectiva histórico-crítica no seu ensino. Finalmente, é urgente que, como Galeano (2020), nos permitamos e possamos despertar o *direito de sonhar, para além de ouvir e calar* e, inspirados em Milton Nascimento e Fernando Brant, em nossa epígrafe, alimentemos nossa utopia de um mundo melhor, apenas possível com a superação do modo de produção capitalista:

Quero a utopia, quero tudo e mais

Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
(Coração civil)

Referências

ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. 79,5 milhões de pessoas forçadas a se deslocar no mundo até o final de 2019. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> acessado em 15 jan. 2021.

ALMEIDA, Alexandre Della Barba de. **(Re)Leituras Geográficas: Possibilidades pedagógicas para o ensinar e aprender geografia utilizando a literatura de Julio Verne enquanto linguagem auxiliar.** 128 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

AMADO, Jorge. **Terras do sem fim.** 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste.** 4. ed. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1980.

ANJOS, Ricardo Eleutério. DUARTE, Newton. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, Lígia Márcia; Abrantes, Angelo Antonio; Facci, Marilda Gonçalves. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 1ed.Campinas: Autores Associados, 2016.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski.** 172 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, Cultura e Ciências Humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BELLOSO, Roberto López. Por sus temas lo conocerán. In: BELLOSO, Roberto López (org.) **Eduardo Galeano: un ilegal en el paraíso.** Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2017.

BERALDI, Francielle Bonfim. **Geografia e literatura nas séries iniciais: considerações a partir do Ensino Fundamental em Dourados-MS.** 122 f. Dissertação (mestrado em geografia). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2012.

BEZERRA NETO, Luiz.; BASSO, Jaqueline Daniela. Marxismo, campo e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, p. 36-45, 2011.

BEZERRA, Paulo. Bakhtin: remate final. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, Cultura e Ciências Humanas.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BLOOMBERG. **Novas normas na Europa aceleram transição para carros elétricos.** Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/novas-normas-na-europa-aceleram-transicao-para-carros-eletricos/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 03 fev. 2020.

CAMARGO, Aparecida Ramazotti de. **Aproximações metodológicas entre a Geografia e a Literatura.** 2012. 70 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia, Dinâmica e Espaço Ambiental) Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a vida social. In. _____. **Literatura e sociedade.** 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

_____. O direito à literatura. In. _____. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro, Ouro Sobre Azul: 2011.

CARAM, Bernardo. **Incentivos da União a montadoras somam R\$ 69 bilhões de 2000 a 2021.** Folha de S. Paulo, 2021. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/incentivos-da-uniao-a-montadoras-somam-r-69-bilhoes-de-2000-a-2021.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. **Terra Livre**, Ano 18, vol. 1, n. 18, São Paulo: Jan/Jun, 2002.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço.** 10. ed. Rio de Janeiro: Antares, 1983.

CAZIAN, Fernando. **EUA querem estender ajuda a bancos.** Folha de S. Paulo, 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1012200906.htm>. Acesso em 17 jan. 2021.

COSTA, Gilberto. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21.** Reporta Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21> acessado em 15/01/2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas.** 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

COUTO, Marcos Antônio Campos. A visibilidade do invisível: conceitos e organização do ensino de geografia. **Revista Tamoios**, V. Ano II, p. 01-31, 2006.

_____. Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica. **Tamoios**. Ano V, N°. 2, 2009.

_____. Ensinar Geografia ou ensinar com a geografia? das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, Ano 26, V.1, n. 34, p. 109-124, jan-jun/2010.

_____. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre - RS: Editora sulina, 2017.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Trabalho Escravo. 2021. Disponível em <https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/49-noticias/trabalho-escravo>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Cruzando o deserto verde. Direção: Ricardo Sá. [S. l.] Vídeo (52 min), 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OG3Q3WaSGkc>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4 ed. campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED**, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação. 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

_____. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. In. **Perspectiva** (UFSC), v. 27, p. 461-479, 2009. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n2p461>

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In. DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições** [online]. 2019, vol.30, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>

_____.; FERREIRA, Natália Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS**, São Paulo, n. 28, p. 31-48. maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.5585/eccos.n28.3593>

_____.; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). **Educação e Cultura: Lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFMS, 2013.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESTADÃO. Família Maggi, do ‘rei da soja’, entra na lista de bilionários da ‘Forbes’. 2014. Disponível em <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,familia-maggi-do-rei-da-soja-entra-na-lista-de-bilionarios-da-forbes,181831e>. Acesso em 15 jan. 2021.

FERNANDES, Felipe Moura. **Tristes fins de Policarpo Quaresma: Brasil entre ficções geográficas no sertão/litoral**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. São Paulo: 2017.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; BERALDI, Francielle Bonfim. Geografia e literatura infantil: considerações para devires minoritários em educação. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva (Orgs). **(geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERREIRA, Natália Botura de Paula; DUARTE, Newton. Literatura e educação: uma análise marxista. **Cadernos de campo** (UNESP), v. 1, p. 125-136, 2010.

FOLHA DE S. PAULO. GM e Chrysler terão mais US\$ 5,5 bi do governo. 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2204200918.htm>. Acesso em: 17 jan. 2021.

FRANCE-PRESSE. **Número de desempregados no mundo deve alcançar 190,5 milhões neste ano, diz OIT**. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/20/numero-de-desempregados-no-mundo-deve-alcancar-1905-milhoes-neste-ano-diz-oit.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREDERICO, Celso. Arte e vida cotidiana. _____. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

G1. **Brasil tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 16 jan. 2020.

G1. **Número de agrotóxicos registrados em 2020 é o mais alto da série histórica; maioria é genérico, diz governo.** 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2021/01/14/numero-de-agrotoxicos-registrados-em-2020-e-o-mais-alto-da-serie-historica-maioria-e-produto-generico.ghtml>. Acesso 20 jan. 2021

G1. **Patrimônio dos super-ricos brasileiros cresce US\$ 34 bilhões durante a pandemia, diz Oxfam.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/07/27/patrimonio-dos-super-ricos-brasileiros-cresce-us-34-bilhoes-durante-a-pandemia-diz-oxfam.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GALEANO, Eduardo. **Nós dizemos não.** Rio de Janeiro: Revan, 1990.

_____. **Uselo y tirelo:** El mundo del fin del milenio, visto desde una ecología latino-americana. Buenos Aires, Planeta Editorial Argentina, 1994.

_____. **Bocas do tempo.** Porto Alegre: L&PM, 2004.

_____. **Livro dos abraços.** 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2013. (Coleção L&PM Pocket)

_____. **O Teatro do bem e do mal.** 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. Diez errores o mentiras frecuentes sobre literatura y cultura em América Latina. In _____. **Nosotros décimos no.** Crónicas (1963/1988). México-DF, México, Siglo XXI Editores, 2014b.

_____. **Espelhos:** uma história quase universal. 3 ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

_____. **Mujeres.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015b.

_____. **Dias e Noites de amor e de guerra.** Porto Alegre: L&PM, 2016.

_____. **O caçador de histórias.** Porto Alegre: L&PM, 2016b.

_____. **De pernas pro ar:** a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2020.

_____. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (16 mim). Publicado no canal Canal Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=47aFAIDierM>. Acesso em: 15 jan. 2020b.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, Rafael. **7% dos brasileiros afirmam que Terra é Plana, mostra pesquisa.** Folha de S. Paulo, 19 jul. 2019 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/07/7->

dos-brasileiros-afirmam-que-terra-e-plana-mostra-pesquisa.shtml?origin=folha . Acesso em 17 jan. 2021.

GASPARIM, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GRIGORI, Pedro. **Bolsonaro bate o próprio recorde: 2020 é o ano com maior aprovação de agrotóxicos da história**. Repórter Brasil, 2021. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/01/bolsonaro-bate-o-proprio-recorde-2020-e-o-ano-com-maior-aprovacao-de-agrotoxicos-da-historia/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____.; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo-SP: Boitempo, 2011.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desemprego**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> . Acesso em: 15 jan. 2021.

IGNATIEV, Ivan. La imaginación. In: SMIRNOV, Anatoli et al. **Psicologia**. 4. ed. México: Editorial Grijalbo S.A., 1978.

JUCÁ, Beatriz. **As 50 barragens em alto risco que mantêm a bomba-relógio da mineração em Minas**. EL PAÍS, 2020. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-23/as-50-barragens-em-alto-risco-que-mantem-a-bomba-relogio-da-mineracao-em-minas.html>. Acesso em: 20 Jan. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. A transmissão de conhecimentos como condição para a criatividade: o papel diretivo do professor e a criança feliz. **Perspectiva** (UFSC), v. 37, p. 296-315, 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e53237>

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In. MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSÁROS, István. A necessidade do controle social. In. _____. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cesar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MESQUITA, Fernando; SAMPAIO, Mateus de Almeida Prado; SANTOS, Henrique Faria dos; PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente; CASTILLO, Ricardo. **A vulnerabilidade do Brasil canavieiro**. Outras Palavras, São Paulo, 17 ago. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/na-cana-retrato-da-reprimarizacao-do-brasil/#sdfootnote1sym> acessado em 20/12/2020.

MIRANDA, Sérgio Luiz. O desenho como mapa e educação conservadora no ensino de geografia. **Terra Livre**, v. 2, p. 139-154, 2009.

MORAES, Maristela Maria de. **Literatura e espaço o imaginário em O Cortiço e Vidas Secas**. Dissertação (mestrado em Educação nas Ciências). Unijui, 2012.

_____. **Identidade Territorial na obra O Continente I de Érico Verissimo**. 157f. Doutorado (Mestrado em Educação nas Ciências) UNIJUÍ, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Formação do espaço agrário brasileiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. **Pensar e ser em Geografia: Ensaio de uma história, epistemologia e ontologia do espaço**. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2011.

_____. O espaço e o contraespaço: tensões e conflitos da ordem espacial burguesa. In. _____. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. A (Geografia da) sociedade do trabalho. In. **Terra Livre**. São Paulo, Ano 29, v.1, n.40. p.131-142. jan-jun 2013.

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Eliane Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2 jan. 2012.

ONU NEWS. **Pobreza extrema aumenta pela primeira vez em 20 anos, diz Banco Mundial**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/10/1728962>. Acesso em 15 jan. 2021.

OXFAM BRASIL. **Tempo de cuidar** - O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Disponível em https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1579272776200120_Tempo_de_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf. Acesso em 16 jan; 2020.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. A eficiência da produção camponesa no Brasil: estudo comparativo. **Revista Terra Livre**, v. 35, p. 17-34, 2010.

PIGNATI, Wanderlei Antonio. Segurança Alimentar e Nutricional e Saúde. In: CARNEIRO, Fernando Ferreira; RIGOTTO, Raquel Maria; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André Campos (Org.). **Dossiê ABRASCO: Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 47–69, 2006.

PORTO, Wilson. **Ricos são os que mais deixaram de ler no Brasil desde 2015**. Folha de S. Paulo, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/ricos-sao-os-que-mais-deixaram-de-ler-no-brasil-desde-2015.shtml>. Acesso em: 02 out. 2021.

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

_____. Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. **INTERthesis** (Florianópolis), v. 1, n.1, 2004.

_____. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 80. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2001.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SÁ, Natália de Fátima; MIRANDA, Sérgio Luiz. Geografia e educação infantil: crianças bem educadas não respeitam alguns limites para aprender. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, p. 45-75, 2016.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. **Metástase da crise e aprofundamento da reversão neocolonial.** *Crítica e sociedade*: revista de cultura política. V.1, n.3, dez. 2011.

SANTOS, Milton. **O Brasil**: Território e sociedade no século XXI. 9 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6 ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 18ª ed. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **A natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 10 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 152-165, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

_____. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 3 out. 2008.

_____. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Introdução. In. _____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013b.

_____.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SENRA, Ricardo. **Manifestantes jogam lama no Congresso e são presos por crime ambiental.** G1, 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/11/manifestantes-jogam-lama-no-congresso-e-sao-presos-por-crime-ambiental.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SILVA, Joseilton José de Araújo. **A utilização da literatura de cordel como instrumento didático-metodológico no ensino de geografia**. 157f. Dissertação (mestrado) UFPB/CCN. João Pessoa, 2012.

SODRÉ, Eduardo; BRIGATTI, Fernanda; VALADARES, João. **Ford vai fechar todas as fábricas no Brasil e encerrar produção no país**. Folha de S. Paulo, 2021. https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/01/ford-vai-fechar-todas-as-fabricas-no-brasil-e-encerrar-producao-no-pais.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, Alex Cristiano de. **A Educação do Campo: Um Estudo de caso sobre as Escolas Rurais do município de Alfenas (MG)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Instituto Ciências da Natureza. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2012.

_____. **Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre a educação no campo na Geografia**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SPERB, Paula. **Ricos ficam mais ricos em quase metade das regiões metropolitanas do Brasil durante pandemia**. Folha de S. Paulo, 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/10/mais-pobres-nas-metropoles-perdem-32-da-renda-na-pandemia-e-ricos-3-diz-estudo.shtml?origin=folha>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TIMÓTEO, Gabrielle Louise Soares. **Os trabalhadores bolivianos em São Paulo: uma abordagem jurídica**. Orientador: Paulo Eduardo Vieira de Oliveira. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em direito) - Faculdade de Direito, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-03092012-145034/publico/DISSERTACAO_INTEGRAL_Gabrielle_Louise_Soares_Timoteo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

UNICEF. **À medida que mais pessoas não têm o suficiente para comer e a desnutrição persiste, acabar com a fome até 2030 é uma incerteza, alerta relatório da ONU**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/acabar-com-fome-ate-2030-e-incerteza-alerta-relatorio-onu>. Acesso em: 15 jan. 2021. Acesso em: 15 jan; 2021.

UNICEF. **1 em cada 3 pessoas no mundo não tem acesso a água potável, dizem o UNICEF e a OMS**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/1-em-cada-3-pessoas-no-mundo-nao-tem-acesso-agua-potavel-dizem-unicef-oms> Acesso em: 15/ jan. 2021.

VELASCO, Patrícia. **Terra seca, homem seco**: as relações entre a Literatura e o Ensino de geografia. 96 f. Dissertação (mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2012.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WWF Marins Fontes, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A Construção da enunciação e Outros Ensaio**s. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

WILLIAMS, Raymond. Os tempos da imaginação. In. _____. **A produção social da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ZANETIC, João. Física e Literatura: uma possível integração no ensino. In: **V Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, 1996, Águas de Lindóia. Atas do V Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Física/UFMG/CECIMIG/FAE, 1996.

_____. Literatura e cultura científica. In. ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique César da. **Linguagens, leituras e ensino da ciência**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

_____. Física e Arte: uma ponte entre duas culturas. **Pro-Posições**, v.17, n. 1(49) – Jan-Abr. 2006