

Clélio Cristiano dos Santos
Denize dos Santos
José Lidemberg de Sousa Lopes
Org.

COLEÇÃO APCN

TECENDO
OLHARES
GEOGRÁFICOS:
TERRITÓRIO,
AMBIENTE E
EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA

Clélio Cristiano dos Santos
Denize dos Santos
José Lidemberg de Sousa Lopes
Org.

COLEÇÃO APCN

**TECENDO
OLHARES
GEOGRÁFICOS:
TERRITÓRIO,
AMBIENTE E
EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA**


EDuneal
Arapiraca/AL
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzonni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Revisão: Augusto Cesar Feitosa

Capa: Marseille E.

Diagramação: Marseille E.

Catálogo na Fonte

Universidade Estadual de Alagoas

Sistema de Bibliotecas- SiBi/UNEAL

Divisão de Tratamento Técnico da Informação

Bibliotecária Responsável: Márcia Janaina Souza

T255 Tecendo olhares geográficos: território. ambiente e educação geográfica / Clélio Cristiano dos Santos; Denize dos Santos; José Lidemberg de Sousa Lopes (Organizadores) - Arapiraca: Eduneal, 2021. 178 p.: il.: color.

ISBN: 978-65-86680-71-3

DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713eduneal>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/tecendo-olhares-geograficos/>

1. Educação. 2. Geografia – práticas de ensino. 3. Meio ambiente. I. Santos, Clélio Cristiano dos (Org). II. Santos, Denize dos (Org.). III. Lopes, José Lidemberg de Sousa (Org.).

CDU 372.891:504(813.5)

SUMÁRIO

6 APRESENTAÇÃO

9 1. QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO *Reinaldo SOUSA*

29 2. DESAFIOS DA PESQUISA URBANA NA GEOGRAFIA: UMA BREVE REFLEXÃO *Roberto Silva de SOUZA* *Ailton FEITOSA*

62 3. ESPAÇO E DINÂMICAS SOCIOTERRITORIAIS: NOTAS TEÓRICAS *Clélio Cristiano dos SANTOS* *Edvânia Torres Aguiar GOMES*

87 4. DESASTRES NATURAIS NO MÉDIO CURSO DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO MUNDAÚ, AL, ENTRE OS ANOS DE 1960 E 2015 *José Lidemberg de Sousa LOPES* *Marta Celina Linhares SALES*

- 109** **5. ÁGUAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: COMBATE E PERMANÊNCIA NA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIACHO DO SERTÃO (AL/PE)**
Denize dos SANTOS
Josefa Eliane Santana de Siqueira PINTO
- 135** **6. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**
Ana Cristina de Lima MOREIRA
- 151** **7. RESSIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**
Maria Ediney Ferreira da SILVA
- 172** **SOBRE OS AUTORES**
- 174** **ÍNDICE REMISSIVO**

APRESENTAÇÃO

Tecer olhares geográficos é vislumbrar, de forma peculiar, a ciência geográfica com sua mescla teoria e prática voltada para a pesquisa, o ensino e a extensão. No âmbito da evolução do conhecimento geográfico, viagens, expedições e aulas de campo possibilitaram que exploradores(as) e geógrafos(as) apreendessem a complexidade das dinâmicas que constituem o espaço geográfico.

Nesse intuito, o livro **Tecendo olhares geográficos: território, ambiente e educação geográfica** surge do anseio de pesquisadores da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e docentes convidadas, de reunir, em uma obra, enlaces teóricos e práticos de conhecimentos geográficos, através de textos com refinado balizamento, que proporcionarão aos leitores uma análise crítica e reflexiva acerca de temáticas contemporâneas.

O livro está organizado em sete capítulos que discorrem sobre temáticas relacionadas ao Território, ao Ambiente e à Educação Geográfica. As abordagens que integram o presente manuscrito estão associadas às linhas de pesquisas trabalhadas pelos pesquisadores em seus grupos de pesquisa da UNEAL e suas parcerias interrinstitucionais.

No primeiro capítulo, *Questão Agrária no Brasil: um debate necessário*, o autor discute o problema agrário brasileiro como sendo marcado, sobretudo, pelo antagonismo entre camponeses e capital. Um



embate que, há séculos, vem sendo discutido, mas que contemporaneamente tem sido negado por muitos estudiosos na academia.

O capítulo seguinte, discute aspectos pertinentes à questão urbana com o título: *Desafios da Pesquisa Urbana na Geografia: uma breve reflexão*. O texto destaca pontos metodológicos relacionados à prática da pesquisa urbana na ciência geográfica, a partir da constatação da ausência de informações vinculadas ao Método Regional e a Geografia Humanista.

O terceiro capítulo intitulado: *Espaço e Dinâmicas Socioterritoriais: notas teóricas*, discute os conceitos de espaço e de território sob a perspectiva social crítica do geógrafo Milton Santos. Os autores abordam, a princípio, a natureza do espaço em sua totalidade e, em seguida, o território entendido não apenas como limite político administrativo, mas também como um espaço usado por diversos agentes.

O quarto capítulo traz como tema: *Desastres naturais no médio curso da bacia hidrográfica do rio Mundaú, AL, entre os anos de 1960 e 2015*. Os autores se propõem a catalogar os desastres naturais ocorridos nas cidades de Branquinha, Ibateguara, Santana do Mundaú, São José da Laje e União dos Palmares em Alagoas, advindos de efeitos extremos ocorridos ao longo dessa bacia hidrográfica.

O quinto capítulo discute a gestão das águas em uma sub-bacia hidrográfica do Sertão alagoano. O texto intitulado: *Águas e políticas públicas: combate e permanência na sub-bacia hidrográfica do riacho do sertão (AL/PE)*, contextualiza ações e filosofias que permearam a implantação de políticas públicas na Região Semiárida, desde o combate à seca até a convivência com o Semiárido e suas condições geossistêmicas.

As discussões pertinentes à Educação Geográfica estão presentes no sexto capítulo, *Educação Geográfica e as Práticas Pedagógicas na*

Educação Básica: um processo em construção, que destaca a importância do ensino da Geografia para a formação de professores da Educação Básica e discute o fazer pedagógico, tomando os conceitos geográficos como pilares para uma educação crítica, ativa e cidadã.

Ainda no âmbito das discussões sobre o Ensino de Geografia, o último capítulo, *Ressignificações da Prática Docente em Tempos de Ensino Remoto Emergencial (Ere): relatos da experiência de professores nos cursos de licenciatura em Geografia*, compartilha a experiência de docentes do curso de Licenciatura em Geografia, atuantes em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. A autora busca compreender as reais dificuldades enfrentadas, as possíveis medidas para mitigá-las e os novos formatos de ensinar e aprender através do ensino remoto.

Por fim, resta-nos dizer da imensa satisfação de organizar este livro, que consideramos ser uma importante contribuição à comunidade acadêmica e, em especial, à Geográfica. Ansiamos que essa obra, a partir das discussões de teor geográfico acerca da questão agrária, das pesquisas em Geografia urbana, dos aspectos teóricos da Geografia, da dinâmica ambiental em bacias hidrográficas e da educação geográfica, possa transcender o tecer de olhares de meros espectadores, vindo a contribuir para o desenvolvimento de análises que consideram o espaço geográfico em sua totalidade.

1

QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UM DEBATE NECESSÁRIO¹

Prof. Dr. Reinaldo SOUSA

<https://orcid.org/0000-0001-5756-9327>



INTRODUÇÃO

Temos defendido que a Questão Agrária não somente existe, como tem se agravado no Brasil (SOUSA, 2018). Trata-se de um tema complexo e que não podemos nos furtar da discussão, afinal ela tem sido responsável por graves problemas no campo. Negar a sua existência, para além de uma negligência intelectual no tocante à geografia agrária, é pactuar com os problemas que, há anos, afligem o campo brasileiro.

A Questão Agrária aqui referida é marcada pelo antagonismo entre camponeses e capital. Um embate que, há séculos, vem sendo discutido, mas que, contemporaneamente, tem sido negado por muitos intelectuais, a exemplo de Silva (1981), Martins (2000), Veiga (1981), Abramovay (2012), Navarro; Buainain; Alves; Silveira (2013), dentre outros. O argumento é o de que as técnicas são suficientes para eliminar os principais problemas do campo e o problema está nos camponeses. Para esses autores, a produção em grande escala do agronegócio de produtos que não estão, cotidianamente, na mesa dos brasileiros,

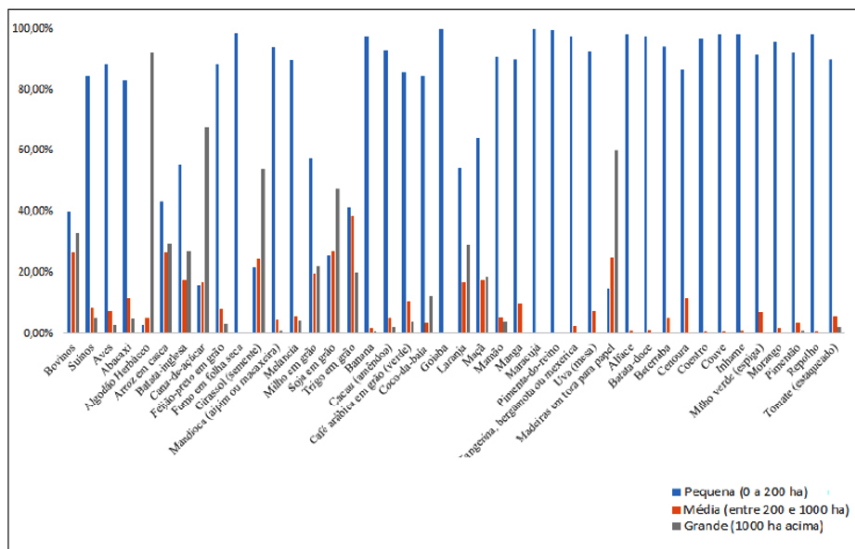
¹ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap1>

resolve a questão da insuficiência alimentar. Trata-se de um grande engano, afinal sabemos a que e a quem serve o agronegócio.

Uma simples análise dos dados do Censo Agropecuário de 2006, por exemplo, nos ajuda a compreender a questão. Naquele ano, cerca de 11.672.657 pessoas estavam empregadas em estabelecimentos de até 50 hectares, ou seja, 70,45% da ocupação na agropecuária. No outro extremo, isto é, nos estabelecimentos superiores a 1.000ha, tínhamos somente 761.904 mil pessoas empregadas. Algo como 4,5% do total. Ou seja, os dados oficiais “[...] demonstram que, na última década, tem sido o setor familiar o principal responsável pela geração de empregos no campo, negando, portanto, a argumentação do Banco Mundial sobre a relevância do agronegócio na geração dos empregos rurais” (RAMOS FILHO, 2013, p. 41).

Ainda que consideremos a ocupação de somente 21% da área agricultável, a agricultura familiar responde pela maior parte da alimentação dos brasileiros. É esse grupo quem produz, de acordo com Ramos Filho (2013), 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 50% das aves e 59% dos suínos. Nessa mesma linha argumentativa, elaboramos, em trabalho anterior (SOUSA, 2017), um gráfico que nos ajuda a perceber a diferente participação da pequena, média e grande propriedade na produção de gêneros alimentícios. Os dados falam por si.

Gráfico 1 – Brasil: Produção da Pequena, Média e Grande Propriedade em Produtos/Animais Seleccionados – 2006 (%)



Fonte: Censo 2006; Coleta e Tabulação de Dados: MITIDIERO, M.A.; BARBOSA, H.J.N;
 Orq. do Gráfico: Reinaldo Sousa

Como se vê, em nada se compara a participação da grande propriedade em relação à pequena no que tange à produção de alimentos. Esse é mais um elemento da nossa questão agrária. Ou seja, o discurso da alta produtividade do capital deve ser relativizado, e a Questão Agrária, (re)discutida.

A QUESTÃO AGRÁRIA E A RESISTÊNCIA CAMPONESA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Em *Para uma Crítica da Economia Política* (1882), Marx afirma que um modo de produção está associado, diretamente, à forma de organização social de uma atividade econômica e envolve,

necessariamente, os processos de produção, circulação e distribuição, além da troca. Ele [o modo de produção] é, sem dúvida, a principal categoria do materialismo histórico-dialético. Pode-se dizer, concordando com Vecchia, que “[...] o modo de produção se constitui da unidade dialética das forças produtivas e das relações de produção” (VECCHIA 2011 apud SOUSA, 2018, p. 13),

Essas relações de produção estão ligadas, portanto, à própria forma de organização social, ou ao menos são resultado desta. Por exemplo, em propriedades coletivas a relação entre pessoas tende a ser de igualdade. Já nos meios privados de produção, a relação tende a ser de competição e submissão (COLAO, 2006). Assim, no modo capitalista, os meios de produção estão nas mãos de poucos. Isso significa que tudo o que é produzido pelo trabalhador, na verdade, não lhe pertence. Ou seja, a própria força de trabalho é, também, uma mercadoria. Importante destacar, ainda, que o modo de produção pressupõe, ao menos, três estruturas distintas, a saber: a econômica, a jurídico-política e a ideológica (BARROS, 2015).

Contudo, mais importante que a própria compreensão do conceito ou categoria modo de produção, ou mesmo o que produz a humanidade, em um dado momento da história, é entender, como assinala Barros (2015), como essa humanidade se organiza no processo de execução da produção. Isto é, “[...] para se compreender o conceito de modo de produção é preciso considerar [...] as relações específicas que são postas em movimento pelos humanos numa dada sociedade, com a intenção de produzir e reproduzir sua vida material (BARROS, 2015, p. 5). É nessa busca por reprodução da própria vida que muitos trabalhadores, sobretudo aqueles envolvidos na luta pela terra, como os camponeses, se veem imersos numa questão agrária. Mas eles resistem e, por isso, constituem uma classe incômoda ao capital.

A discussão sobre a categoria camponês é antiga e remonta, politicamente, à primeira metade do século XX. No livro *A Organização da Unidade Econômica Camponesa* (1974), por exemplo, Chayanov já analisava as relações de produção na Rússia a partir dessa categoria. Foi, inclusive, o próprio Chayanov quem cunhou a expressão classe incômoda ao se referir à luta dos camponeses no processo de reprodução que acaba por incomodar o capital. No livro, o autor defende a reprodução camponesa e a manutenção do seu modo de vida sem, necessariamente, haver uma aproximação, ao menos intencional, com o modo capitalista de produção. O estudioso defendia a tese de que o uso de novas técnicas poderia, sim, ser viável à transformação das condições de vida dos camponeses, mas que era preciso levar em consideração a racionalidade própria dessas comunidades, que, muitas vezes, não se coadunava à lógica capitalista.

No clássico *A Classe Incômoda*, de Shanin (1983), leitura indispensável à compreensão da categoria camponês como uma classe social, a discussão continua acerca dessa categoria tão importante à compreensão dos problemas ligados ao campo. Esse conceito, afirma Tomiasi (2012, p. 31), “[...] permite vislumbrar a unidade de classe que se manifesta na ordenação das parcelas do território sob seu controle”. Isso, continua a autora, “[...] é o que lhes permite conservar a capacidade de produzirem seus próprios meios de vida, ainda que as condições concretas de reprodução de cada família nem sempre assim o determine” (p. 31).

Para Shanin, a ideia de que “[...] el campesinado se descompondría en nuevas clases rurales típicas de la sociedad capitalista (agricultores capitalistas, trabajadores asalariados, etc.)” (1983, p. 18) não teria sentido. Portanto, o campesinato constitui

[...] una estructura social específica en forma de características de clase, unidades básicas de interacción, instituciones sociales y pautas de percepción típicas. Representaba una <forma de vida> específica, una especie de <organización del género humano>; en forma más general, operaba como un <sistema social permanentemente ordenado, perpetuando su propia estructura (SHANIN, 1983, p. 50).

Esses trabalhadores “[...] enxergam a terra não como um objeto de compra e venda, mas como um meio de sobrevivência e, assim, a respeitam e a exploram com toda racionalidade que lhe é peculiar” (SOUSA, 2018, p. 41). Essa lógica, própria da racionalidade camponesa, não só rompe com a lógica capitalista, como contribui para demarcar território quanto à questão agrária no mundo e, naturalmente, no território brasileiro. Contemporaneamente, o ano de 1948 é apontado por Guzmán e Molina (2013) como sendo um ano de inflexão dos estudos camponeses. Isso porque, segundo os autores,

[...] foi quando Kroeber caracterizou a sociedade camponesa como uma forma de organização social com estruturas ‘rurais apesar de viver em relação com os mercados das cidades, formando um segmento de classe de uma população maior que engloba geralmente centros urbanos e, às vezes, até capitais metropolitanas (GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 55).

Os autores apontam, ainda, estudos de Robert Redfield com comunidades camponesas do México em defesa de sua tese. Os estudos de Redfield apontaram para a conclusão de que os camponeses compõem

uma espécie de “part-society”, visto que, ainda que vinculados ao mercado, garantem a maior parte de sua produção para o consumo da unidade familiar. Além disso, Guzmán e Molina (2013) fazem referência aos trabalhos de Shanin, considerado por eles como o grande impulsionador dos novos estilos camponeses.

Por fim, os autores apontam os trabalhos de Vitor Manuel Toledo, na perspectiva da agroecologia, como um novo paradigma a ser estudado. Assim, afirmam que “[...] para estudar adequadamente o comportamento ecológico do campesinato, é necessário contextualizá-lo na matriz global de seu universo sociocultural” (GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 72). Ou seja, para eles,

[...] o conceito de campesinato evoluiu desde a sua consideração como um segmento social integrado por unidades domésticas de produção e consumo que, apesar de sua mudança histórica, mantinha algo genérico [...] até a sua conceituação agroecológica atual. [...] Isto é, o campesinato aparece como uma forma de se relacionar com a natureza ao se considerar como parte dela num processo de coevolução que configurou um modo de uso dos recursos naturais ou uma forma de manejo dos mesmos de natureza socioambiental (ARCHETTI, 1978; SHANIN, 1971; NOGAARD, 1994; TOLEDO, 1995 apud GUZMÁN; MOLINA, 2013, p. 92).

É nesse contexto que temos defendido a existência de uma questão agrária no Brasil e a necessidade de se manter um mínimo de discussão sobre ela. Mas no que consiste a nossa questão agrária? Temos dito em outros trabalhos que muitos problemas ligados ao campo brasileiro remontam à Lei de Terra, de 1850. Essa lei, como tratado por Stédile

(2011 apud SOUSA, 2028), foi o “batistério” do latifúndio no Brasil. Essa lei não só não resolveu os problemas do campo, como contribuiu para seu agravamento. Já dissemos em outro trabalho (STEDILE, 2011 apud SOUSA, 2018) que a questão agrária é tratada, na Sociologia, no sentido de se enxergar como as relações sociais se desenvolvem no processo de organização da produção agrícola.

Por outro lado, a História usa o conceito na explicação da evolução da luta política e das classes sociais quanto ao domínio, à posse e ao controle da terra. Na Geografia, que nos interessa mais de perto, a questão agrária é tratada como elemento para se analisar como a sociedade se apropria da e usa a terra. Assim, para Stédile (2011 apud SOUSA 2018, p. 18), a questão agrária constitui “[...] um conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade e o uso das terras [...]”.

Trata-se, na verdade, de um conjunto complexo de problemas relacionados com o desenvolvimento desigual, porém combinado, da agropecuária (GIRARDI, 2008 apud SOUSA, 2018). Desigual e combinado porque, ao mesmo tempo que amplia a riqueza, gera pobreza, um par dialético necessário à reprodução do capital. E, apesar de muitos estudiosos do campo brasileiro teimarem em negar a existência de uma questão agrária no Brasil, ela não só existe, como tem, em muitos espaços, se fortalecido. Como diz Fernandes (2004), pode-se até querer não a ver, fechando-se os olhos para sua realidade, mas ela [a questão agrária] se descortina dia a dia. Para o autor, “[...] ela está ali, aqui e naquilo, em todo o lugar, ação e objeto. Em cada estado brasileiro a questão agrária se manifesta, principalmente, nas ocupações e nos acampamentos, nas estradas e nas praças” (FERNANDES, 2004, p. 4).

Desde os clássicos da literatura mundial sobre o campo, que a discussão sobre a questão agrária está presente. Vista como estrutural do avanço do capitalismo na agricultura, foi o centro das discussões do livro *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia*, de Lênin (1982). Nele, o autor defende o fim do campesinato a partir do processo de diferenciação, ou seja, da proletarização camponesa. Isso ocorreria, nas palavras de Felício (2011), a partir da perda do domínio dos meios de produção, o que resultaria, por conseguinte, na perda do controle do território.

Em *A Questão Agrária* (1980), Kautsky diz que pensar a questão agrária não é somente detectar se a pequena produção teria ou não futuro na agricultura. Mas que é urgente pensar as transformações por ela experimentadas ao longo do regime de produção capitalista. Só assim seria possível cogitar a possibilidade de superação. Para o autor, é importante perceber de que forma o capital se apropria da agricultura. Para ele, diferentemente da indústria, a agricultura possui leis próprias que, de maneira geral, rompem com a lógica capitalista de produção. A isso vamos chamar de relação não capitalista de produção. Dito de outra forma, apesar de os camponeses, contraditoriamente, estarem inseridos na lógica capitalista, suas atividades possuem um dinamismo próprio que escapa ao controle do capital.

Contudo, apesar dos vários estudos que apontam, com muitos indicadores, a existência de uma complexa questão agrária, muitos são os que ainda a negam. Dentre eles, podemos destacar Abramovay (2012), para quem não há uma questão agrária e o problema está no campesinato e na sua forma de produção; e Navarro et al. (2013), para quem o processo produtivo teve sucesso a partir da “moderna agricultura” inspirada no modelo norte-americano, e por aí vai. Ou seja,

“[...] não obstante as evidências de uma grave crise social no campo, o pensamento conservador insiste em desconstruir a questão agrária” (SAMPAIO, 2013, p. 190).

Para Sampaio (2013), a busca pela desconstrução da questão agrária é um inequívoco sintoma do pânico da nossa burguesia em relação à possibilidade de uma rebelião no campo. Para os estudiosos que advogam a não existência de uma questão agrária,

[...] o aumento da produção não virá mais do aumento da área cultivada, mas da intensificação da aplicação de capital e tecnologia. A agricultura moderna não necessita de um contingente numeroso de trabalhadores, de modo que manter artificialmente no campo uma população rural maior do que a necessária só pode causar perda de eficiência econômica (SAMPAIO, 2013, p. 86).

Trata-se de uma perspectiva, a nosso ver, equivocada que mais contribui para a manutenção dos problemas no campo do que para sua superação. Assim, é preciso pensar um novo paradigma. Partindo da compreensão de que as relações econômicas, políticas e sociais, sob a égide do capital, nos impõem lógicas perversas de reprodução, é urgente pensar em paradigmas agrários que resultem numa real transformação da vida no campo. Acreditamos que a (re) produção camponesa pode ser um desses paradigmas e pode figurar como uma real possibilidade de reação e resistência ao avanço do capital. Defendemos, nessa perspectiva, e concordando com Felício (2011), que os elementos estruturantes da questão agrária demarcam uma oposição entre campesinato e capital.

No Brasil, a despeito de alguns defenderem o contrário, há sim uma questão agrária. Martins (1999), por exemplo, assevera essa existência ao afirmar o seguinte:

[...] há no Brasil uma questão agrária. Mas uma questão agrária que parece distanciada das condições históricas de sua solução definitiva, porque esta sociedade perdeu as poucas oportunidades históricas que teve para resolvê-la. Temos uma questão agrária administrada, sob controle, em grande parte porque, mesmo na máxima exacerbação da luta dos que reivindicam a reforma agrária, ela não se revela comprometedora para o funcionamento dos diferentes níveis do sistema econômico e do sistema político. Ela tende a aparecer residualmente como um problema social não referido a uma questão estrutural (MARTINS, 1999, p. 102).

Podemos dividir, academicamente, em dois grupos, os pensadores da questão agrária no Brasil: de um lado, os acadêmicos que defendem o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e que, portanto, negam a questão agrária. Esses teóricos também sustentam que haveria uma metamorfose dos camponeses em agricultores familiares e que a sobrevivência destes estaria ligada, inevitavelmente, à sua inserção no mercado. Ou seja, para esses pensadores, com

[...] a expansão do capitalismo no campo, o campesinato tende a metamorfosear-se em pequeno capitalista rural; [que] a agricultura familiar destaca-se pelo caráter moderno das atividades produtivas, enquanto o campesinato permanece

como a expressão do atraso; [e defendem] a integração da produção ao mercado como formas modernas de desenvolvimento no campo e uma maior especialização da produção (RAMOS FILHO, 2013, p. 90).

Do outro lado, há os teóricos do Paradigma da Questão Agrária (PQA). Para eles, os principais problemas ligados ao campo estariam centrados nas lutas de classe e nas disputas territoriais. Consideram que as desigualdades sociais no campo estão ligadas, diretamente, à mais valia e à renda capitalizada da terra. Para os defensores desse paradigma,

[...] a análise da luta camponesa compreende espaço, sujeito e tempo de forma dialética constatando que, ao aumentar a concentração de terras, aumenta simultaneamente o número de camponeses em luta pela terra no Brasil. Assim, a luta pela terra no Brasil é elemento inerente à história do campesinato movido pelo conflito entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa [...] (FELÍCIO, 2006, p. 19).

É importante dizer que não há unanimidade nas discussões acadêmicas que envolvem defensores do paradigma da questão agrária. Na prática, eles estão subdivididos em ao menos dois grupos ou, dito de outra forma, em duas correntes distintas: de um lado, os proletaristas, que focam na relação capital/trabalho e enxergam o fim do campesinato como sendo consequência da territorialização do capital no campo; do outro lado, a corrente campesinista, que dá ênfase ao enfrentamento ou à luta camponesa frente ao capital. Fernandes (2013) propõe um esquema representativo e que resume, teoricamente, essas duas tendências

(Figura 01). Na figura, é possível fazer uma análise comparativa das duas perspectivas paradigmáticas.

O esquema nos ajuda a pensar/debater a questão agrária, constituindo um debate mais que necessário no modo capitalista de produção. Afinal, “[...] entendemos ser profícuo um estudo sobre a questão agrária promovendo um confronto interpretativo, por meio do qual as discussões das interpretações e das construções de significados possam nos aproximar o quanto possível dessa complexa realidade no/ do desenvolvimento atual da agricultura” (FELÍCIO, 2011, p. 13).

Figura 01 – Disputas paradigmáticas



Fonte: FERNANDES, 2013

Alguns números, para ficar numa primeira provocação ao debate, atestam a existência de uma intensa questão agrária no Brasil. No ano de 2012, por exemplo, as propriedades de até 200 hectares, consideradas pequenas ou médias e representavam 85,79% do total das propriedades, somavam não mais que 17,42% da área total. Por outro lado, aquelas com mais de 1.000 hectares e que somavam somente 1,52% do total das propriedades abocanhavam 52,13% da área total (Gráfico 02). Para o ano de 2014, a realidade não mudou, como fica demonstrado no Gráfico 03.

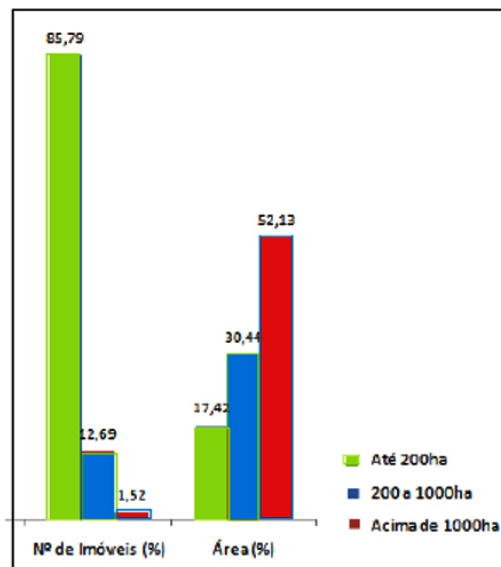
Como podemos verificar, ainda que se considerem as propriedades menores que 500 hectares, que totalizam 81% do total, elas representam, em conjunto, não mais que 33,28% da área. Do outro lado, as propriedades acima de 100 hectares, que totalizam somente 1,5% do total, ocupam 57,8% da área total.

Os conflitos também atestam essa grave questão agrária no Brasil. Os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (Gráfico 04) e de acordo com Canuto (2016) atestam essa afirmação. Para Canuto,

[...] no período dos últimos 25 anos, 1992-2006, número igual ou superior a este só em 2003 quando foi registrado o número de 73 vítimas [...]. Se compararmos os anos de 2015 e 2016, os dados mostram meridianamente o crescimento da violência contra a pessoa. Houve 22% de aumento no número de assassinatos [...] de 50 a 61 [e nas] tentativas de assassinato [que] passaram de 59, em 2015, para 74, em 2016, 25%. O número de pessoas que receberam ameaças de morte cresceu de 144, em 2015, para 200, em 2016, 39%. Um crescimento de 205% no número de pessoas agredidas fisicamente

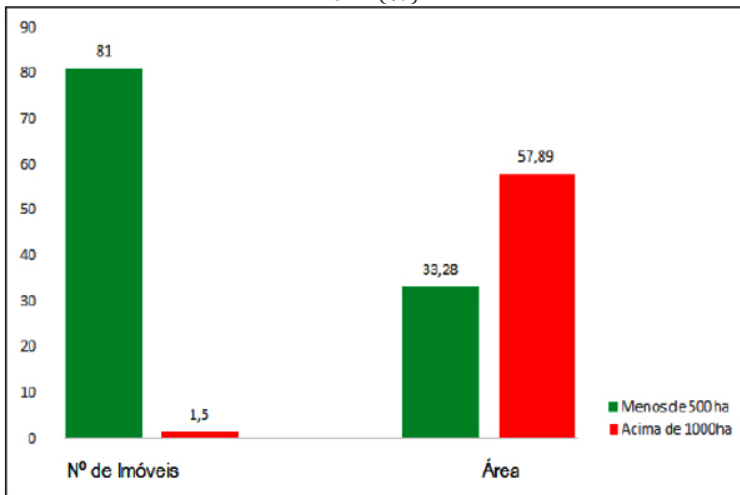
[...] de 187, para 571. E o número de presos passou de 80 em 2015, para 228 em 2016, crescimento de 185% (2016, p. 112-114).

Gráfico 02 – Brasil: Mudanças na Estrutura Fundiária por Classes de Área 1998-2012



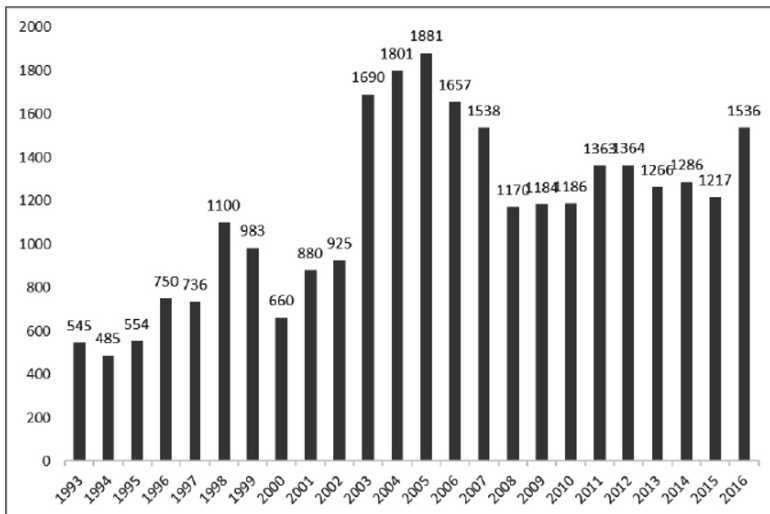
Fonte: DATALUTA (2013). Org. Reinaldo Sousa.

Gráfico 03 – Brasil: Mudanças na Estrutura Fundiária por Classes de Área 2014 (%)



Fonte: DATALUTA(2015); Org. Reinaldo Sousa.

Gráfico 04 – Brasil, Conflitos no Campo 1993-2016



Fonte: CPT. Org. Reinaldo Sousa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resta clara, ao término deste trabalho, a importância de se discutir a questão agrária. A sua negação, ou minimização dos seus efeitos, não tem ajudado a minimizar os problemas no campo brasileiro. Urge, pois, não só continuar a discussão acerca dessa categoria, como também reafirmar a existência e potencialidade dos seus efeitos.

A Questão Agrária, tratada aqui como um conjunto de problemas ligados à posse, à propriedade e ao uso da terra, passíveis ou não de solução no campo brasileiro, merece uma atenção especial da academia. Faz-se imperativo não só aceitar a sua existência, como combatê-la e minimizar seus efeitos. Não podemos, nem devemos, sob pena de respondermos solidariamente às perversidades do capital no campo, negar a existência dessa questão ou respaldar a sua permanência com discursos que servem como cortina de fumaça e encobrem os reais responsáveis pela miséria e pobreza no campo. A história não poupará quem estiver desse lado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo; Rio de Janeiro; Campinas: Editora Hucitec; ANPOCS; Editora da Unicamp, 1992, 2012.

BARROS, C. M. **O conceito de Modo de Produção** (mimeo). São Paulo: UMEP, 2015.

CANUTO, A. Sob o Signo da Violência. In: CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional, 2016.

CHAYANOV, A. V. **La Organización de La Unidad Económica Campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

COLAO, M. M. O Modo de Produção: Categoria do Materialismo Histórico. In: **Revista Movimento**, v. 12, n. 2, maio-ago. 2006. p. 143-169

DATALUTA. **Banco de Dados da Luta pela Terra**: Relatórios. NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP. Coordenação: GIRARDI. E. P. Presidente Prudente, São Paulo, 2013.

FELÍCIO, M. J. **Contribuição ao debate paradigmático da questão agrária e do capitalismo agrário**. Tese (Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, 2011.

FELÍCIO, M. J. A “Conflitualidade dos Paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário a Partir dos Conceitos de Agricultor Familiar e de Camponês” In: **Campo – Território: revista de geografia agrária**, v. 1, n. 2, p. 14-30, ago. 2006.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. (Notas de seminário). Harvard University, 2004. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico. Memorial - Tese de Livre-Docência, Presidente Prudente, 2013.

GUZMÁN, S. E.; MOLINA, M. G. **Sobre a Evolução do Conceito de Campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

LÊNIN, V. I. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social - Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000).

MARTINS, J. S. **Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível**. Tempo Social, São Paulo: USP, 11(2): 97-128, out. 1999, editado em fev. 2000.

MARX, K. **Para uma Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

NAVARRO, Z.; BUAINAIN, A. M.; ALVES, E.; SILVEIRA, J. M. da. “Sete teses sobre o mundo rural brasileiro” In: **Revista de Política Agrícola**, Ano XXII, n. 2, abr./maio/jun. 2013. . 105-121

RAMOS FILHO, E. S. **Movimentos Socioterritoriais, a contrarreforma agrária do Banco Mundial e o combate à pobreza rural os caos do MST, CONTAG e MARAM: subordinação e resistência camponesa**. São Paulo, Buenos Aires: Outras Expressões, CLACSO, 2013.

SAMPAIO, P. A. A “Questão Agrária Brasileira e a Luta pelo Socialismo”. In: STEDILE, J. P (Org). **A Questão Agrária no Brasil – Debate sobre a Situação e Perspectivas da Reforma Agrária na Década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 85-102

SHANIN, T. **La Clase Incómoda: sociología política del campesinado en una sociedad en desarrollo (Rusia 1910-1925)**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

SILVA, J. G. da. **A modernização dolorosa Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**, São Paulo: Zahar, 1981.

SOUSA, R. **Da Luta por Acesso aos Desafios da Permanência: uma contribuição ao estudo da questão agrária no Brasil e Cuba**. Maceió: Edições do Autor, 2018.

SOUSA, R. **Da Luta por Acesso aos Desafios da Permanência**: uma contribuição ao estudo da questão agrária no Brasil e Cuba. (Tese) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

STEDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil** (O Debate Tradicional: 1500-1960). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TOMIASI, Eliane, Paulino. **Por Uma Geografia dos Camponeses**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VEIGA, J. E. **O que é Reforma Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

2

DESAFIOS DA PESQUISA URBANA NA GEOGRAFIA: UMA BREVE REFLEXÃO²

Roberto Silva de SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-3578-9406>

Ailton FEITOSA

<https://orcid.org/0000-0002-5433-0465>



INTRODUÇÃO

Ao consultar o dicionário *Aurélio*, apreende-se que o termo “desafio” faz reportar ao ato de desafiar, incitação à luta, à competição, àquilo que é difícil. Por outro lado, a “pesquisa” diz respeito a uma busca minuciosa para averiguar a realidade, investigar etc. Quando se remete ao vocábulo “urbano”, logo vêm à mente questões em torno da cidade, assim como, dentre as disciplinas que evocam esse espaço geográfico, encontra-se a Geografia Urbana no estudo sistemático, que faz parte da Geografia, enquanto um ramo específico desta ciência.

Há quem admita que as “ideias geográficas” não surgiram apenas com a geografia moderna do final do século XIX. Para o professor Manuel Correia de Andrade (1987), essas ideias podem ser associadas à pré-história devido às estratégias necessárias aos povos primitivos para

² DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap2>

sobreviverem na superfície terrestre. Quanto ao período da Antiguidade, a professora Irlane Gonçalves de Abreu (1994) relatou dados que, ao que parece, apontaram para uma “geografia urbana” quando da constatação de descrições realizadas em torno de cidades e suas localizações. Ainda, segundo os escritos da autora, com o advento da Geografia contemporânea, pode-se admitir que nem sempre os estudos acerca da cidade foram realizados, com enfoques fundamentados em múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, como os que são apreendidos hoje.

Segundo o professor Pedro de Almeida Vasconcelos (1994), baseando-se nos trabalhos de Georges Chabot, em 1897 foi realizada uma pesquisa acerca das aglomerações europeias, por meio de um estudo comparativo, indicando que as cidades tiveram origem a partir destas. Dois anos mais tarde, foi publicado um trabalho relacionado às “Observações sobre Assentamentos Urbanos”, em que seu autor, Otto Schluter, foi considerado o pai da Geografia Urbana.

De acordo com a professora Susan Smith (1996), as raízes da Geografia Urbana tradicional se encontram na cidade de Chicago (EUA), no princípio do século XX. O professor David Clark (1991, p. 17), por seu turno, identifica que a cidade se transformou no “foco central da atividade econômica e social e de influência na moderna sociedade urbana”. Para ele, com o interesse, nos tempos atuais, pela questão da cidade, não causa surpresa que os pesquisadores intentassem estabelecer um quadro apropriado das informações obtidas, com vistas a tornar fácil seu entendimento e planejamento.

Na fase mais atual da Geografia Urbana, destaca-se que, ao refletir acerca de “problemas das grandes cidades: questões de métodos”, o professor Milton Santos (2010) trouxe elementos, dentre outros, em torno de fontes e discussões metodológicas. A professora

Maria Encarnação Beltrão Sposito (2009), contribuindo “para pensar as pequenas e médias cidades brasileiras”, apresenta quatro pontos que traduzem novos desafios para a pesquisa, pois, de certa forma, “despreza” ideias mais consolidadas para tentar encontrar soluções para as reflexões preliminares acerca da realidade da Amazônia brasileira. No que se refere às cidades pequenas, Santos (2005) as denomina de “cidades locais” e aborda devidos temas no tocante ao caso da América Latina. Além de implicações metodológicas quanto às dimensões das cidades – grandes, médias e pequenas –, também se encontram, na Geografia Urbana, discussões que passam pelo viés da evolução do espaço urbano (ABREU, 1997) ou de sua produção e reprodução (CARLOS, 1994a), bem como se conta, ainda, com propostas metodológicas para se trabalhar com a Geografia Urbana Histórica (VASCONCELOS, 1999).

Exemplos como esses, muito longe de esgotarem a riqueza da abordagem atual, permitem perceber quão diversificada e desafiante é a pesquisa urbana. Esta pode refletir o perfil do pesquisador que se dedica a investigar esse espaço. Para Abreu, I. (1994, p. 134), “a geografia urbana é, portanto, uma especialidade da geografia, que tem como perspectiva o estudo da cidade, tendo tantos ‘desdobramentos’ quantas forem as visões de mundo do pesquisador, visões que lhes são proporcionadas pelos diversos métodos de interpretação”. Corroborando essa assertiva, apresenta-se o depoimento de Barros (1993, p. 31) ao declarar que “comumente, enumeram-se problemas que o estudante enfrenta, quando passa a se iniciar na investigação científica, e que vão, sem dúvida, exigir dele uma reflexão sobre sua própria personalidade”.

Por meio de alguns paradigmas da disciplina, observa-se o modo como a pesquisa urbana seguiu caminhos diferentes, pelos quais a cidade foi considerada como campo de análise da Geografia, por

intermédio de vários objetos que foram atribuídos à ciência: estudos da superfície terrestre, da paisagem, da individualidade dos lugares, da diferenciação das áreas, das relações entre o homem e o meio ou entre sociedade e natureza, do espaço, da sociedade através de sua organização espacial, bem como se observando, ainda, a análise espacial (VASCONCELOS, 1994).

Diante do conteúdo desta breve exposição introdutória, coloca-se como objetivo deste trabalho destacar alguns pontos metodológicos trazidos pela prática da pesquisa urbana, na ciência geográfica, tendo como referência a ausência de informações quanto às pesquisas urbanas no Método Regional, bem como a não ênfase dada à realização dessas pesquisas na Geografia Humanista. O enfoque aqui foi dado ao Determinismo, ao Possibilismo, à Geografia Quantitativa e à Geografia Crítica, não esgotando, evidentemente, as reflexões acerca dessa questão, mas concretizando o que se pretende dentro de uma contextualização, inicialmente dada à pesquisa em geografia urbana na geografia tradicional (com o Determinismo e o Possibilismo). Em segundo plano, destacam-se as diretrizes da pesquisa urbana no contexto da Geografia Quantitativa. E, por fim, observam-se as questões metodológicas envolvendo as pesquisas do período da Geografia Crítica.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA URBANA NA GEOGRAFIA TRADICIONAL

A partir do último quartel do século XIX, a geografia desponta como disciplina acadêmica que, até então, abarcava um conhecimento totalizante, imbuída na filosofia, nas ciências da natureza e na matemática (CORRÊA, 1991). Tal instituição se deu “numa sociedade

que sofria as consequências sociais e espaciais da Revolução Industrial” (VASCONCELOS, 1994, p. 64).

Os dois primeiros paradigmas da Geografia – o determinismo e o possibilismo –, incluídos entre as principais correntes do pensamento geográfico que buscavam a apreensão da realidade, fundamentavam-se no método positivista. Entre eles se constatou uma disputa do final do século XIX às primeiras décadas do XX. Isso fez com que fosse desvalorizada, nesse momento, a manifestação do paradigma do método regional. Este, diferentemente dos anteriores – que destacavam a diferenciação de áreas a partir das relações entre o homem e a natureza –, entendia tal dado (o da diferenciação de áreas) como “integração de fenômenos heterogêneos” em certa parte da superfície terrestre (CORRÊA, 1991).

O determinismo e o possibilismo se pautaram no positivismo de Augusto Comte; já o método regional – também denominado de “geografia racionalista,” por utilizar uma menor carga empirista no que se refere aos dois primeiros paradigmas –, baseava-se no Neokantismo³. Porém, mesmo com essa corrente neokantista, considera-se que o positivismo foi o fundamento de todas as correntes do pensamento da geografia tradicional. Ele representava uma concepção filosófica e metodológica. Seus postulados diziam respeito ao conjunto das correntes não dialéticas que deram unidade à geografia tradicional.

3 O Neokantismo ou neocriticismo se desenvolveu, enquanto uma corrente filosófica, sobretudo na Alemanha, desde meados do século XIX até a década de 1920. Ele divulgou o retorno aos princípios de Immanuel Kant, sendo antagônico ao idealismo objetivo, à metafísica e ao positivismo. Sua pretensão era restabelecer a atividade filosófica enquanto reflexão crítica no que tangia às condições que validavam a atividade cognitiva tanto da ciência quanto dos restantes domínios do conhecimento. Na verdade, a intenção não era de um simples retorno, mas perquirir a filosofia kantiana em duas linhas, tanto no que se referia à racionalização da religião quanto à teoria do conhecimento. Portanto, o Neokantismo sugeria a única possibilidade de refletir a ciência e o lugar da razão. A Escola Neokantiana criou termos como, por exemplo, epistemologia e ratificou sua supremacia sobre a ontologia (NEOKANTISMO, 2021).

Com ele, a pesquisa científica ficou circunscrita ao âmbito da aparência dos fenômenos, devendo-se limitar ao que era visível, ao que se podia medir e palpar (MORAES, 1994).

De acordo com Gomes (1996, p. 85), o século XIX foi aquele do positivismo, “uma doutrina que acreditava ter ultrapassado o estágio do conhecimento metafísico e tê-lo substituído por um saber puramente objetivo, geral, progressivo e afirmativo”. De acordo com Carlos (1994b, p. 157), “a geografia como saber – como processo e criação – é, a cada momento histórico, um modo de pensar a época”.

A pesquisa sobre a cidade, no determinismo ambiental, se pautou no conceito de “posição/situação”. Um dos organizadores e divulgadores do paradigma foi Frederico Ratzel, que, inclusive, o utilizou, por exemplo, na obra considerada como fundadora da geografia humana, *Antropogeografia – fundamentos da aplicação da geografia à História*, do início da década de 1880 (MORAES, 1994). Nessa obra, Ratzel dedicou alguns capítulos ao exame das cidades, enfatizando a *situação*. Ele, também, trouxe, da fisiologia, o termo “função”, que se tornou por demais usado na ciência geográfica e no urbanismo, como identificou Vasconcelos (1994). O referido conceito de *posição/situação* diz respeito à localização pelas coordenadas geográficas (*posição*), bem como à localização relativa a elementos ou conjunto de elementos (*situação*), conforme assinalou Abreu, I. (1994) ao se ancorar em dados trazidos pelo professor Everardo Backheuse.

No paradigma possibilista, formulado, principalmente, por Paul Vidal de La Blache em oposição ao determinismo ambiental, o conceito utilizado para o estudo da cidade foi o de *sítio*, designador da localização precisa de determinada cidade: se em um determinado tipo de planície, se em um terraço fluvial etc. No possibilismo, a região é o seu objeto,

e ela é a manifestação espacial do suceder de uma idêntica paisagem geográfica, e a geografia não se distingue da geografia regional (CORRÊA, 1991). O privilégio foi dado aos estudos de cidades assentadas em sítios impróprios, revelando certa dominação dos indivíduos frente às dificuldades postas pela natureza, denunciando uma “naturalização” na análise da cidade. A origem e o desenvolvimento desta eram indicados pela aparência natural de seu *sítio*.

Muito provavelmente, os estudos da cidade, sob esses paradigmas da geografia científica, faziam menção a uma geografia urbana, cujo ‘primeiro momento da [sua] existência [...] se caracteriza pela descrição do ‘real’, identificada no positivismo clássico” (ABREU, I., 1994, p. 132).

Ao mencionar trabalhos urbanos, em nível internacional, publicados sob o paradigma da geografia clássica, Vasconcelos (1994) evocou, além de alguns aludidos na introdução, aqueles, como, por exemplo, o que foi considerado o iniciador das análises do *sítio* e da *situação* das cidades, de Kurt Hassert, em 1907; os que fizeram uma interpretação geográfica da cidade de Nova York, de V. F. Emerson, nos anos de 1908 e 1909, sendo o primeiro trabalho de geografia urbana em língua inglesa; os trabalhos abordando “o problema da formação das cidades”, de Étienne Clouzot, de 1909; “o urbanismo”, de Pierre Clerget, entre 1909 e 1910, e a “origem da função econômica das cidades”, de 1910. Esses últimos são exemplos da produção francesa, além daquele pioneiro, de Raoul Blanchard, no que toca, metodologicamente, às monografias urbanas, em 1911⁴. Na década de 1920, o autor enfatizou, por exemplo, o trabalho sobre a cidade de Estocolmo, de autoria de Steen de Geer, pelo qual diferenciou a área central dos outros bairros

4 A monografia urbana se restringia à análise de uma cidade e representava o emprego da Geografia Regional à cidade, vista, portanto, como região. Tal monografia era composta, essencialmente, por seis segmentos: sítio, posição, evolução histórica, fisionomia e estrutura, funções urbanas e raio de ação da cidade.

da capital sueca. Para o início da década de 1930, ele colocou em relevo a obra do geógrafo Albert Demangeon, que tratou acerca da cidade de Paris; no último ano dessa década, apareceu o trabalho do espanhol J. Gavira, *La geografía de la ciudad*, de 1940, ou seja, último ano da década de 1930. Quanto à década de 1940, ele cita o trabalho do italiano V. Toschi, “Geografia Urbana”, de 1947; nesse mesmo ano, constata-se a publicação dos primeiros manuais no idioma inglês, a saber, *City, Region and Regionalism*, de Robert Eric Dickinson, cuja análise urbana foi realizada à regional; já sob a análise do *sítio* e da *situação*, em que o meio ambiente tem a maior importância na localização das cidades, foi publicado o trabalho “Urban Geography”, do determinista G. Taylor, em 1949. Um ano antes, Georges Chabot publicara “Les villes”, introduzindo a questão das funções urbanas na metodologia geográfica. Na década de 1950, foi publicado o manual de Jean Tricart, considerado, possivelmente, o mais detalhado quanto à questão metodológica, assemelhando-se aos manuais de urbanismo principalmente na análise da estrutura urbana.

Em 1952, Max Sorre lança a obra considerada clássica *Les fondements de la géographie humaine*, da qual nove capítulos, do terceiro volume, se dedicam à cidade, fazendo distinção entre o urbanismo e a geografia. Em 1956, Jean Brunhes dedica um capítulo do livro *Geografia Humana* à cidade e declara que ela deve ser tratada como organismo vivo, empregando métodos comparativos. Dentre outros que não foram explicitados aqui, Vasconcelos (1994) frisa o manual de geografia urbana, que encerrou a produção do período tradicional, de autoria de Jacqueline Beaujeu-Garnier e Georges Chabot.

No Brasil, as ideias de Paul Vidal de La Blache foram introduzidas em 1910, e, vinte e quatro anos depois, chegam mestres franceses no

contexto do processo de consolidação da geografia brasileira. Assim, “Sob a influência de geógrafos franceses, Pierre Defontaines e Pierre Mombeig e Francis Ruellan, nasce e desenvolve-se a geografia acadêmica vinculada ao planejamento” (CORRÊA, 1994, p. 324).

Esse momento representou, na atuação de Mombeig, por meio de sua obra *O estudo geográfico das cidades*, a orientação do pensamento de grande número de geógrafos brasileiros por mais de vinte e cinco anos. De acordo com Vasconcelos (1994, p. 73), ao se reportar à geografia clássica, percebe-se que “a influência francesa era predominante, inclusive pela presença de professores franceses nas universidades de São Paulo e do Rio, nas décadas de 30 e 40. Os trabalhos desse período apresentam grande unidade metodológica através da elaboração de monografias urbanas”. A realização dessas monografias era efetivada pelo emprego da Geografia Regional à cidade. Concomitantemente, estudos da Sociologia estadunidense entusiasmavam pensadores brasileiros, arriscando, aqui, a recente Geografia Urbana, de base vidalina, porque aquela se mostrava diferente em sua abordagem. Tais estudos sociológicos aludiam à escola de Ecologia Humana, e a esta era desinteressante o estudo do particular e do único, não voltando sua atenção para o conhecimento do meio natural nem, muito menos, para a “alma” da cidade (ABREU, I., 1994).

De acordo com Smith (1996, p. 248) ao se reportar à Escola de Chicago, do início do século passado, constata-se que graduandos podiam “ser vistos traçando círculos e setores, correlacionando índices sociais através de unidades espaciais e avaliando, ocasionalmente, ambientação e ‘paisagens urbanas’”. Mas essa proposta de pesquisa urbana foi descartada pelos geógrafos brasileiros, que preferiram as ideias trazidas por Mombeig. Nos anos de 1950, o quantitativo de

monografias urbanas é ampliado e, além disso, surgem pesquisas com o temário metropolitano (ABREU, I., 1994).

Pelo que se pôde apreender, de acordo com as colocações de Carlos (1994b), a geografia clássica ou tradicional representou uma longa fase descritiva, e, sob sua abordagem, o homem integrava grupos. Por sua vez, sob esse mesmo paradigma, o espaço geográfico era expresso como palco da ação humana. Vale a pena enfatizar que a mesma autora reconhece a não eliminação, em tempos atuais – nos quais houve uma superação do modo de investigação da explicação da realidade –, da fase descritiva, sugerindo que “com isso não se quer dizer que se convencionou chamar essa fase de geografia clássica ou tradicional ou mesmo que a geografia positivista foi ‘jogada fora’, já que assistimos a um processo de superação” (CARLOS, 1994b, p. 158).

A pesquisa urbana brasileira, durante a geografia tradicional, foi considerada como bastante extensa devido à quantidade de trabalhos, bem como a qualidade de vários deles que, excluindo-se a descrença absoluta na importância dessas pesquisas, serviram de base, mesmo com suas limitações, a outros trabalhos que se seguiram, inclusive se colocando como produções detentoras de um cunho histórico, auxiliando outras investigações sob os paradigmas da geografia que sucederam o período tradicional (ABREU, I., 1994).

Em nível internacional, a Geografia Clássica (Tradicional), dando sinais de esgotamento, sofre intensas críticas por aqueles que se inseririam na Nova Geografia, admitindo-se que o fato de conceber “fenômenos únicos [...] impede qualquer esforço em direção à explicação teórica. A geografia, tal como é concebida classicamente, estaria, portanto, condenada a ser apenas uma tediosa descrição de acontecimentos, sem poder jamais ligá-los através de uma relação geral e teórica” (GOMES, 1996, p. 257).

DIRETRIZES DA PESQUISA URBANA NA GEOGRAFIA TEORÉTICO-QUANTITATIVA

Do final da década de 1940 ao início da década de 1950, manifestava-se, nos Estados Unidos, a insatisfação com o paradigma regional na Geografia Humana. Na verdade, de acordo com Johnston (1986, p. 73) ao refletir acerca do “crescimento dos estudos sistemáticos e a adoção do ‘método científico’”, percebe-se que “a insistência na primazia da Geografia Regional estava minando os estudos sistemáticos associados”. O autor lembrou que, em 1945, Edward Ackerman expressara, com muita ênfase, esse fato. Ackerman enfatizou a fraqueza das especializações tópicas de geógrafos regionais, criticando os trabalhos dos primeiros vinte e cinco anos do século XX, considerando-os amadores em suas publicações, sendo estas de conteúdo extremamente frágil, no tocante a interpretações, e com finalidade militar. Ele ainda “sugeriu que a retificação dessa deficiência maior do trabalho geográfico exigia muito mais pesquisa e treino nas especializações sistemáticas [...]” (JOHNSTON, 1986, p. 73). Apenas em 1953 é que aparecem, na verdade, escritos que se baseiam em metodologia diferente daquela dos geógrafos regionais, no caso de Garrison e McCarty. Essa questão sistemática foi prosseguindo, como se observa no trabalho de P. E. James e C. F. Jones *American geography: inventory and prospect*, de 1954, antes mesmo de Edward Ackerman publicar, em 1958, seu ensaio: “Geography as a fundamental research discipline”. Portanto, nota-se que “[...] não foi antes dos meados da década de 50 que esta mudança volumétrica na substância da pesquisa geográfica pôde ser igualada por quaisquer transformações em sua metodologia e filosofia” (JOHNSTON, 1986, p. 74).

Vale enfatizar que o período pós-Segunda Guerra Mundial representou uma fase nova de expansão do capitalismo. O movimento

daí proveniente fomentou o aparecimento, em meados da década de 1950, da Geografia Teorético-Quantitativa. Ao enfatizar que “o discurso analítico funda uma geografia moderna”, Gomes (1996, p. 254) comenta que “a visão sistêmica, a utilização de modelos e a submissão à lógica matemática penetraram fortemente nas ciências naturais e sociais a partir dos anos cinquenta. É neste contexto que se faz a passagem de uma geografia clássica para uma geografia dita moderna”.

De acordo com Abreu, I. (1994, p. 132), “a partir da década de 50 deste século, surgiu outra perspectiva para os estudos urbanos, que se insere no movimento mais geral de transformação da sociedade, da ciência e da geografia”. Por esse mesmo período, também se encontrava a crítica de Fred K. Schaefer, em 1953, às “alegações ‘excepcionalistas’ feitas pela Geografia Regional, e apresenta a argumentação de que a Geografia deveria adotar a filosofia e os métodos da escola positivista da ciência” (ABREU, I., 1994, p. 74). Gomes (1996) comenta que Schaefer acusava a anticientificidade do historicismo, era cético na argumentação baseada na tradição e não acatava que a abordagem idiográfica – enquanto um método das ciências que faz uso de acontecimentos singulares, como a história – fosse a única possível ou superior. “Segundo Schaefer, a ciência, qualquer que seja a disciplina, está unida justamente por uma mesma linguagem e uma mesma lógica” (GOMES, 1996, p. 244).

O surgimento da geografia quantitativa se deu em países europeus – Grã-Bretanha e Suécia, repercutindo na então União Soviética e na Polônia, porém encontrando dificuldades em alcançar a Alemanha e a França devido às influências de Alfred Hettner e Vidal de La Blache, respectivamente – e nos Estados Unidos, porém, no Brasil, ela se propagou apenas no final das décadas de 1960 e 1970, durante o

Governo Militar (ANDRADE, 1987). Apreende-se que “a produção em geografia urbana, assim como na geografia como um todo, sofre uma mudança entre 1968 e 1970, quando passa a adotar técnicas quantitativas. Processo que duraria quase toda a década de 70, considerada a época de maior força do neopositivismo” (BARCELOS, 2021, p. 4).

Esse período e suas implicações – nova divisão social e territorial do trabalho, difusão de novas culturas, industrialização, urbanização etc. – sugeriam a inexequibilidade das correntes imbuídas no positivismo clássico (CORRÊA, 1991).

Segundo Vasconcelos (1994, p. 69):

A geografia “quantitativa”, conhecida também como “teorética”, criticava o caráter não científico da geografia tradicional e indicava a necessidade de a geografia se inserir na mesma corrente de modificações teórico-metodológicas ocorridas nas demais ciências sociais (o método positivista) e de contribuir para as atividades de planejamento. As questões que mais interessavam a esses autores era a busca de padrões espaciais e de organização do espaço e a classificação e hierarquização das cidades. No nível urbano, o principal resultado foi a mudança de escala: a prioridade passou para os estudos de redes e hierarquias urbanas e dos sistemas e cidades, ao tempo em que a cidade se tornava um ponto no espaço, o que *resultou em poucos trabalhos no nível intra-urbano* (grifo nosso).

Ao prosseguir com seus escritos, dando continuidade ao pensamento expresso na citação anterior, o autor indica o geógrafo Walter Christaller como aquele principal precursor em torno dos

estudos de redes e hierarquias urbanas, ao publicar, no início da década de 1930, *Teoria das Localidades Centrais*, cuja análise pode ser útil aos estudos intraurbanos. Também destaca a contribuição de Chauncy Dennison Harris e Edward Ullmann, em meados da década de 1940, no que diz respeito aos *Núcleos Múltiplos*, prosseguindo com os modelos de ecologia urbana. Ainda enfatizou a contribuição do professor francês Michel Rochefort, em 1960, com um modelo elaborado sob a análise da organização urbana da Alsácia. Observa-se ainda que Brian Berry propôs o exame da cidade como sistema, em 1964, no contexto da análise dos sistemas urbanos e, depois, partiu para o uso da ecologia fatorial, em 1971, em que sugeria o uso de computadores e dados estatísticos (VASCONCELOS, 1994).

A pesquisa urbana, no caso do Brasil, realizada sob a Geografia Quantitativa, a partir da década de 1970, envolveu dados de planejamento e questões interurbanas. Se for comparado o montante de pesquisas urbanas realizadas na geografia tradicional, nesse novo momento vivenciado pela Geografia, a tendência foi de redução devido à busca de temas ligados aos sistemas de planejamento territorial e regional. Recrudescem, então, estudos das hinterlândias, das redes urbanas, dos polos de crescimento, da centralidade urbana, entre outros, havendo, ainda, mudança importante no desenvolvimento da pesquisa intraurbana. A Geografia Quantitativa objetivava buscar generalizações e leis, bem como desprezar o excepcionalismo. Com essas perspectivas, a monografia foi terminantemente renunciada. Com isso, a pesquisa, sob esse paradigma, adotou, em busca da generalização, o que era trivial aos espaços urbanos, apoiando-se, ainda, em teorias da economia (“teoria econômica neoclássica”) e da sociologia, com adesão às ideias da Ecologia humana, além da “teoria geral dos sistemas” (ABREU, I., 1994).

O professor Pedro Vasconcelos (1994) indica o IBGE como o responsável pela introdução desse paradigma no Brasil. Ainda segundo ele, foi Speridião Faissol quem motivou a origem de *Urbanização e Regionalização*, de meados da década de 1970, ao reunir textos de profissionais ligados tanto à Geografia como à Economia. Três anos mais tarde, sob sua organização, é publicada a obra *Tendências Atuais na Geografia Urbano/Regional: Teorização e Quantificação*. Segundo Vasconcelos, observa-se, também, a utilização de técnicas estatísticas aprimoradas, com a finalidade de realização de análise no Brasil. Dentre as técnicas estão aquelas como “análise fatorial, correlação canônica, cadeia de Markov etc.” (VASCONCELOS, 1994, p. 70). Ele lembra ainda a preponderância que teve a literatura escrita em inglês.

De acordo com Abreu, I. (1994, p. 132-133), “se o segundo momento pode ser identificado pela plena efervescência dessa nova especialização da geografia, calcada no neopositivismo⁵, pode-se, a partir da segunda metade deste século, identificar um novo enfoque para os estudos urbanos”.

Moraes (1994), quando abordou “a geografia pragmática”, frisou que a Geografia Quantitativa, como uma das vias de sua objetivação (as outras seriam a Geografia Sistêmica ou Modelística e a Geografia da Percepção), procurou se vincular a uma ótica prospectiva, dotando-se

5 O neopositivismo ficou conhecido, também, como positivismo lógico, empirismo lógico, bem como filosofia analítica. Foi estabelecido pelo Círculo de Viena, recebendo, depois, a contribuição de outros pensadores. Ele “estabeleceu-se primeiro sobre o domínio da matemática e da física, e, em seguida, às outras ciências, à psicologia, sociologia, biologia e economia. Na geografia, este movimento é geralmente conhecido sob o nome de Nova Geografia ou Geografia Quantitativa” (GOMES, 1996, p. 250). Ainda de acordo com esse autor, a quantificação representa um dos aspectos mais comuns, sendo, porém, a matematização algo mais simples do que sua complexidade. Seu elemento básico é a rejeição de toda a metafísica. “Para a filosofia analítica, somente a linguagem matemática pode ser legítima como instrumento de conhecimento, pois só ela sabe restringir sua importância aos limites impostos pela lógica” (GOMES, 1996, p. 253).

de instrumentos adequados para uma “Geografia aplicada”, com novas técnicas e nova linguagem, com vistas ao planejamento.

As pesquisas sobre a cidade, na Geografia Quantitativa, destacaram padrões multidimensionais do urbano, mas, também, de padrão simples, procurando examinar, a fundo, os locais, os socioeconômicos e os de interação. Houve redução de pesquisas enfatizando o naturalismo e o funcionalismo (Geografia Tradicional), valorizando os processos sociais (ABREU, I., 1994). Ao se referir à tese do professor Sylvio Bandeira – *Urbanização e desenvolvimento regional no estado da Bahia: uma visão sistêmica* –, de 1975, Vasconcelos (1994, p. 70) ressalta que, para o entendimento do processo de urbanização, o autor da tese examinou “as teorias gerais de sistemas, de localização de atividades econômicas e de desenvolvimento regional”. Para Vasconcelos, houve pesquisas que, embora trazendo uma abordagem acerca das cidades, no contexto regional, são apreciadas mais como regionais, ao invés de urbanas. Houve também uma tese, do final da década de 1970, tratando da expansão paulistana, sendo considerada como um exemplo de pesquisa intraurbana que sofreu influência da Escola de Chicago ao realizar análise de processo.

Os movimentos sociais urbanos, dos anos de 1960, geraram crise nas estruturas teóricas, estimulando o repensar das “questões sociais”, no contexto da “questão urbana”, para entendê-las. Destarte, surgem novas propostas como a vinculada à crítica neoliberal e ao pensamento marxista, com vistas a sobrepujar as dificuldades, a partir do final dos anos 60 (ABREU, I., 1994).

As limitações da Nova Geografia, diante das circunstâncias evidenciadas no contexto do “crescimento desordenado” e dos “custos

sociais e políticos do capitalismo”, passam a causar incômodos em alguns geógrafos, entre o final da década de 1960 e o início da subsequente, ao apreenderem que tal crescimento econômico não favoreceu os países subdesenvolvidos, nem eliminou, ou reduziu, as disparidades sociais (ANDRADE, 1987). Daí, surgiram críticas que ponderavam o “caráter político do espaço”, constatando-se aquelas ligadas ao “caráter teórico-metodológico”, bem como o de “domínio prático e ideológico da Nova Geografia” (GOMES, 1996).

OS TEMPOS DA GEOGRAFIA CRÍTICA: QUESTÕES METODOLÓGICAS NO ENVOLVIMENTO DE PESQUISAS URBANAS

Na década de 1970, surgiu a Geografia Crítica, que assume um ponto de vista pautado em uma crítica radical tanto no que tange à Geografia Tradicional quanto à Geografia Pragmática (Quantitativa, Sistêmica ou Modelística e da Percepção ou Comportamental). Isso fez romper com o pensamento que a antecipou, buscando-se transformar a realidade vivenciada pela sociedade (MORAES, 1994).

De acordo com Corrêa:

As origens de uma geografia crítica, que não só contestasse o pensamento dominante, mas tivesse também a intenção de participar de um processo de transformação da sociedade, situam-se no final do século XIX. Trata-se da geografia proposta pelos anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Ela não fez escola, submergida pela geografia ‘oficial’, vinculada aos interesses dominantes (1991, p. 19).

As bases da Geografia Crítica se pautaram em uma teoria científica, o materialismo histórico, bem como em uma filosofia, o materialismo dialético. Para Vasconcelos (1994), esse paradigma surgiu bastante eclético, tendo a maior parte das pesquisas inspiradas no pensamento marxista.

Ao tratar acerca do “desencanto e desilusão na Geografia acadêmica”, Johnston (1986, p. 227) destacou importantes argumentos que puderam ser identificados em sua análise: “o de que a pesquisa geográfica deveria ser relevante em relação aos grandes problemas sociais; e o de que a metodologia de uma ciência espacial com base positivista pode ser inapropriada a uma tal tarefa”. Isso remete ao que expôs Moraes (1994) ao enfatizar que os autores do paradigma em questão ultrapassam um questionamento eminentemente acadêmico da reflexão tradicional.

Ao contribuir acerca do “discurso científico no marxismo”, Gomes (1996, p. 284) enfatizou a influência que essa doutrina teve no contexto das ciências sociais: “o marxismo foi, assim, o instrumento de discussões sobre a responsabilidade social dos pesquisadores e a apropriação do trabalho científico”. Muitos geógrafos realizaram investigações meticolosas acerca de obras como *O capital*, *A crítica da economia política* e *A ideologia alemã*, com vistas à obtenção de “matéria fundamental da pesquisa geográfica” (GOMES, 1996, p. 292). Desse modo, com a rejeição à ciência positivista, dava-se um direcionamento novo às investigações dos pesquisadores.

Ao se situar no contexto da Geografia Crítica e a cidade, Vasconcelos (1994) lembrou que o processo histórico foi revestido de importância, bem como foram levados em consideração as contradições e os conflitos. Ainda para o autor,

A cidade é vista como *locus* principal da acumulação do capital e da contradição entre capital e trabalho e entre sociedade civil e Estado. A segregação do espaço pelas classes dominantes é examinada, além da divisão territorial do trabalho. Novos conceitos são necessários para acompanhar essas novas formulações (VASCONCELOS, 1994, p. 71).

Moraes (1994, p. 120) admitiu que “a Geografia Crítica também se desenvolveu bastante a partir dos estudos temáticos, notadamente aqueles dedicados ao conhecimento das cidades”. Houve, nesse sentido, contribuições de autores que não participavam da Geografia, como no caso do espanhol, ligado à Sociologia, Manuel Castells, que desempenhou “um importante papel no desenvolvimento da sociologia urbana Marxista” (MANUEL, 2021). Seu livro, considerado clássico, foi *A questão urbana*, publicado em 1972 (CASTELLS, 1983), passando a contribuir para o pensamento geográfico. A obra está estruturada em quatro partes, a saber: “o processo histórico de urbanização”, “a ideologia urbana”, “a estrutura urbana”, e, por fim, “a política urbana”. Outro que se destacou foi o filósofo francês Henri Lefèbvre, com suas obras *Espaço e política*, de 1972 (LEFÈBVRE, 2008), e *A produção do espaço*, de 1974 (LEFÈBVRE, 2000). Seus escritos influenciariam muito o pensamento do professor Milton Santos na mesma década.

Em 1973, o professor inglês David Harvey, publicara o livro *A justiça social e a cidade* (HARVEY, 1980). A obra foi dividida em três partes: a primeira ele denominou de “formulações liberais”, na qual constaram três capítulos; a segunda ficou conhecida como “formulações socialistas”, envolvendo os capítulos 4, 5 e 6; a terceira, “síntese”, possui apenas um capítulo. Vasconcelos (1994) lembra que Harvey participou da Geografia Quantitativa como um dos maiores

teóricos e se, na primeira parte, ele aparece com sua formação liberal, na segunda, ele traz aquela socialista, discutindo aí acerca de “a teoria revolucionária e contrarrevolucionária em Geografia e o problema da formação do gueto”, “Valor de uso, valor de troca e a teoria do uso do solo urbano” e “o urbanismo e a cidade – um ensaio interpretativo”.

Outros exemplos poderiam ser citados, como mostra Moraes (1994), no sentido da abertura que a Geografia Crítica proporcionou ao pretender o rompimento com o isolamento do geógrafo, a fim de realizar suas pesquisas, inclusive as urbanas.

No Brasil, podem ser constatados resultados de inúmeras pesquisas realizadas, desde a origem da Geografia Crítica, em torno do pensamento sobre a cidade e o urbano. Também sugestões teórico-metodológicas foram evidenciadas, por vários autores, com a finalidade de contribuir com diversos temas da Geografia Urbana, envolvendo discussões acerca de cidades pequenas, médias e até metrópoles.

No que concerne a essas últimas, pode-se exemplificar com Moraes (2006), que traz “notas metodológicas sobre metropolização e a metrópole paulistana”. O autor inicia o trabalho enfatizando que a metrópole representa, no que diz respeito ao espaço geográfico, uma forma histórica de organização. Assim, ela é “um tipo específico de habitat humano. A forma pela qual expressa o maior nível de adensamento populacional existente na superfície terrestre. [...]. Uma grande aglomeração de pessoas e de espaços socialmente construídos, de magnitude ímpar na história” (MORAES, 2006, p. 23). Na escala de análise geográfica, o autor a coloca como um lugar que se encontra no ponto mais elevado da hierarquia urbana, reportando-a a uma escala metropolitana.

Ainda quanto à metrópole, esse espaço específico pode ser, segundo o autor, analisado em diversas dimensões da geografia: uma

geografia econômica, cuja pesquisa passa pelas funções produtivas, compreendidas pela comercial, industrial e financeira e de serviços. Ela também pode ser examinada como um espaço de trocas, no qual ocorre a circulação mercantil e informacional [“a velocidade na apuração e levantamento de dados dentro de uma organização é um diferencial estratégico para qualquer empreendimento”]. Ainda pode ser investigada como um espaço básico da reprodução social, local da primazia da economia “informal”; a pesquisa envolvendo uma metrópole também pode ser realizada no **campo da geografia e da economia**, observando-se, sempre segundo Moraes (2006), a valorização do espaço (funditário, ou lógica locacional das diversas atividades presentes em seu tecido urbano) e as formas de uso e de renda da terra, contemplando o movimento econômico que ocorre no espaço metropolitano; por fim, pode haver pesquisas que tratem da **geografia política metropolitana** focalizando a ação do Estado no processo de sua produção, reprodução e organização; a atuação dos movimentos sociais em seu dinamismo imbuída nesses processos; a política urbana estatal, compreendendo políticas sociais que envolveram e/ou abrangem habitação, transporte, segurança e outras, bem como observando a vida política de agentes sociais metropolitanos.

Moraes (2006) ainda destaca, em seu artigo, a possibilidade de pesquisas enfocando normatizações que dizem respeito à organização do espaço da metrópole: avaliação de planos diretores, códigos de obras, zoneamentos e outras legislações e regulamentações que se dão no espaço metropolitano. Desse modo, “tanto a geografia econômica quanto a geografia política contribuem como vetores de explicação das realidades e do movimento das metrópoles, fornecendo focos interessantes para diferentes abordagens de tais espaços contemporâneos” (MORAES, 2006, p. 24).

Para enfatizar a questão das cidades médias e pequenas, pode-se evocar o trabalho da professora Maria Encarnação Beltrão Sposito (2009), que expressou seu pensamento sobre o tema, avaliando ser impossível falar das cidades médias sem mencionar as pequenas, destacando *pares de articulação* como essenciais às pesquisas, não concentrando a atenção propriamente nelas: 1) rural-urbano; 2) cidade-natureza; 3) cidade-região; 4) continuidade-descontinuidade; 5) concentração-dispersão; e 6) polarização-difusão. Nesse sentido, a dimensão econômica é privilegiada em comparação à social, política ou cultural por conta da formação da estudiosa em Geografia Econômica e não porque as outras sejam menos importantes. Outro ponto a destacar é que essa pesquisa, até o final de 2008, representava um tema novo que buscava, ainda, uma leitura teórico-conceitual sólida acerca das cidades médias e pequenas.

Segundo Sposito (2009), há pesquisadores, juntamente com ela, que procuram superar os adjetivos de “cidades médias”, bem como de “cidades pequenas”, pois os consideram insuficientes na caracterização de cidades não metropolitanas, embora sejam reconhecidas variáveis como “tamanhos” e “complexidades”, em relação às metrópoles, acatando, contudo, a insuficiência na perspectiva conceitual. Segundo a autora, “a realidade das cidades pequenas e médias é extremamente plural para que continue adotando no plano teórico-conceitual, esses dois adjetivos” (SPOSITO, 2009, p. 13). Nesse sentido, o esforço tem sido realizado, a fim de buscar resposta, por meio das pesquisas, às seguintes questões: “o que vem a ser cidades pequenas e médias?”; “Será que essas duas expressões são boas para designar um tipo, um padrão, um conjunto de cidades que desempenham vários e diferentes papéis numa divisão de trabalho que se estabelece?” (SPOSITO, 2009, p. 14).

O *par de articulação* “rural-urbano” é considerado um dos mais importantes, sendo impossível a compreensão das cidades médias e pequenas sem recorrer a essa articulação, uma vez que tais interações permitem revelar o motivo de sua existência e os papéis exercidos atualmente. Sposito (2009) também estabelece a impossibilidade de se compreender cidades pequenas e médias descontextualizadas dos respectivos espaços municipais constituídos e comandados por elas e que, ainda, engendram a vida de relações econômicas e sociais que se apoiam nelas. A estudiosa se ressentiu do fato de não haver uma relação mais consolidada entre as disciplinas Geografia Urbana e Geografia Rural: fala-se de cidade e campo de certo modo desarticulado.

Quanto ao *par de articulação* “cidade-natureza”, a autora lembra que nas cidades pequenas e médias a interface é muito mais forte do que nas metrópoles porque apresentam menos amplitude de interações, possibilitando tratamento mais adequado da natureza, implicando pensar que tal par não se dá pela separação, mas que a cidade é natureza. Até a metrópole se insere nele, pois ela também é natureza que passou por transformação (e vem passando), num processo de coisificação ao ser vendida aos pedaços. Desse modo, “sem sombra de dúvidas, são os processos de produção do espaço urbano os que mais estão interferindo, desconhecendo, negligenciando a dinâmica dos processos naturais” (SPOSITO, 2009, p. 18).

Ao trazer outras contribuições em torno do *par de articulação* “cidade-região”, a autora admite que não se compreende o que são cidades médias e pequenas sem entender o que é a região por esta ser o quadro de referências, o ambiente que foi construído socialmente pelas relações efetivadas entre as cidades médias e pequenas. Ela chama atenção para algo muito importante ao declarar que o que

se pretende entender por “cidades médias” vai além do quantitativo demográfico que, assim, identifica seus portes médios. Ela, na verdade, as identifica como aquelas que, no contexto da rede urbana, exercem uma intermediação entre as cidades pequenas e as cidades grandes. Desse modo, essas cidades médias comandariam e polarizariam uma região e cresceriam em detrimento ou em função da respectiva região. Sposito (2009) afirma que as duas coisas ocorrem e aponta, ainda, que, se as cidades médias aumentam os papéis que exercem, é porque reduzem os das cidades pequenas por meio de mecanismos econômicos. Para ela, também há cidades médias, “que, em função do tipo de atividade que têm, das lideranças que ali se encontram, são capazes de crescer e propor um projeto ou desempenhar um papel político, econômico e social de crescimento para toda uma região” (SPOSITO, 2009, p. 19).

Quanto a outros enfoques, envolvendo o *par de articulação* “continuidade-descontinuidade”, há pouco tempo, na história das múltiplas formas de organização do espaço, a maioria das relações se estabelecia no plano material, observando-se o fazer daqui e o de lá. O deslocamento exigia saídas de um determinado objeto geográfico, como de um porto, por exemplo, mobilizando mercadorias e pessoas de um local a outro, organizando-se o espaço por continuidade. Atualmente, a circulação das informações traz um elemento novo à compreensão da realidade, por intermédio da descontinuidade, em que cidades médias e pequenas participam, em determinada região, de vínculos e interações com espaços longínquos, descontínuos à área e à região em que elas se inserem. “Isso muda toda a realidade e exige dos pesquisadores novos instrumentos teórico-metodológicos para compreender o período atual. [...] as cidades médias e pequenas

podem ser articuladas a espaços que não são contínuos às regiões às quais elas pertencem, o que coloca em xeque o próprio conceito de região” (SPOSITO, 2009, p. 20-21).

Com mais alguns dados trazidos para o *par de articulação*, discutido pela autora, o de “concentração-dispersão”, destaca-se que toda a realidade urbana, econômica e social é sempre orientada por um processo de concentração, podendo haver dinâmicas de desconcentração, como a industrial, acompanhada por mecanismos de concentração. Admite-se que “um dos elementos importantíssimos para se compreender a realidade urbana é a extensão, a qual pode ser compreendida pela dispersão” (SPOSITO, 2009, p. 22). Mas o princípio da concentração não é o único responsável pela rede urbana nem pela determinação dos papéis urbanos, havendo, porém, elementos essenciais que explicam a existência de áreas que apresentam densidade baixa de ocupação. As áreas que revelam menor nível de concentração não representam um fato negativo, pois, conforme a autora, não se estabeleceu padrão nem patamar de densidade de ocupação, no que tange aos territórios e à população, devido à distribuição que é muito desigual do uso econômico das terras. Há movimento de concentração em determinado lugar, mas um de dispersão em outro.

Assim, pode haver mudanças vigorosas em determinadas áreas em que o ritmo de ocupação engendra maior densidade e concentração; em outras, porém, isso pode ocorrer mais lentamente, imbuído em um processo histórico. Portanto, segundo a autora, “para se compreender a realidade, é fundamental, portanto, tratar da combinação desses dois elementos” (SPOSITO, 2009, p. 23). As cidades médias, bem como as grandes, apresentam concentrações que dizem respeito aos aspectos econômico e populacional. Isso precisa ser analisado, sempre segundo

a orientação de Sposito, à luz da extensão, ou seja, da dispersão, que se combina com a concentração.

Como desafio metodológico da pesquisa, foi delimitado um raio de 300 km, ao iniciar das cidades envolvidas nas pesquisas, no estado de São Paulo, a fim de compreender as áreas de influência e/ou de relações mais frequentes. Constatou-se, com a reflexão realizada, que isso não teria sucesso caso fosse adotado para todo o Brasil, na medida em que, no caso da Amazônia, seria insuficiente sua prática devido ao fator distância entre os núcleos urbanos. Concluiu-se, portanto, que “o elemento para se compreender as cidades não é a extensão, e não é, necessariamente, a concentração, apenas, mas é a relação entre as duas coisas” (SPOSITO, 2009, p. 24).

Por fim, na discussão do par “polarização-difusão”, entende-se que as cidades médias exercem papéis de polarização e são entidades espaciais em uma rede urbana, difundindo valores e práticas no contexto econômico e político sobre as pequenas cidades, sendo impraticável estudar cidades médias descontextualizadas das pequenas. “A relação entre esses dois elementos passa por essa combinação, por essa articulação entre polarização e difusão, sobretudo no período do desenvolvimento do capitalismo em que o consumo é o elemento central de organização econômica e, portanto, [...] de organização espacial” (SPOSITO, 2009, p. 25). O par “polarização-difusão”, envolvendo a realidade de cidades que polarizam um maior conjunto de outros núcleos urbanos, no contexto da localização, serve de base para as estratégias de grandes empresas que se instalarão naquelas cidades, promotoras de melhores estímulos e de realizações do hábito do consumo.

Ao expor todo o pensamento acerca dos pares de articulação, Sposito (2009) busca refletir sobre o desafio que a referida pesquisa

urbana tornava obrigatório estabelecer, ou seja, que recortes analíticos utilizar para entender as cidades médias e pequenas. Isso exigia, então, mobilizar as forças intelectuais para alcançar a abstração e descobrir as dimensões da realidade do estudo. Desse modo, se evitaria cair em um estudo monográfico em que o objeto seria contemplado por todos os ângulos. Mas, na verdade, dever-se-ia fixar os recortes, optando-se por escolhas, pontos de vista. A solução encontrada foi a de pensar a pesquisa em cinco recortes analíticos que formavam pares geográficos e dialéticos, pois se relacionavam, mas eram contraditórios: 1) “o dentro e o fora”; 2) “público-privado”; 3) “centro-periferia”; 4) “circuito-fronteira”; e 5) “antes e depois”.

No que toca a “o dentro e o fora”, ele envolve a força do espaço na pesquisa. Ao delimitar a escala espacial, reconhece-se o “dentro”, mas não se pode isolar o objeto empírico, há que trabalhar com o “fora” porque as cidades médias e pequenas, sobretudo, não são entidades tão complexas, embora seja expressão, mas não representação, de toda a totalidade, logo não contêm “toda uma realidade social e política” (SPOSITO, 2009, p. 30). Portanto, esse par proposto evita o excesso das generalizações, promovendo as distinções entre as cidades médias ou entre as cidades pequenas: as que são industriais ou não, as que apresentam movimentos sociais ou não, por exemplo.

No âmbito do par “público-privado”, a autora destaca o processo de privatização dos espaços públicos causador do esvaziamento do sentido destes, em prol do uso privado ou da privatização. A substituição da rua pelo Shopping Center e os espaços controlados, murados e vigiados são exemplos, trazidos por Sposito, para apontar formas de uso e apropriação dos espaços pela iniciativa privada, que ainda é menor em cidades pequenas, com relação a algumas cidades

médias. Segundo a autora, “temos que prestar atenção a esse recorte analítico, porque, parece-me que, nas cidades médias e pequenas, ainda é possível desenvolver políticas públicas de valorização de espaços públicos [...]” (SPOSITO, 2009, p. 32).

O par “centro-periferia” foi considerado um dos mais difíceis, exigindo, portanto, maior cuidado teórico-metodológico, pois envolve escalas geográficas diferentes (mundial, nacional e local), bem como o reconhecimento de diferenças e desigualdades. Estas dizendo respeito à distribuição desigual de condições econômica, social e política; as outras se reportando às diferenças de conteúdo, por exemplo, entre as partes da cidade. Além de ser considerado insuficiente, o referido par, sugere a autora, deve ser trabalhado de modo mais complexo, visto que há centros nas periferias e periferias nos centros.

Nas tradicionais periferias das cidades, relativas à distância do centro (relação geométrica), manifestam-se áreas residenciais com padrão alto e o centro revela degradação, ressaltando a complexidade desse par, cujo conteúdo não é geométrico. Portanto, os pobres não se encontram totalmente nas periferias, nem os ricos completamente no centro das cidades. Os incômodos da autora com a reflexão desse par fizeram-na refletir: “há realmente, homogeneamente falando, uma periferia? Ou, colocando em outros termos, a periferia é uma entidade espacial, sociológica e politicamente homogênea como, inicialmente, esse par pode fazer pensar?” (SPOSITO, 2009, p. 35). Ao perceber o desafio que essa pesquisa urbana demandava, a estudiosa expõe sua meditação acerca do embate a ser travado: “Acho que essa é uma pergunta importante que tem que ser respondida por nós nas pesquisas sobre cidades médias e pequenas” (SPOSITO, 2009, p. 35-36).

O par “circuito-fronteira” é o penúltimo que foi estabelecido pela autora, considerando-o importante para o país. Há espaços em que os grandes circuitos econômicos, bem como de decisão política, os envolvem mais, enquanto outros têm um papel de fronteira. Esta representa a articulação da economia capitalista em um dado momento, incorporando o novo em detrimento do velho: relações sociais e do homem com a natureza vão desaparecendo em prol de novas relações. Portanto, o entendimento de uma cidade média ou pequena parte da questão se ela já se encontra integrada aos grandes circuitos econômicos ou realiza papéis na fronteira.

O último par, por fim, diz respeito a “antes e depois”. Ele faz referência ao tempo. Os instrumentais teóricos ou metodológicos sobre esse viés foram considerados pela autora ainda como poucos. Segundo ela, deve-se reconhecer os tempos necessários ou básicos que permitam ter acesso àquela realidade vislumbrada na pesquisa. Nesta, estabelecem-se eventos que determinem o antes e o depois. Se alguém vai estudar um determinado processo em uma rede urbana e elege determinada escala temporal, como, por exemplo, a partir de 1990, o antes é o anterior a 1990, e o depois, a partir desse ano, devendo, porém, observar:

[...] qual é o momento em que há um conjunto de dinâmicas, de processos, de acontecimentos, de mudanças de práticas socioespaciais pelos quais se redefinem os papéis daquela cidade no conjunto das cidades, alteram-se as estruturas de organização do seu espaço urbano, enfim, modifica-se o modo como aquela cidade se relaciona com os outros espaços, porque a Geografia é sempre o tratamento das relações espaciais, nunca deve ser apenas localização, a localização é só o começo, mas não é o suficiente,

o que está no território é um começo para se pensar, mas é insuficiente para se alcançar uma análise mais abrangente e profunda (SPOSITO, 2009, p. 38-39).

Para encerrar sua exposição, a autora traz algumas advertências:

1) o perigo de transpor leituras metropolitanas para o entendimento das cidades médias e pequenas, bem como a necessidade de manter diálogo com os pesquisadores das metrópoles; 2) atentar para a existência de classificações, tipologias ou outros agrupamentos, pois, por eles se começa a se refletir acerca das cidades, objeto da pesquisa; e 3) necessidade de tratar das formações socioeconômicas, distinguindo, em seu âmbito, as formações socioespaciais que são distintas.

Como sugestões para o trajeto metodológico, Sposito (2009) destaca: 1) o valor da combinação entre o quantitativo (definir universo, fazer amostras, elaborar gráficos e tabelas, por exemplo) e o qualitativo (depoimentos, histórias de vida etc.). É impraticável estudar cidades médias e pequenas não atentando para esses instrumentos metodológicos; 2) eleger uma dimensão da pesquisa (econômica, política, social, cultural ou ambiental) do movimento da sociedade no espaço, priorizando os instrumentos de pesquisa adequados à escolha realizada; 3) valorizar a articulação entre as escalas, indispensáveis ao entendimento da realidade, e não somente delimitar as escalas dos objetos da pesquisa; 4) valorizar as localizações como modo de entender a situação geográfica, sendo esta o ponto ocupado por uma cidade no contexto de suas relações, tornando-a singular; 5) relacionar formas e processos, privilegiando-os, em detrimento da estrutura e da função, por ser difícil se trabalhar com os quatro níveis. O estabelecimento de variáveis que permitem a leitura da cidade é algo complexo e dificultoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que o enfoque da cidade esteve presente desde os primeiros paradigmas da Geografia moderna, fazendo uso de conceitos diversos, em um esforço por refletir acerca do espaço urbano, seja no Determinismo, no Possibilismo, na Geografia Quantitativa ou na Geografia Crítica. Porém desconhecem-se abordagens acerca da cidade sob o paradigma do Método Regional, pois todos os autores que foram consultados e que trazem dados, de certo modo minuciosos sobre a pesquisa urbana, não aludem a tal corrente, ainda que se saiba que ela está inserida na geografia tradicional ou clássica. Isso ocorre, também, com a Geografia Humanista, uma vez que as referências ao estudo da cidade não são destacadas. Possivelmente, ou não houve produção de pesquisas urbanas ou estas tiveram uma contribuição mínima para serem preteridas nas discussões.

REFERÊNCIAS

ABREU, Irlane Gonçalves de. Geografia urbana: questões sobre sua natureza e seu objeto. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 129-135.

ABREU, Maurício de Almeida. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

BARCELOS, Sâmea Silva de Melo. **A geografia urbana brasileira**: uma análise introdutória, de 1940 a 1995. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/126595079/A-Geografia-Urbana-Brasileira-1940-a-1995>. Acesso em: 06 jun. 2021. p. 1-11.

BARROS, Nilson Cortez Crocia de. **Geografia humana**: uma introdução às suas ideias. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1993.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994a.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Repensando a geografia urbana: uma nova perspectiva se abre. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Edusp, 1994b. p. 157-198.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Pensamento Crítico; v. 48).

CLARK, David. **Introdução à Geografia Urbana**. Trad. Lúcia de Oliveira Gerardi e Silvana Maria Pintaudi. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. Tradução de Armando Corrêa da Silva. São Paulo: Hucitec, 1980.

JOHNSTON, R. J. **Geografia e geógrafos**: a geografia humana anglo-americana desde 1945. Tradução de Oswaldo Bueno Amorim Filho. São Paulo: DIFEL, 1986.

LEFÈBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4. ed. Paris: Anthropos, 2000.

LEFÈBVRE, Henri. **Espaço e política**. Trad. Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MANUEL Castells. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Castells. Acesso em: 06 jun. 2021.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas metodológicas sobre metropolização e a metrópole paulistana. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografias das metrópoles**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 23-27.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005. (Coleção Milton Santos; 7).

SANTOS, Milton. **Ensaaios sobre a urbanização latino-americana**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2010. (Coleção Milton Santos; 19).

SMITH, Susan J. Geografia urbana num mundo em mutação. In: GREGORY, Derek; MARTIN, Ron; SMITH, Graham. **Geografia Humana**: sociedade, espaço e ciência social. Tradução de Mylan Isaack. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Para pensar as pequenas e médias cidades brasileiras**. Belém: Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional/FASE; Instituto de Ciências Sociais Aplicadas/UFPA; Observatório Comova, 2009.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. Questões metodológicas na geografia urbana histórica. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e (Orgs.). **Novos Estudos da Geografia Urbana Brasileira**. Salvador: Edufba, 1999. p. 191-201.

SANTOS, Milton. Questões metodológicas na geografia urbana histórica. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e (Orgs.). **Novos Estudos da Geografia Urbana Brasileira**. Salvador: Edufba, 1999. p. 191-201.

3

ESPAÇO E DINÂMICAS SOCIOTERRITORIAIS: NOTAS TEÓRICAS⁶

Clélio Cristiano dos SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-3554-4115>

Edvânia Torres Aguiar GOMES

<https://orcid.org/0000-0002-0865-4805>



INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo, a partir da discussão do conceito de espaço geográfico, sob a perspectiva social crítica do geógrafo Milton Santos, é apreender, a princípio, a natureza do espaço em sua totalidade, uma forma-conteúdo, um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Um espaço híbrido que une a forma e a função, o processo e o resultado, o passado e o futuro, o natural e o social, sendo o fenômeno técnico uma das suas principais condições históricas de transformação.

Em seguida, discute-se o conceito de território, entendido não apenas como limite político administrativo, mas também como um espaço usado por diversos agentes, quer seja a sociedade, quer sejam as empresas ou as instituições, incluindo o Estado, isto é, um território utilizado. Essa categoria de análise, enquanto objeto de análise social, é

⁶ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap3>

um híbrido constituído de objetos e ações, sinônimo de espaço habitado. O território usado é o nosso quadro de vida, sendo, simultaneamente, espaço material e espaço social. O uso do território impõe a necessidade de se analisar sistematicamente a constituição do território, buscando-se compreender o papel das formas materiais e o das formas sociais, políticas e jurídicas, impregnadas de ciência, técnica e informação.

APROXIMAÇÕES A PARTIR DO CONCEITO DE ESPAÇO GEOGRÁFICO

A noção de espaço se constitui um conceito-chave fundamental para se analisar a ação humana modelando a superfície terrestre, isto é, no entendimento das ações da sociedade se apropriando e transformando o território. O espaço geográfico, segundo Corrêa (2007, p. 44), constitui-se a morada do homem, um espaço multidimensional, quando se considera as ações dos diversos grupos que nele produzem, circulam, consomem, lutam, sonham, enfim, vivem e fazem a vida caminhar.

No âmbito de uma abordagem crítica, fundamentada no materialismo histórico e na dialética, o espaço é concebido como lócus da reprodução das relações sociais de produção, ou seja, reprodução da sociedade. De acordo com Lefebvre (1976 apud CORRÊA, 2007), do espaço não se pode dizer que seja um produto, um objeto, uma coisa, uma mercadoria, um instrumento ou o pressuposto de toda a produção e todo o intercâmbio. O espaço está essencialmente vinculado à reprodução das relações sociais de produção.

Essa concepção de espaço social marcou profundamente os debates acerca da natureza e do significado do espaço, inspirando, ainda que não de modo exclusivo, as obras dos autores que adotaram o materialismo histórico e dialético como paradigma. Nesse contexto,

destacam-se as reflexões do geógrafo Milton Santos em relação à compreensão do espaço em sua totalidade (SANTOS, C., 2002).

Milton Santos concebe, na década de 1970, o conceito de Formação Socioespacial. Santos (2008b), inspirado no conceito de Formação Socioeconômica, cunhado por Marx, argumenta que não se pode falar de Formação Econômica e Social sem incluir a categoria espaço. Trata-se da categoria de Formação Econômica, Social e Espacial. “Aceitá-la, sem levar em conta o espaço, levaria a aceitar o erro da interpretação dualista das relações Homem-Natureza. Natureza e Espaço são Sinônimos, desde que se considere a Natureza como uma natureza transformada, uma Segunda Natureza, como Marx a chamou” (SANTOS, 2008b, p. 22).

Segundo Santos (2002), não há Formação Social independente do espaço. Sem as formas geográficas a sociedade não pode se tornar objetiva. E, por outro lado, os objetos que constituem a paisagem orientam a evolução da própria sociedade. Para Corrêa (2007, p. 26), o mérito do conceito de Formação Socioespacial “[...] reside no fato de se explicitar teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade”.

Milton Santos, inicialmente, definiu a natureza do espaço geográfico como sendo um conjunto de fixos e fluxos. Em outro momento, definiu essa natureza como sendo um conjunto de configurações espaciais e dinâmicas sociais. E, avançando nos estudos sobre a natureza e o significado do espaço, definiu, posteriormente, o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações (SANTOS, 2002, 2008c, 2009). Assim, “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” (SANTOS, 2009, p. 63).

Os objetos que constituem o espaço geográfico, enquanto toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou, são tudo o que existe na superfície terrestre. Esses objetos são essa exterioridade que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida. Objetos móveis e imóveis, existentes numa extensão contínua, como sistemas, tais como uma cidade, uma barragem, uma estrada, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago ou uma montanha. No dizer de Santos (2009), a utilidade atual, passada ou futura desses objetos, advém do seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou os herdaram das gerações anteriores.

A presença desses objetos técnicos atribui ao espaço um conteúdo extremamente técnico, e hoje o espaço é “[...] um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e aos seus habitantes” (SANTOS, 2009, p. 63).

As técnicas exercem um papel fundamental, pois elas constituem a principal forma de relação entre o homem e o meio. “As técnicas são o conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2009, p. 29).

Deve-se buscar uma relação abrangente entre o espaço e o fenômeno técnico, abarcando todas as manifestações da técnica. Max Sorre sugere que se levem “[...] em conta, simultaneamente, as técnicas da vida social, as técnicas da energia, as técnicas da conquista do espaço e da vida de relações e as técnicas da produção e da transformação das matérias-primas” (1948, p. 6-7 apud SANTOS, 2009, p. 35).

Sob esse enfoque, torna-se essencial a noção de objeto técnico, compreendido como “[...] todo objeto susceptível de funcionar, como meio ou como resultado, entre os requisitos de uma atividade técnica” (SERIS, 1994, p. 22 apud SANTOS, 2009, p. 38). A própria técnica constitui um meio, um novo meio natural, que inclui o homem e os objetos naturais, considerando-se o critério de uso possível (SANTOS, 2009).

Assim, para se entender a produção e a transformação do meio geográfico, a partir do fenômeno técnico, como também as condições de organização social e geográfica, é preciso considerar que o objeto técnico define ao mesmo tempo os atores e um espaço (AKHRICK, 1987 apud SANTOS, 2009). As noções de técnica e meio, portanto, são inseparáveis, haja vista que os objetos técnicos precisam ser estudados juntamente com o seu entorno. Santos (2009, p. 40) afirma “[...] que cada novo objeto é apropriado de um modo específico pelo espaço preexistente”. E, apesar de suas vocações originais, é o espaço que redefine os objetos técnicos.

As ações, por seu turno, constituem o próprio homem e resultam de necessidades naturais ou criadas. Apenas o homem, por ter objetivo e finalidade, tem ação. Todavia as ações não se restringem aos indivíduos, incluem também as empresas e as instituições. As ações também são subordinadas às normas, escritas ou não, formais ou informais. As necessidades econômicas, sociais, culturais, morais ou afetivas levam os homens a agir e conduzem a funções realizadas através de formas sociais que levam à criação e ao uso de objetos (SANTOS, 2009).

É importante ressaltar a inseparabilidade entre ação e objeto, pois, segundo Santos (2009), embasado na tese de intencionalidade de Hägerstrand (1989), a ação humana é uma projeção da matéria, a ação é ação em um espaço e é o espaço que dá forma à ação. Assim,

à intencionalidade da ação se conjuga a intencionalidade dos objetos, e, atualmente, ambas dependem da respectiva carga de ciência e de técnica presente no território.

Os resultados da ação, entretanto não dependem unicamente da racionalidade da decisão e da execução. Há, também, uma quota de imprevisibilidade nos resultados, devido à natureza humana e ao caráter humano do meio, denominada de autonomia da ação por Ricoeur (1986 apud SANTOS, 2009).

Nesse sentido, o evento seria uma interpretação dessa autonomia, mas que só se completa quando integrado no meio. “Um evento é o resultado de um feixe de vetores, conduzido por um processo, levando uma nova função ao meio preexistente” (SANTOS, 2009, p. 95). Os eventos ocupam lugar central na interpretação dos fenômenos sociais, pois, como a ação não se dá sem que haja um objeto, quando ela é exercida, acaba por se redefinir e por redefinir o objeto.

É a partir dessa interação dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações, portanto, que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. Os sistemas de objetos, de um lado, condicionam a forma como se dão as ações, e os sistemas de ações, de outro lado, levam à criação de novos objetos ou se realizam sobre os objetos preexistentes.

Latour (1991 apud SANTOS, 2009) reafirma essa inseparabilidade dos objetos e das ações ao lembrar que a sociedade só adquire concreitude, quando a enxergamos, simultaneamente, como continente e conteúdo dos objetos. E os objetos só se individualizam e ganham expressão e significado quando a serviço da sociedade.

Diante disso, observa-se que a natureza do espaço geográfico se constitui na dialética entre a inércia e a dinâmica, entre o inerte e o prático, entre a forma e o conteúdo, entre o espaço material e o

espaço social. O espaço geográfico é uma totalidade do mundo, sendo necessário para a compreensão das escalas da formação socioespacial e do cotidiano (QUEIROZ, 2014).

Impõe-se, a cada novo momento, captar o que é mais característico do novo sistema de objetos e do novo sistema de ações. E, é a partir do conteúdo técnico dos objetos que começamos o seu aprendizado e enfrentamos a tarefa de sua compreensão. Contudo, apesar de a forma nos dar um ponto de partida, para se alcançar o conhecimento, ela está longe de nos dar um ponto de chegada, não conseguindo oferecer sozinha uma explicação. Para Simmel (1980 apud SANTOS, 2009), forma e vida devem ser tomadas em sua unidade, pois, apesar de a forma ser indispensável ao conhecimento da vida, a sua linguagem é incompleta.

Sobre a inseparabilidade da forma e do conteúdo, Ledrut (1984 apud SANTOS, 2009) diz que a separação destrói a unidade de ambos, abstrações que só reencontram o seu valor quando vistos em conjunto. Essa relação difunde uma influência do futuro sobre o presente, do virtual sobre o atual. O conteúdo constitui o sistema das virtualidades, do potencial, das forças em movimento, enquanto as formas somente constituem o sistema da atualidade, porque as ações nelas existentes são sempre atuais e as renovam. Assim, como resultado da conjugação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, o enfoque do espaço geográfico possibilita transitar do passado ao futuro, mediante a consideração do presente.

Nesse sentido, é preciso entender que as épocas se distinguem umas das outras, tanto pela evolução das etapas do processo de trabalho e das relações sociais quanto pelas mudanças da morfologia, das funções e dos processos que ocorrem no espaço geográfico.

Um período histórico se caracteriza por um elenco correspondente de técnicas e por uma família correspondente de

objetos. Mas, ao longo do tempo, um novo sistema de objetos responde ao surgimento de cada novo sistema de técnicas. Existem, também, em cada período, um novo arranjo de objetos e novas formas de ação, pois um novo padrão espacial pode se dar sem que as coisas sejam outras ou mudem de lugar. “Em outras palavras, quando há mudança morfológica, junto aos novos objetos, criados para atender a novas funções, velhos objetos permanecem e mudam de função” (SANTOS, 2009, p. 96).

Milton Santos (2009), a partir das variáveis que caracterizam o espaço, em cada período da história da humanidade, propõe a divisão da história do espaço geográfico em três períodos: o natural, o técnico e o técnico-científico-informacional. Assim, ao longo da história, a natureza selvagem, formada por objetos naturais, vai sendo substituída por uma natureza artificial, constituída por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e cibernéticos, cujo funcionamento se assemelha ao de uma máquina. As coisas, produtos de uma elaboração natural, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de interações sociais, passam a ser objetos, produtos de uma elaboração social. A natureza deixa de ser um sistema de coisas e se transforma em um sistema de objetos.

Nesse âmbito, é preciso lembrar que as técnicas se propagam de forma desigual no espaço. O processo de difusão das técnicas e de sua implantação não ocorre uniformemente ou de modo homogêneo, uma vez que os objetos técnicos “[...] se inserem desigualmente na história e no território, no tempo e no espaço” (SANTOS, 2009, p. 39).

Numa mesma fração do território, convivem subsistemas técnicos com distintas datações, que se combinam formando uma situação e são uma existência num dado lugar. Esses sistemas técnicos constituem o substrato no qual as ações humanas se realizam. “Toda

situação é uma construção real que admite uma construção lógica, cujo entendimento passa pela história de sua produção. O recurso à técnica deve permitir identificar e classificar os elementos que constroem tais situações” (SANTOS, 2009, p. 48).

O enfoque das técnicas auxilia na compreensão das relações entre o tempo e o espaço. As técnicas, ao longo da história, se dão como sistemas, sendo diferentemente caracterizadas. As técnicas são datadas e incluem tempo e, é por intermédio delas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo. Em cada época, o trabalho supõe um conjunto historicamente determinado de técnicas.

Nesse sentido, é o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, haja vista que há uma operação simultânea de várias e diferentes técnicas. Essas técnicas são manejadas por grupos sociais portadores de técnicas socioculturais diversas e se dão sobre um território, também, diverso em sua constituição material técnica. Os lugares, portanto, redefinem as técnicas. “A cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e de instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada” (SANTOS, 2009, p. 56).

No atual período histórico, já não é mais possível ao homem comum distinguir com clareza as obras da natureza e as obras dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e se inicia o puramente social. A realização concreta da história não separa o natural e o artificial, o natural e o político.

A partir desse entendimento da inseparabilidade dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações que constituem o espaço, Santos (2009), com base nas ideias de Latour (1991), propõe que se trabalhe com conceitos híbridos ao invés dos conceitos puros herdados da

modernidade. Para Godelier (1966, p. 254-255 apud SANTOS, 2009, p. 102), “[...]todo sistema e toda estrutura devem ser abordados como realidades ‘mistas’ e contraditórias de objetos e de relações que não podem existir separadamente”.

Para tanto, Santos (2009, p. 103) propõe a noção de forma-conteúdo, o correlato em geografia à ideia de mistos ou híbridos. “A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia, também, supõe o tratamento analítico do espaço, como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações”.

Assim, enquanto instância social, a natureza desse espaço é a forma-conteúdo. A sua totalidade está presente na indissociabilidade entre forma e conteúdo, pois cada forma tem seu conteúdo, que pode ser subdividido em estruturas, processos e funções; também está presente na inseparabilidade entre produção, distribuição, troca e consumo, que constituem os circuitos espaciais produtivos (QUEIROZ, 2014).

A forma é o aspecto visível do espaço, o arranjo ordenado dos objetos materiais. Uma estrutura técnica ou o objeto responsável pela realização de determinada função. Ela pode ou não abranger mais de uma função. A forma também desempenha funções, visto que é produto e produtora, condiciona e é condicionada, subordina e é subordinada. A função constitui uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. É a atividade elementar de que a forma se reveste. A estrutura corresponde à natureza das formas, envolvendo o modo de organização ou construção que interrelaciona todas as partes de um todo. Por fim, o processo é uma ação contínua que se desenvolve em direção a um resultado, envolvendo os conceitos de tempo (continuidade) e mudança. Ele é o

fluxo, a dinâmica, a ação histórica e presente que tem a sua origem, é destinado ou ocorre no interior de cada forma. O processo tanto se origina da forma quanto do processo que origina a forma (SANTOS, 2008d; QUEIROZ, 2014).

Segundo Saquet e Silva (2008, p. 39), “[...] o espaço é um híbrido composto de formas-conteúdos, formas-funções, objetos-ações, processos e resultados, sendo o fenômeno técnico uma das principais condições históricas de transformação do espaço, juntamente com outros processos econômicos, culturais e políticos”.

O espaço é, portanto, um conjunto de formas mais a vida que as anima. O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. O espaço resulta da intrusão da sociedade em formas-objetos providas de um conteúdo técnico específico. O espaço é um sistema de valores que se transforma permanentemente.

DO TERRITÓRIO AO TERRITÓRIO USADO

O conceito de território é bastante usado nas Ciências Humanas e em especial na Geografia. Apreendê-lo, entretanto, não é tarefa fácil, haja vista a diversidade de significados relacionados ao seu uso dentro e fora do âmbito acadêmico.

Pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento recorrem, com frequência, à Geografia, atraídos pela capacidade dela de interpretar o espaço geográfico. E o uso do conceito de território contribui para estender o campo de interação e troca de saberes disciplinares (STÜRMER, 2017).

Os geógrafos, no entanto, alertam para erros no uso do conceito de território, destacando um excessivo uso retórico do termo e indicando

visões parciais ou distorcidas da realidade. O território, por vezes, é considerado um conjunto material de coisas sem atores ou o inverso e, às vezes, um passivo receptor de efeitos decorrentes de um agir social, econômico e político (DEMATTEIS, 2008, p. 33 apud STÜRMER, 2017).

O conceito de território, contudo, também, é suscetível a variações de significado no âmbito da Geografia. A questão reside no fato de o conceito de território ser confundido com o conceito de espaço. Segundo Raffestin (2011, p. 128), “[...] os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo que, justamente por isso, se privam de distinções úteis e necessárias”.

Para Raffestin (2011), embasado na obra de Lefebvre *La production de l'Espace*, de 1974, o território é posterior ao espaço que lhe serve de matéria-prima. É a partir do espaço que o território se forma. Assim, “Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço” (RAFFESTIN, 2011, p. 128).

Sobre esse aspecto da obra de Raffestin (2011, p. 129), que afirma que “[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço”, Haesbaert (2009) adverte sobre uma armadilha conceitual e argumenta sobre a alusão que Raffestin faz a Lefebvre em relação à passagem do espaço ao território.

[...] Raffestin acaba se confundindo na própria alusão que faz a Lefebvre, como se este também partilhasse dessa “passagem” do espaço ao território. Ao contrário, para Lefebvre (1986) o espaço também – e sobretudo – é produzido socialmente, não se tratando em hipótese alguma de um “a

priori” (uma espécie de “primeira natureza”) sobre o qual reproduzimos nosso trabalho e exercemos poder (HAESBAERT, 2009, p. 104).

Na verdade, não se trata, no dizer de Haesbaert (2009, p. 105), de distinguir de maneira clara ou mesmo rígida espaço e território, pois não há território sem espaço. O espaço, “[...] num âmbito mais epistemológico, como um outro nível de reflexão ou um ‘outro olhar’, mais amplo e abstrato, e cuja ‘problemática’ específica se confunde com uma das dimensões, fundamentais, da sociedade, a dimensão espacial”.

O ponto fundamental da diferenciação entre espaço e território, portanto, é a perspectiva ou o olhar que se dá para o fenômeno, pois eles são elementos do mesmo fenômeno e só podem ser separados no nível ontológico (ALMADA, 2014).

Nesse sentido, houve um tempo em que as discussões nos meios geográficos se preocuparam em indicar a precedência entre espaço e território. Todavia, segundo Santos et al. (2000), essas discussões, “o espaço vem antes” ou “o que vem antes é o território”, não são indispensáveis ao verdadeiro debate substantivo. O autor afirma que renunciou à busca dessa distinção entre espaço e território e que passou a usar os termos espaço ou território, alternativamente, definindo o que quer dizer com cada um deles.

Em outra passagem, Santos (2004, p. 34) diz que a palavra “[...] território tem uma força maior do que a palavra espaço, sobretudo porque a palavra espaço você usa como quiser, e território tem uma força, tanto que eu recuso o debate da diferença entre uma coisa e outra. É indiferente, desde que você defina”.

A palavra território, em um sentido mais restrito, é o nome político para o espaço de um país. “Em outras palavras, a existência de um país supõe um território” (SANTOS; SILVEIRA, 2006, p. 19).

A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional -, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos (ou mesmo chauvinistas), em governo, em dominação, em “defesa do território pátrio”, em guerras... (SOUZA, 2007, p. 81).

Essa relação entre território e Estado-nação na Geografia deve-se, em grande parte, à influência do geógrafo alemão Friedrich Ratzel, que, em 1887, com a publicação de *Politiche Geographie*, passou a pensar as relações existentes entre o Estado e o solo.

[O] vínculo estreito entre o Estado e o solo – que pode ser compreendido como território construído por uma sociedade através da sua história; o enraizamento da sociedade e do Estado ao solo, que se torna continente de signos e símbolos socialmente construídos e valorizados como patrimônio comum de um povo (CASTRO, 2005, p. 68).

Nesse contexto, Sposito (2004, p. 111) nos diz que a principal característica do território advém do seu legado histórico. Para a Geografia, “[...] não se pode pensar o território a-historicamente, pois sempre que ele é estudado, a categoria tempo comparece de imediato como uma referência necessária”. O território não é inerte, estático, está sempre se transformando, na medida em que a cada momento da história novas relações são tecidas (ALMADA, 2014).

O Território, em seu sentido mais clássico, “[...] compreende recursos minerais, que podem ser classificados por sua quantidade ou sua qualidade, é suporte da infraestrutura de um país, é por sua superfície que os indivíduos de uma nação se deslocam” (SPOSITO, 2004, p. 112). O território, dessa forma, está sempre associado ao Estado e ao substrato material construído historicamente pelo trabalho humano. Uma produção que envolve relações em um campo de poder.

O território, no entanto, não precisa e nem deve ser reduzido à escala nacional ou à associação com a figura do Estado. “Atualmente, a conceituação de território não ignora a referência ao exercício do poder por um sujeito (pessoa, grupo ou nação) sobre determinada porção do espaço (extensão micro ou macro), identificada por limites e fronteiras (físicas ou não)” (STÜRMER, 2017, p. 83). É possível apreender o território em diversas escalas e em diferentes temporalidades.

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto de territórios dos países membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 2007, p. 78).

O território é um conceito que se distingue dos demais conceitos geográficos pelo exercício do poder sobre uma determinada área. Concebe-se o território a partir da relação de poder de um ator com

o espaço. O território pressupõe a existência de um poder – que irá se impor, ocupar, fixar limites, vigiar fronteiras, organizar e adotar ordenamentos, enfim, gerir o território. “O território é uma porção do espaço geográfico construído pelas relações de poder de acordo com as contradições das territorialidades dos grupos sociais, a cada momento da história novas relações são tecidas [...]” (ALMADA, 2014, p. 8).

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geocológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e um espaço (SOUZA, 2007, p. 78).

Souza (2009) esclarece a necessidade de se considerar, em primeiro lugar, a dimensão política para se estudar o território, visto que é ela que, mesmo sem desconsiderar a cultura e a economia, define o perfil do território, o poder. O autor também argumenta sobre a questão de a materialidade não ser importante em relação ao poder. Os recortes territoriais, as fronteiras e os limites, enquanto projeções espaciais de relações de poder, podem todos mudar, sem que, necessariamente, o substrato material, que serve de suporte e referência material às práticas espaciais, mude. O “[...] território não é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial” (SOUZA, 2007, p. 97).

No atual período histórico, com a maior complexidade das relações de poder, que passam a envolver ciência e técnica, não é mais

possível apreender o território tão somente como uma área circunscrita por um limite político administrativo. O exercício do poder passa a ser mediado pela técnica e pela informação, haja vista que o conteúdo técnico adere aos espaços e territórios.

O conhecimento do território, de acordo com Souza (2003, p. 17), é indispensável, no mundo contemporâneo, dada a sua importância nos processos de globalização e fragmentação. “O território, modernamente, é entendido não apenas como limite político administrativo, senão, também, como espaço efetivamente usado pela sociedade e pelas empresas”.

Avançando nesse entendimento, Santos e Silveira (2006, p. 247) nos dizem que, ao considerarmos o espaço geográfico como questão histórica, o território, em si mesmo, não constitui uma categoria de análise – “A categoria de análise é o território utilizado”. O uso do território, enquanto objeto da análise social, é uma forma impura, um híbrido, uma noção que carece de constante revisão, mas cujo caráter permanente advém do fato de ser o nosso quadro de vida (SANTOS, 2008b).

O espaço contém o território modelado, configurado; o território corresponde aos complexos naturais e às construções/obras feitas pelo homem: estradas, plantações, fábricas, casas, cidades. O território é construído historicamente, cada vez mais, como *negação da natureza natural*. A materialidade do território é, assim, definida por objetos que têm uma gênese técnica e social, juntamente com um conteúdo técnico e social. Objetos organizados em sistemas e com influência direta no uso do território. Este é usado, reorganizado, configurado, normatizado, racionalizado” (SAQUET; SILVA, 2008, p. 39).

O território usado, para Santos (2008b), não é constituído apenas de formas, mas de objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. A ideia é incluir todos os agentes em um permanente diálogo com o território usado e saber que “[...] esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual” (SANTOS, 2009, p. 26).

Sinônimo de espaço geográfico, o território usado aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território. É preciso considerar “[...] a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política” (SANTOS, 2006, p. 247).

Nesse sentido, o território-forma é o espaço material, e o território usado é, simultaneamente, espaço material e espaço social. “O território usado é constituído pelo território forma – espaço geográfico do Estado – e seu uso, apropriação, produção, ordenamento e organização pelos diversos agentes que o compõem: as firmas, as instituições – incluindo o próprio Estado – e as pessoas” (QUEIROZ, 2014, p. 157).

Ao problematizar sobre o conceito de território, Milton Santos objetivava desvinculá-lo da simples compartimentação ou extensão, para considerá-lo também como uma totalidade, tal qual o espaço geográfico (COLLISCHONN, 2007, p. 27 apud ALMADA, 2014). A noção de totalidade é um elemento indispensável para se conhecer e analisar a realidade em sua integridade. “A totalidade é o conjunto de todas as coisas e todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações, e em seu movimento” (SANTOS, 2009, p. 116).

No meio geográfico contemporâneo, busca-se compreender o papel das formas materiais e o papel das formas sociais, jurídicas e

políticas, todas impregnadas de ciência, técnica e informação. O uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas, ou seja, pelos sistemas de engenharia, mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade (SANTOS; SILVEIRA, 2006).

A complexidade do período atual requer uma ampliação do potencial explicativo do conceito de território, passando a considerar a dinâmica do mundo. Com a globalização, o espaço geográfico adquire novos contornos, e o território se constitui compartimentado e fragmentado. O território passa a exercer um papel ativo na formação da consciência, e os agentes globais passam a se deparar com a cultura, a sociedade e a economia locais, formas de resistência que envolvem identidade e pertencimento.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (SANTOS, 2008a, p. 96-97).

A nova realidade do território é a interdependência universal dos lugares, uma comunhão global dos lugares com o universo. Vivemos, hoje, uma dialética do mundo concreto, uma noção pós-moderna de transnacionalização do território, muito embora nem tudo seja

estritamente transnacionalizado, pois o território habitado, dado o seu papel ativo, impõe-se ao mundo.

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes ou opostas (SANTOS, 2008b, p. 139).

De acordo com Queiroz (2014, p. 158), Milton Santos atribui ao território um status de escala geográfica. A primeira escala, a totalidade dos modos de produção ou do mundo, é o espaço geográfico; a segunda escala, a totalidade da formação socioespacial, é o Estado e seu território; e a terceira escala, o lugar, é a totalidade do cotidiano. “O lugar-mundo deve ser entendido a partir da relação entre o espaço geográfico, o território usado e o lugar”.

O lugar passa a ocupar uma posição central, impondo a necessidade de encontrar os seus novos significados. O lugar, simultaneamente, materialidade e imaterialidade, é a dimensão espacial do cotidiano. “No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum” (SANTOS, 2009, p. 322).

Em razão dessa nova construção do espaço e desse novo funcionamento do território, encontram-se, hoje, dois novos recortes espaciais, as horizontalidades e as verticalidades. As horizontalidades são as “[...] extensões formadas de pontos que se agregam sem descontinuidade, como na tradicional região”. Já as verticalidades constituem “[...] pontos no espaço que, separados uns dos outros,

asseguram o funcionamento global da sociedade e da economia” (SANTOS, 2009, p. 284).

Emerge, assim, um conflito entre um espaço local vivido por todos os vizinhos; as horizontalidades, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante; as verticalidades. “As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais” (SANTOS, 2008b, p. 139).

Nesse contexto, Milton Santos resgata a noção de espaço banal, legada por François Perroux, o espaço de todos, todo o espaço, em oposição à noção de rede, que constitui apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns. “Daí o interesse de retomar a noção de espaço banal, isto é, o território de todos, frequentemente, contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns” (SANTOS, 2008b, p. 142).

Ocorre, assim, graças aos avanços da ciência e da técnica, um acontecer simultâneo entre lugares contíguos e lugares em rede, criando novas solidariedades. Um acontecer solidário que se apresenta sob três formas no atual território: um acontecer homólogo, um acontecer complementar e um acontecer hierárquico, apesar de todas as formas de diferença entre pessoas e entre lugares.

O território, no caso dos acontecimentos homólogo e complementar, é marcado por um cotidiano compartilhado através de regras que são formuladas ou reformuladas localmente. Há uma prevalência das formas com a relevância das técnicas, já que estas produzem as formas

utilizadas. De maneira oposta, temos, no caso do acontecer hierárquico, um cotidiano imposto de fora, comandado por uma informação que é secreta e é poder. Há uma prevalência das normas com a relevância da política e não mais da técnica (SANTOS, 2008b).

Contrapõem-se, assim, o território todo, o espaço banal e algumas de suas partes, as redes. De um lado, os agentes hegemônicos desenvolvem relações de verticalidades que integram os acontecimentos hierárquicos e, de outro, os agentes hegemônizados e não hegemônicos manifestam horizontalidades que compõem as formas de acontecer complementares e homólogas.

“As redes são um veículo de um movimento dialético que, de uma parte, ao Mundo opõe o território e o lugar; e, de outra parte, confronta o lugar ao território tomado como um todo” (SANTOS, 2009, p. 270). E é o Mundo, do mercado universal e dos governos mundiais, quem produz, quem comanda, quem disciplina, quem normatiza, quem impõe uma racionalidade às redes. O mundo, hoje, é o mercado, que, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas.

O território, em suas diversas dimensões e escalas, é a arena de oposição entre o mercado e a sociedade civil. E o lugar, apesar da tendência atual de união vertical, é a sede da resistência da sociedade civil, que generaliza, frente ao mercado, que singulariza. É no lugar onde ocorre a dialética do território entre as redes e os lugares contínuos. “No lugar, ocorre a dialética das escalas no território: entre as redes e os lugares, entre os lugares em redes e os lugares contíguos, entre o local e o global” (QUEIROZ, 2014, p. 158).

Afirma-se, assim, que o território usado é humano, uma dialética do território, uma dialética das escalas, que é a dialética da totalidade. “Essa dialética se afirma mediante um controle ‘local’ da

parcela ‘técnica’ da produção e um controle remoto da parcela política da produção” (SANTOS, 2008b, p. 141).

Diante disso, o território usado, diferentemente do território demarcado por limites rígidos e fronteiras imóveis, estáticas, fornece as ferramentas necessárias para se analisar o espaço geográfico. Essa categoria possibilita apreender a complexidade do espaço, um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, e a dinâmica dos processos que o estruturam.

A partir do território usado, é possível compreender o espaço geográfico em sua totalidade, a partir das formas e dos conteúdos – estruturas, processos e funções. Um espaço, ao longo do tempo, em constante transformação e que, a cada nova forma de uso do território, cria ou refuncionaliza formas-conteúdo.

REFERÊNCIAS

ALMADA, José A. B. de. Do território ao território usado: uma reflexão sobre a categoria de análise do espaço geográfico. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, Vitória – ES. **Anais...**, Vitória - ES: UFES, p. 1-11, 2014.

CASTRO, Iná E. de. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CORRÊA, Roberto L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.; CORRÊA, Roberto L. (Orgs.) **Geografia**: conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Parte I, p. 15-47.

HASBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.) **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 95-120.

QUEIROZ, Thiago A. N. de. Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para onde?** n. 8, ano 2, p. 154-161, ago./dez. 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução: Maria C. Franca. São Paulo: Khedyr, 2011.

SANTOS, Clélio C. dos. **Estudo de práticas sócio-espaciais a partir de um conjunto habitacional do BNH**: reflexões acerca de práticas cotidianas atuais no condomínio residencial Ignêz Andrezza (CRIAZZA) em Recife – PE. 138f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Geográficas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton. **Testamento intelectual**. São Paulo: UNESP, [2002] 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, [2000] 2008a.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUSP, [2002] 2008b.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 6. ed. São Paulo: EDUSP, [1988] 2008c.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, [1985] 2008d.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, [1996] 2009.

SANTOS, Milton; SEABRA, Odette Carvalho de Lima; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José Corrêa. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, [2001] 2006.

SAQUET, Marcos A.; SILVA, Sueli S. da. Milton Santos: concepções de geografia. Espaço e território. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 18, p. 24-42, jul./dez. 2008.

SOUZA, Maria A. A. de. Introdução. In: SOUZA, Maria A. A. de. (Org.) **Território brasileiro**: usos e abusos. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 17-26.

SOUZA, Marcelo L. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processo e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2009. p. 57-72.

SOUZA, Marcelo L. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.; CORRÊA, Roberto L. (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Parte I, p. 77-116.

SPOSITO, Eliseu S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

STÜRMER, Arthur B. Território: usos e significados de um conceito. **Revista espaço acadêmico**, n. 199, p. 80-90, dez. 2017.

4

DESASTRES NATURAIS NO MÉDIO CURSO DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO MUNDAÚ, AL, ENTRE OS ANOS DE 1960 E 2015⁷

José Lidemberg de Sousa LOPES

<http://orcid.org/0000-0003-1295-2124>

Marta Celina Linhares SALES

<http://orcid.org/0000-0002-7334-3587>



HISTORICIDADE DOS DESASTRES: UMA INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, estudos e pesquisas sobre desastres naturais (enchentes, inundações, alagamentos e movimento de massa) ocorridos, advindos de efeitos climáticos e hidrológicos mostram que cidades brasileiras estão em constante desastres de cunho natural, em especial, fenômenos de grandes intensidades, agravados ou não pela ação antrópica, os quais podem implicar perdas de vidas ou outros impactos, como desalojados, desabrigados, feridos e enfermos, destruição de equipamentos públicos etc.

No tocante aos desastres naturais, Tominaga (2009) e Brasil (2012) salientam que são causados por fenômenos e desequilíbrios da natureza, em referência a fenômenos intensos que são agravados

⁷ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap4>

pela ação antrópica, em que impactos na saúde, no meio ambiente, em bens e serviços nas cidades, além de perdas humanas, são acarretados devido aos desastres.

Entre as décadas de 1960 e 2010, regiões, estados e cidades brasileiras foram atingidas por desastres. Como exemplo, no ano de 1966, o então estado da Guanabara foi atingido por chuvas de grande magnitude, as quais ocasionaram deslizamentos e inundações que deixaram mais de 250 mortos e mais de 50 mil pessoas desalojadas (DIÁRIO DE PETRÓPOLIS, 2013). Outro exemplo foi em Pernambuco, no mesmo ano, ocasião em que o estado foi atingido por uma precipitação brusca, e o rio Capibaribe sofreu cheias, deixando 175 mortos e mais de 10 mil pessoas desabrigadas (FERRAZ, 2001).

No ano seguinte, uma cidade do litoral paulista, Caraguatatuba, foi afetada por deslizamentos, corridas de lama e inundações. Tais processos deixaram mais de 500 mortos (SANTOS, 2000). Outra cidade que sofreu com desastres naturais no ano de 1967 foi Serra das Araras, no Rio de Janeiro, em que um processo de deslizamentos nessa área íngreme, deixou 1.700 pessoas mortas e centenas de desabrigados (ROSA-FILHO; CORTEZ, 2010).

Em 1975, a cidade de Recife (PE) ficou debaixo d'água. O rio Capibaribe e seus canais transbordaram, deixando 80% da cidade alagada e ocasionando fatalidades, como a morte de 107 pessoas e outras 350 mil ficaram desabrigadas (G1/PE, 2015).

No ano de 1988, a cidade de Petrópolis foi atingida por um temporal que deixou 171 mortos na maior tragédia da região serrana até hoje. Famílias inteiras morreram com a força da enchente ou dos deslizamentos. Centenas de residências foram varridas pela terra que desceu pelas encostas, arrastando tudo à sua frente (TRIBUNA DO NORTE, 2011).

A Resolução 169, da 42^a Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou, em 2 de dezembro de 1987, a década de 90 como Decênio Internacional para a Redução de Desastres (ONU, 1987). No período entre os anos de 1991 e 2010, foram registradas cerca de 3.403 mortes causadas por desastres naturais. Destacamos, assim, a catástrofe de 2004, em que, entre janeiro e março, mais de 1.200 municípios, em um total de 20 estados, foram atingidos por inundações e deslizamentos, totalizando mais de 1.500 pessoas entre feridas e mortas e 600.000 brasileiros(as) sem condições de abrigo em suas moradias (BRASIL, 2004).

No ano de 2008, uma nova tragédia com 151 mortes ocorreu nos municípios do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Mais de 5.000 pessoas ficaram feridas e 100 mil desabrigadas e desalojadas nos 74 municípios, os quais decretaram Situação de Emergência ou Estado de Calamidade Pública em razão de inundações e deslizamentos (BANCO MUNDIAL, 2012).

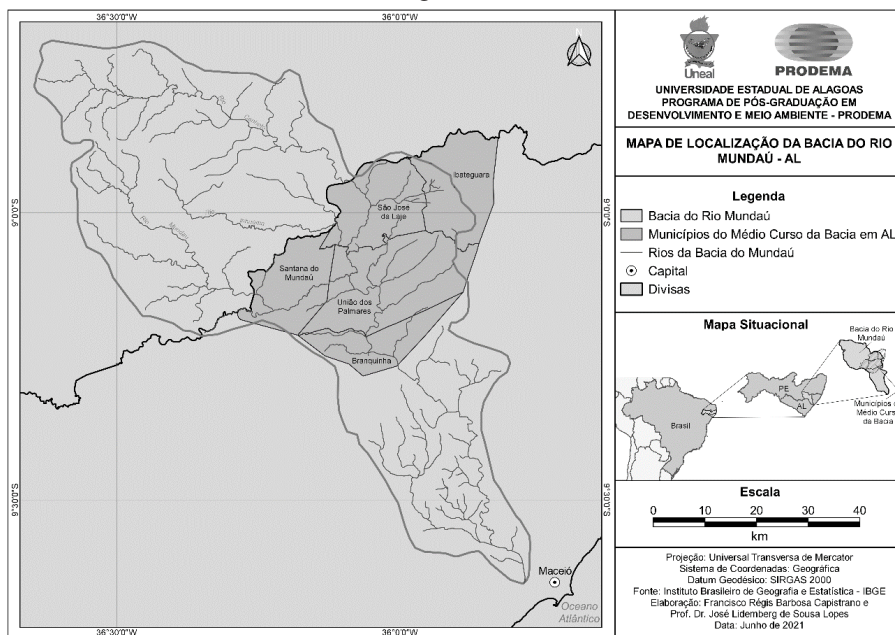
Em meados de 2010, Alagoas vivenciou a maior catástrofe: cidades da região do Médio Curso do Rio Mundaú foram atingidas por uma enchente que devastou os municípios de Branquinha, Ibataguara, Santana do Mundaú, São José da Laje e União dos Palmares, afetando 27.330 pessoas.

Diante do exposto, o presente trabalho se propõe a catalogar os desastres naturais ocorridos entre os anos de 1960 a 2015 em Branquinha, Ibataguara, Santana do Mundaú, São José da Laje e União dos Palmares, municípios esses que compõem o Médio Curso da Bacia Hidrográfica do Rio Mundaú (BHMM). Lembramos aqui que a propositura deste capítulo é uma contribuição do estágio pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

OS MUNICÍPIOS DO MÉDIO CURSO DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO MUNDAÚ E SEUS DESASTRES

Os municípios de Branquinha, Ibateguara, Santana do Mundaú, São José da Laje e União dos Palmares estão localizados no Médio Curso da Bacia Hidrográfica do Rio Mundaú (Figura 1). Em 2010, a população recenseada das 5 cidades contabilizou o total de 121.737 habitantes (IBGE, 2010).

Figura 1 – Mapa de localização dos municípios da pesquisa no Médio Curso da Bacia Hidrográfica do Rio Mundaú



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Em relação aos componentes físico-ambientais dos municípios, foram utilizados dados de Alagoas (2012). Tais componentes situam-se

geologicamente sobre o Complexo Migmatítico-Granítico que compõe o embasamento do Maciço Pernambuco-Alagoas. O intemperismo químico atuante na região proporcionou as formas abauladas, como a Serra da Barriga (daí a origem do nome), formando também um espesso manto de intemperismo que, auxiliado pela cobertura florestal, dá origem a inúmeras fontes.

Além disso, as ocorrências minerais são de uso industrial (argila), além de granito como rocha britada e areia para construção civil. As maiores altitudes são encontradas na Serra da Barriga, com 535 metros, e Tavares, com 480 metros.

As médias térmicas mensais são de 22 °C em julho e agosto e de 25,5 °C em janeiro e fevereiro. Anualmente essas médias ficam em torno de 23,5 °C, e a precipitação total é de 1.400 mm, distribuída de forma irregular, com 70% das chuvas de abril a agosto. O clima é classificado, segundo Thornthwaite, como megatérmico subúmido, com excedente hídrico no inverno e déficit no verão.

Os principais solos encontrados são os gleissolos Amarelos, Vermelho-Amarelo eutróficos, latossolos Vermelho-Amarelo distróficos e, em áreas fluviais, encontramos solos aluviais distróficos e eutróficos e gleissolos distróficos.

O regime fluvial dos municípios é composto pela bacia hidrográfica do rio Mundaú, onde os principais rios são o Mundaú, o Canhotinho e o Inhaúma. Vários autores e pesquisadores, como Pires, Santos e Del Prette (2002, p. 17), definem e conceituam bacia hidrográfica (BH) como unidade físico-territorial básica para uma série de intervenções, especialmente as relativas à gestão dos recursos hídricos. Seu conceito tem sido cada vez mais expandido e utilizado como unidade de gestão da paisagem na área de planejamento ambiental.

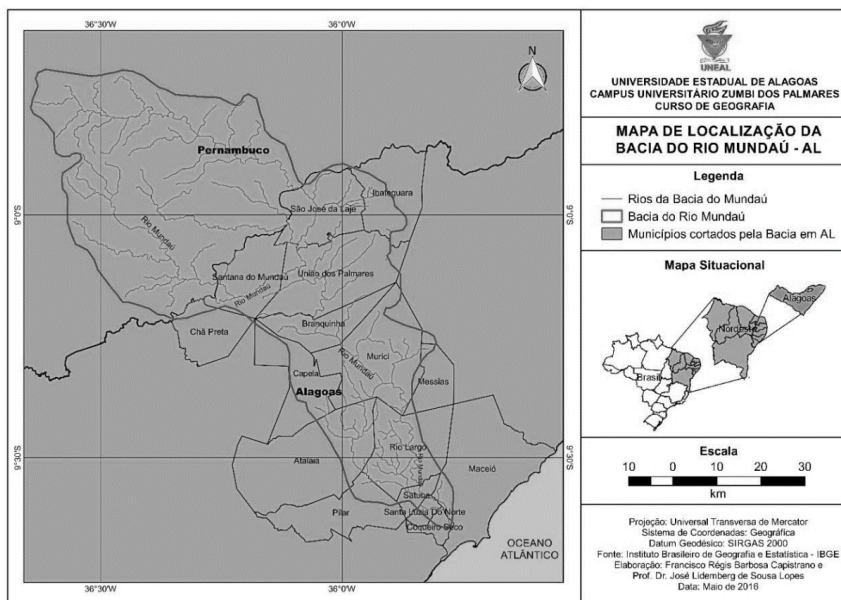
Nesse sentido, Guerra (1978, p. 48), salienta que a BH “é um conjunto de terras drenadas por um rio principal e seus afluentes”. Portanto, é composta de um conjunto de superfícies vertentes e de uma rede de drenagem, formada por cursos de água que confluem até resultar em um leito único no seu exutório. Logo, por ter características bem definidas, a bacia hidrográfica corresponde a uma unidade que permite caracterizar e combater os impactos ambientais.

Com isso, o rio Mundaú é o tronco principal da bacia de drenagem e nasce na cidade de Garanhuns, tendo cerca de 69 km, percorrendo áreas do estado de Pernambuco e desembocando na Lagoa Mundaú, na capital alagoana. A bacia do rio Mundaú possui uma área de 4.126 km², banhando trinta municípios. Em seu trecho pernambucano, a bacia apresenta uma área de 2.155 km², localizada na Mesorregião do Agreste Pernambucano, onde estão, total ou parcialmente, inseridos territórios de 15 municípios, com uma população de mais de 215.000 habitantes (IBGE, 2010). Estão situadas, no referido trecho, 8 sedes municipais, sendo quatro totalmente inseridas na bacia (Angelim, Correntes, Palmeirina e São João) e outras quatro têm a sede do município inserida na bacia (Caetés, Canhotinho, Lagoa do Ouro e Garanhuns, a maior delas) (conforme apresentado na Figura 2).

Na parte alagoana da bacia, que corresponde à sua metade inferior, a superfície é de 1.971 km², onde estão, total ou parcialmente, inseridos, também, 15 municípios da Mesorregião do Leste Alagoano, abrangendo uma população de cerca de 230.000 habitantes. Encontram-se, no trecho de Alagoas, 10 sedes municipais, sendo que as sedes dos municípios de São José da Laje, Santana do Mundaú, União dos Palmares, Branquinha e Murici estão inseridas totalmente no Médio

Curso da bacia. As sedes municipais de Ibateguara, Messias, Rio Largo, Satuba e Maceió estão inseridas parcialmente na BHMM.

Figura 2 – Localização da Bacia Hidrográfica do Rio Mundaú em Pernambuco e Alagoas



Fonte: Elaborada pelos autores (2016).

Os principais afluentes do rio Mundaú no estado de Pernambuco são, pela margem direita: riacho Conceição, riacho Salgado, rio Correntes e rio Mundauzinho; e, pela margem esquerda, o rio Canhoto. O rio Canhoto, que deságua no rio Mundaú em território alagoano, é o afluente mais importante e tem, por sua vez, como principal contribuinte o rio Inhaúma.

O país sempre foi afetado por desastres naturais. Segundo o CEPED/UFSC (2012), no Brasil, a maior ocorrência de desastres naturais

é de natureza geológica, hidrológica, meteorológica, climática e biológica. Entretanto, no Nordeste brasileiro (NEB), a maior ocorrência está associada ao clima e à hidrologia, no caso secas, estiagens e inundações.

Nas cidades do Médio Curso do Rio Mundaú, entre os anos de 1960 e 2015, ocorreram diversos desastres naturais, advindos, principalmente, da associação entre climático e hidrológico. Entretanto, no ano de 2005, no município de Santana do Mundaú, foi catalogada uma situação de emergência (SE) de natureza biológica, isto é, doenças infecciosas.

Nesse estudo, os dados analisados tiveram como base os documentos AVADAN/FIDE, NOPRED, CIEVS, relatórios de danos, portarias, decretos, jornais e outros. Reforçamos o recorte temporal da pesquisa, visto que os dados foram pesquisados por órgãos como o Sistema Nacional de Defesa Civil (SINDEC) em seu banco de dados e registros de desastres: sistema integrado de informações sobre desastres (S2ID) (2013) e Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil (2016). As informações mais antigas constam da imprensa da época dos desastres, bem como de memórias da população idosa dos municípios pesquisados. Nesse sentido, o próximo item trará um exemplo de um desastre que ocorreu na cidade de União dos Palmares, no ano de 2010.

EXEMPLIFICANDO O DESASTRE NATURAL EM ALAGOAS: A ENCHENTE DE 2010 NO MÉDIO CURSO DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO MUNDAÚ

Entre os dias 18 e 20 de junho de 2010, os estados de Pernambuco e Alagoas vivenciaram um fenômeno climático chamado “Ondas de Leste” ou “Distúrbios Ondulatórios de Leste – DOL”, que foi

intensificado pelo aquecimento da temperatura do Oceano Atlântico e pela intensificação dos ventos alísios, provocando, num curto espaço de tempo, uma grande quantidade de chuva concentrada nas proximidades das cabeceiras de vários rios, gerando uma enorme enxurrada que atingiu cidades ribeirinhas de Pernambuco e Alagoas.

Segundo Fragoso Júnior et al. (2010), os registros pluviométricos do mês de junho de 2010 mostram um período de chuvas muito superior à média (conforme mostrado nas isoietas da Figura 3).

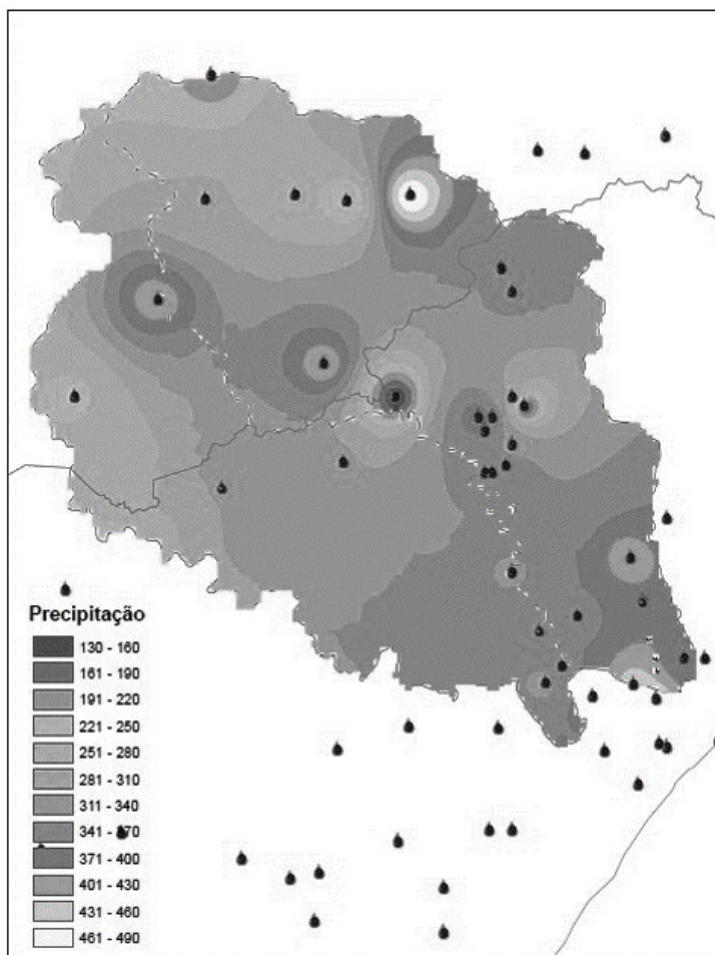
Para ilustrar, o posto Garanhuns registrou 283,6 mm de chuva entre os dias 1º e 19º de junho, para uma média mensal histórica de 120 mm. Os primeiros 5 dias do mês foram bastante chuvosos, seguidos de um período de menor umidade e, a partir do dia 12, novamente um período bastante chuvoso.

Essas chuvas foram o incremento catastrófico para a enchente ocorrida nos municípios que fazem parte do Médio Curso da Bacia do Rio Mundaú, o que resultou em amplos e intensos impactos, disparando diversas medidas emergenciais, envolvendo ações do Corpo de Bombeiros, Defesa Civil, Exército, Força Nacional, Força Armadas, Polícia Militar, várias secretarias municipais e estaduais, com destaque para a Secretaria de Saúde do Estado de Alagoas. Também houve uma forte mobilização da sociedade e dos meios de comunicação para arrecadação de donativos para as populações atingidas.

Tal desastre acarretou prejuízos ao ecossistema local, perdas e danos imensuráveis à população. Só bastaram três dias de intensas pluviosidades para que o governo estadual declarasse vários municípios em estado de alerta, sendo 26 em estado de calamidade pública (ECP) e 34 em situação de emergência (SE). Os municípios de Branquinha, Ibatiguara, Santana do Mundaú, São José da Laje e União dos Palmares

foram seriamente afetados pela enchente no Médio Curso da Bacia do Rio Mundaú.

Figura 3 – Isoietas de precipitação para os dias 1º ao 19º de junho de 2010



Fonte: Fragozo Júnior *et al.* (2010).

A Tabela 1, a seguir, mostra que o município mais afetado foi União dos Palmares, que teve 2.645 desalojados, 8.836 desabrigados, 220 feridos, 132 enfermos e 8 mortos, somando um total de 11.841 pessoas afetadas por essa enchente. As Figuras 4 e 5 mostram como ficou a região às margens do rio Mundaú em terras palmarinas. Já Ibateguara foi o município com menor impacto da enchente devido à sede municipal não estar localizada dentro da BHMM.

Tabela 1 – N° de desalojados, desabrigados, feridos, enfermos e mortos nos municípios da pesquisa em consequência da inundação ocorrida em junho de 2010

Município	Desalojados	Desabrigados	Feridos	Enfermos	Mortos	N° de pessoas afetadas
Branquinha	3.114	494	421	139	6	4.174
Ibateguara	234	-	-	-	-	234
Santana do Mundaú	2.582	3.758	70	40	2	6.452
São José da Laje	3.930	703	-	-	-	4.633
União dos Palmares	2.645	8.836	2.201	132	8	11.841
TOTAL	12.505	15.655	2.846	1.113	25	27.330

Fonte: Secretaria Nacional de Defesa Civil e Defesa Civil de Alagoas.

Figuras 4 e 5 – Vista da destruição em União dos Palmares e Branquinha pela enchente em 2010



Fonte: Arquivo de Reinaldo Sousa (2010).

Autores como Tucci (2008, p. 104-105) afirmam que as enchentes em áreas urbanas são consequência de dois processos que ocorrem isoladamente ou de forma integrada, a saber: 1. enchentes em áreas ribeirinhas – as enchentes naturais que atingem a população que ocupa os leitos de rios por falta de planejamento do uso do solo; 2. urbanização – são as enchentes provocadas pela urbanização.

No caso das enchentes que ocorreram em União dos Palmares em 2010, são de ordem natural, isto é, enchentes ribeirinhas, nas quais o rio ocupa o seu leito maior, de acordo com os eventos chuvosos extremos, em média com tempo de retorno superior a dois anos. Esse tipo de enchente, normalmente, ocorre em bacias grandes (> 1.000 km²) em decorrência do processo natural. Nesse sentido, as enchentes são constituídas por cheias temporárias, sem transbordamento, porém essas que ocorreram no período de junho de 2010, na bacia, não seguiram essa conceituação. O canal de drenagem do rio atingiu a cota máxima em sua vazão, razão essa que acarretou inundações nas áreas da planície fluvial do Mundaú.

As enchentes são reveladas pelas combinações entre os aspectos bióticos e abióticos (topografia, cobertura vegetal e clima, por exemplo) e socioeconômicos (densidade populacional e situação das moradias, emprego e renda, acesso à educação e a serviços de saúde, por exemplo). Esses componentes mal conectados são os ingredientes perfeitos para as mais diversas calamidades naturais, como as enchentes que levam a inundações e alagamentos das ruas que ocorreram nos perímetros urbanos do município de União dos Palmares (FREIRE et al., 2014).

Os impactos das enchentes sobre a população são causados, principalmente, pela ocupação inadequada do espaço urbano. Essas condições ocorrem, em geral, devido às seguintes ações:

a) como, no Plano Diretor Urbano da quase totalidade das cidades brasileiras, não existe nenhuma restrição, quanto ao loteamento de áreas de risco de inundação, a sequência de anos sem enchentes é razão suficiente, para que empresários loteiem áreas inadequadas;

b) invasão de áreas ribeirinhas, que pertencem ao poder público, pela população de baixa renda;

c) ocupação de áreas de médio risco, que são atingidas com frequência menor, mas que, quando o são, sofrem prejuízos significativos.

Nesse processo, os grupos populacionais e os espaços geográficos mais vulneráveis são os mais fortemente afetados. Em geral, populações que vivem em aglomerados subnormais ocupam terras consideradas inadequadas para uso residencial ou comercial, localizadas em áreas mais baixas propensas a inundações e/ou em encostas sujeitas a deslizamentos de terra, expondo as pessoas a riscos e vulnerabilidades, uma vez que as inundações podem se transformar em desastres.

Nesse íterim, considerando que as enchentes combinam processos naturais (como uma chuva forte ou a elevação do nível de um rio) com socioeconômicos, a definição de vulnerabilidade se encaixa bem nessa discussão. Ademais, a enchente é um fenômeno geográfico excepcional, advindo, por exemplo, de ordem climática. Assim, as regiões e populações vulneráveis são aquelas que podem ser atingidas por algum evento desse tipo e que, adicionalmente, não possuem condições para suportá-los (SOUZA; ZANELLA, 2010, p. 19).

E, se fizermos um *link* da citação anterior com o objeto da pesquisa, verificaremos que a enchente que ocorreu, em União dos Palmares, foi causada pelo volume de chuva excepcional, no dia 18 e no início do dia 19 junho de 2010.

Complementando o raciocínio dos autores anteriores, Deschamps (2004) assinala que, devido a características geomorfológicas ou por sua localização geográfica, certas áreas são ameaçadas por tais eventos. No caso da enchente no município, a localização das moradias se dá praticamente junto aos rios, onde a população residente era carente, tornando-se áreas altamente de risco e vulnerabilidade.

De acordo com Lopes (2013), vulnerabilidade é a incapacidade de uma pessoa ou grupo de pessoas, ou domicílios, que ficam expostos a riscos, mediante resposta do meio interno em detrimento do meio externo. Tal incapacidade para dar respostas, a chamada resiliência, é, ainda, um grande nó nos estudos de áreas afetadas por riscos, sejam eles sociais ou ambientais.

Devemos salientar, na pesquisa, que, após essa catástrofe descomunal para os municípios, a configuração urbana deles se modificou, e conjuntos habitacionais foram construídos. Os moradores, que sofreram com a enchente, ficaram cerca de três anos residindo

em lonas, sem nenhuma segurança e infraestrutura adequada. Nesse intervalo, os governos municipal e estadual, com a ajuda da União, construíram três conjuntos habitacionais em Branquinha (Conjunto Residencial Raimundo Nonato Lopes 1, 2 e 3), um em Santana do Mundaú (Conjunto Residencial Santana do Mundaú), um em São José da Laje (Conjunto Residencial Armando Lyra) e cinco em União dos Palmares (Conjunto Habitacional Newton Pereira Gonçalves, Nova Esperança, José Carrilho Pedrosa e Conceição Lyra I e II) para as famílias desabrigadas que habitavam a planície fluvial do Mundaú, onde as águas transbordaram e destruíram suas habitações.

Com isso, entender a noção de bacia hidrográfica, enchentes e suas vulnerabilidades certamente ajudará os gestores públicos a identificarem áreas em que coexistem riscos sociais e ambientais, isto é, propor medidas como zoneamento das margens do rio Mundaú, proibindo o uso e a ocupação dessa área.

Como resposta da pesquisa, foram catalogados os desastres naturais e os anos de ocorrências nos municípios afetados. A seguir, apresentamos o Quadro 1 com os desastres naturais que ocorreram nas cidades pesquisadas entre as décadas de 1960 e 2015.

Conforme o quadro, foram catalogados nos 45 anos pesquisados 5 tipos de desastres: enxurradas, que acarretaram enchentes nos anos de 1969, 1988, 1989, 1992, 2000, 2008, 2009 e 2010; estiagem nos anos de 1993, 1998, 1999 e 2013; chuvas intensas nos anos de 1977 e 2004; doenças infecciosas em 2005 e inundação em 2011.

Quadro 1 – Desastres naturais ocorridos entre 1960 e 2015 na BHMM

Ano	Município	Desastre
1969	Branquinha	Enxurradas
	Santana do Mundaú	
	São José da Laje	
	União dos Palmares	
1977	União dos Palmares	Chuvas Intensas
1988	União dos Palmares	Enxurradas
1989	União dos Palmares	Enxurradas
	Santana do Mundaú	
1992	São José da Laje	Enxurradas
	Branquinha	
1993	Santana do Mundaú	Estiagem
	São José da Laje	
	União dos Palmares	
	Santana do Mundaú	
1998	União dos Palmares	Estiagem
	Santana do Mundaú	
1999	Branquinha	Estiagem
	Ibateguara	
	Santana do Mundaú	
	São José da Laje	
	União dos Palmares	
2000	Branquinha	Enxurradas
	Santana do Mundaú	
	São José da Laje	
	União dos Palmares	
2004	São José da Laje	Chuvas intensas
2005	Santana do Mundaú	Doenças infecciosas
2008	Branquinha	Enxurradas
2009	São José da Laje	Enxurradas
2010	Branquinha	Enxurradas
	Ibateguara	
	Santana do Mundaú	
	São José da Laje	
	União dos Palmares	
2011	União dos Palmares	Inundação
2013	Branquinha	Estiagem
	Santana do Mundaú	
	União dos Palmares	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Os anos de 1969 e 2010 foram aqueles em que as enxurradas foram fenômenos excepcionais. Na cidade de São José da Laje, no dia 14 de março de 1969, as águas do rio Canhoto, afluente do rio Mundaú, extravasaram seu leito maior, sendo uma verdadeira “tromba d’água”. Foram registradas 400 mortes durante as 4 horas em que o trágico

evento aconteceu na cidade, onde 1.200 casas ficaram totalmente destruídas e 10.000 pessoas foram diretamente atingidas (Figura 6). Já em 2010, as enxurradas atingiram as cidades do Médio Curso do Mundaú – Branquinha, Ibateguara, Santana do Mundaú, São José da Laje e União dos Palmares –, deixando 25 mortos e 15.665 pessoas desalojadas, conforme Figura 7.

Figuras 6 e 7 – Enchente ocorrida em São José da Laje em 1969 e União dos Palmares 2010, respectivamente



Fontes: Tribuna Hoje, 2019. Disponível em: <https://tribunahoje.com/noticias/interior/2019/03/14/meio-seculo-de-uma-das-maiores-tragedias-do-brasil/>. Acesso em: 06 jun. 2021. Alagoas 24 horas, 2012. Disponível em: https://www.alagoas24horas.com.br/wp-content/uploads/2012/05/e1e306a6d1814a86b17ad6a37b7aa37f_riomunda-350x233.jpeg. Acesso em: 06 jun. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da temática dos desastres naturais climáticos e hidrológicos serviu para problematizar e entender os conceitos de desastre e vulnerabilidade, bem como a pertinência dessas bases conceituais associadas com a dinâmica dos mananciais e o quadro histórico, social e ambiental do Médio Curso da Bacia Hidrográfica do

Rio Mundaú.

Com isso, entender as noções de bacia hidrográfica e desastres como enchentes e áreas vulneráveis, certamente, contribuirá para que os gestores públicos identifiquem ambientes em que coexistem riscos sociais e ambientais, isto é, para proporem medidas como zonear regiões nos leitos do rio Mundaú, proibindo o uso e a ocupação dessa área.

Nessa leitura, faz-se imperativo entender os condicionantes físico-naturais e a ação indevida do homem em relação ao desmatamento das matas ciliares ao longo das margens do rio para o aumento de áreas de uso e ocupação dos solos indevidamente por populações em estado de vulnerabilidade. Esses elementos são geradores de problemas sociais e ambientais que, progressivamente, causam assoreamento no principal rio da região, estendendo as áreas inundáveis nos limites naturais de seus leitos maiores.

A ocupação indevida das áreas fluviais do rio Mundaú terminou por atingir, nesse período da pesquisa, justamente, as populações lindeiras, para as quais nunca existiu atenção por parte do poder público. Assim, verificou-se que as populações marginalizadas passaram a ter uma maior exposição à periculosidade, como foi o caso dos moradores das cidades de Branquinha, Ibatiguara, Santana do Mundaú e São José da Laje que foram afetados pela enchente, caracterizando-se como áreas de risco de inundações.

Por fim, os desastres naturais, ocorridos nessas cidades, deixaram a população afetada em condições de vulnerabilidade ainda maiores do que antes. Centenas de pessoas ficaram desabrigadas, desalojadas, além dos enfermos e mortos, prolongando-se as precárias condições de vida e saúde. A população afetada, apesar de beneficiada por novas habitações, espera que, no futuro, se ocorrer outro efeito extremo,

os órgãos gestores promovam estratégias de prevenção, atenção e monitoramento para as áreas geográficas às margens do rio Mundaú. Essas medidas, se bem planejadas, contribuirão para evitar impactos negativos sobre a população, os bens, os serviços e o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Enciclopédia municípios de Alagoas**. Instituto Arnon de Mello Leonardo Simões: Coordenação Geral. Maceió: Núcleo de Projetos Especiais, 2012.

ALAGOAS 24 horas, 2012. Disponível em: https://www.alagoas24horas.com.br/wp-content/uploads/2012/05/e1e306a6d1814a86b17ad6a37b7aa37f_riomunda-350x233.jpeg. Acesso em: 06 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Avaliação de perdas e danos**: inundações bruscas em Santa Catarina – novembro de 2008. Brasília: Banco Mundial, 2012.

BARBOSA, Marina; TAVARES, Vitor. Quarenta anos após a maior cheia, Recife ainda sofre com alagamentos. **G1 PE**, 17 de jul. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/07/quarenta-anos-apos-maior-cheia-recife-ainda-sofre-com-alagamentos.html>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria Nacional de Defesa Civil. **Política Nacional de Defesa Civil**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 01, de 24 de agosto de 2012 do Ministério da Integração Nacional**. 2012. Disponível em: http://www.mi.gov.br/documents/10157/3776390/Instru_Normativa_01.pdf/8634a6e3-78cc-422a-a1d-7312ce7f1055. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria Nacional de Defesa Civil. **Banco de dados e registros de desastres**: sistema integrado de informações sobre desastres – S2ID. 2013. Disponível em: <http://s2id.integracao.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2021.

DESCHAMPS, M. V. **Vulnerabilidade socioambiental na região metropolitana de Curitiba/PR**. 2004. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

DIÁRIO DE PETRÓPOLIS. **47 anos da tragédia de 1966 em Petrópolis**. 2013. Disponível em: <http://diariodepetropolis.com.br/integra.aspx?e=16431&c=00015>. Acesso em: 28 maio 2021.

FERRAZ, A. **Enchentes em Pernambuco**, 2001. Brasília. Disponível em: http://www.sobrasa.org/campeonato/Brasilia_2011/Simposio/ENCHENTES%20PE_MAJ%20FERRAZ_SOBRASA.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

FRAGOSO JÚNIOR, C. R. et al. Reflexões sobre a cheia de junho de 2010 nas bacias do rio Mundaú e Paraíba. In: SIMPÓSIO REGIONAL BRASILEIRO DE RECURSOS HÍDRICOS, 10., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.ctec.ufal.br/professor/vap/Cheia2010.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

FREIRE, N. C. F.; BONFIM, M. C. V. do; NATERSON, C. E. Vulnerabilidade socioambiental e repercussões na saúde em regiões periféricas: o caso de Alagoas, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 9, p. 3755-3762, 2015. DOI: 10.1590/1413-81232014199.07572014.

GUERRA, A. T. **Dicionário geológico-geomorfológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE 1978.

IBGE. **Censo demográfico 2000**: características gerais da população: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm. Acesso em: 28 maio 2021.

LOPES, J. L. de Sousa. **Proposta de indicadores de sustentabilidade aplicado para o estudo da vulnerabilidade da comunidade de Batoque-Aquiraz/CE**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Curso de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ONU. **Resolución 42/169 de la ONU, sobre el Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales.** 1987.

PIRES, J. S. R. et al. **A utilização do conceito de bacia hidrográfica para a conservação dos recursos naturais: conceitos de bacias hidrográficas:** teorias e aplicações. Ilhéus: Editus, 2002. p. 17-35. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/conceitos_de_bacias.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

ROSA-FILHO, A.; CORTEZ, A. T. C. A problemática socioambiental da ocupação urbana em áreas de risco de deslizamento da “Suíça Brasileira”. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 3, p. 33-40, 2010.

SANTOS, A. B. et al. A catástrofe de 1967. In: CAMPOS, Jurandy Ferraz de. **Santo Antônio de Caraguatatuba: Memórias e Tradições de um Povo.** Caraguatatuba: FUNDACC, 2000. p. 373-386.

SOUZA, L. B; ZANELLA, M. E. **Percepções de riscos ambientais:** teoria e aplicações. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TOMINAGA, Lídia Keiko. Desastres naturais: por que ocorrem? In: TOMINAGA, Lídia Keiko; SANTORO, Jair; AMARAL, Rosângela do (Orgs.). **Desastres naturais:** conhecer para prevenir. São Paulo: Instituto Geológico, 2009.

TRIBUNA DO NORTE. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/o-ceu-e-a-terra-desabaram-no-rio/170001>. Acesso em: 28 maio 2021.

TRIBUNA HOJE. Disponível em: <https://tribunahoje.com/noticias/interior/2019/03/14/meio-seculo-de-uma-das-maiores-tragedias-do-brasil/>. Acesso em: 06 jun. 2021

TUCCI, C. E. M. Águas urbanas. **Estudos avançados**, São Paulo: USP, v. 22, n. 63, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n63/v22n63a07.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

UFSC/CEPED - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Universitário de Estudos sobre Desastres. **Atlas brasileiro de desastres naturais 1991 a 2010**: volume Brasil. Florianópolis: UFSC/CEPED, 2012.



5

ÁGUAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: COMBATE E PERMANÊNCIA NA SUB-BACIA HIDROGRÁFICA DO RIACHO DO SERTÃO (AL/PE)⁸

Denize dos SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-4185-8698>

Josefa Eliane Santana de Siqueira PINTO

<https://orcid.org/0000-0002-1072-1974>



INTRODUÇÃO

Discutir a água como elemento essencial à vida e ao desenvolvimento das atividades econômicas se faz necessário para atender as demandas da população, mas deve-se considerar as capacidades desses sistemas. A escassez de água, no semiárido, é uma questão natural, mas que não pode ser entendida como limitante para o desenvolvimento do seu território.

Os ciclos das chuvas irregulares, no Nordeste brasileiro, dificultam as atividades humanas nos padrões atuais. Isso é reflexo de um processo de homogeneização das atividades econômicas, dos modelos de produção e da busca de produtividade nos moldes de países e regiões mais desenvolvidas, com outros sistemas físicos. As

⁸ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap5>

especificidades das condições do semiárido no processo de ocupação da região foram desconsideradas nas suas especificidades, conquanto inerentes ao processo.

Atender as demandas de água para abastecimento público, dessedentação animal e para produção em geral, constitui-se um desafio. Tem-se como objetivo deste trabalho discutir as ações das políticas públicas de gestão das águas dentro das condições ambientais da sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão, como exemplo de uma prática histórica.

A sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão, afluente do rio Traipu, este que, por sua vez, faz parte da bacia do rio São Francisco, possui uma dinâmica influenciada pelo contexto geofísico de semiaridez. Os municípios de Cacimbinhas, Batalha, Jaramataia e Major Isidoro, os quais fazem parte da bacia leiteira, têm a criação de gado como principal fonte econômica da região.

O levantamento dos corpos hídricos e das estruturas de armazenamento de água, como registro das ações públicas, para suprir as condições críticas de oferta de água. O período de seca requer estratégias para a manutenção do homem no campo e dos setores produtivos. Dessa forma, faz-se necessário compreender as políticas públicas planejadas e executadas no semiárido nordestino, contextualizando o Estado de Alagoas, na perspectiva socioambiental do Riacho do Sertão. Combater, conviver e permanecer em suas origens consistem em requisitos para estender o conhecimento das águas: águas limitadas, águas que não chegam e águas concentradas.

ÁGUAS LIMITADAS: POLÍTICAS DE CONCENTRAÇÃO E ACESSO

O ambiente seco é desconsiderado no processo de ocupação do território nordestino e o gado é o principal elemento de modulação das atividades econômicas. O Estado de Alagoas passou por um processo de valorização da produção açucareira na região litorânea mais úmida. Ao agreste e ao sertão cabem atender às demandas de produtos de necessidades básicas e dos animais usados na produção do açúcar. Modos de agir são criados, ao longo do tempo, quando há pecuária extensiva nos moldes de produção colonial, em que se tinha muita terra disponível, no processo de ocupação do território, mesmo com escassez de água.

A paisagem semiárida e seu contexto de escassez estão associados ao negativismo criado do Nordeste, enquanto região problema, que perpassa por uma construção dessa ideia (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001). Esse negativismo é reforçado pelo fato do Nordeste ter a ocupação do território muitas vezes freada pelos ciclos da seca, ou seja pela ausência de água nos rios e riachos da região. Essa realidade atribuía a região adversidades ao pouco desenvolvimento econômico.

Silva (2006) discute o processo de ocupação do Nordeste e mostra, no seu texto, que o semiárido passou por impedimentos causados pela carência de água; as dificuldades de manutenção do sistema produtivo e ainda afirma que “O período que vai do início da ocupação do Semiárido, pelos colonizadores europeus, até metade do século XIX é caracterizado pela ausência de ações governamentais sistemáticas de enfrentamento das consequências das estiagens prolongadas” (SILVA, 2006, p.35).

Nesse contexto, o que se tem do riacho do Sertão é um conjunto de fatores limitantes ao desenvolvimento das atividades econômicas.

Essas limitações estão associadas aos componentes físicos do sistema natural, principalmente, dos elementos climáticos e hidrogeológicos que determinam a oferta de água, restringindo o desenvolvimento dos sistemas sociais e econômicos.

Deve-se destacar que a conjuntura socioeconômica não se explica apenas pelas condições naturais da área. Nas discussões sobre o Nordeste, comparado a outras regiões brasileiras, têm-se associado as limitações impostas pelo clima, segundo Lima (2017), o “Sertão nordestino responsável pela condição periférica e de atraso regional faz parte do imaginário nordestino e nacional, revelando a permanência da perspectiva da natureza como protagonista importante na formação social”.

Por sua vez, as questões climáticas não podem ser entendidas como determinantes dos padrões de desenvolvimento econômico da região. Os municípios compreendidos pela sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão, no contexto do estado, passam por esse imaginário de que as condições humanas estão submetidas à evolução histórica, mas trazem registros importantes das políticas públicas de combate à seca.

OS RIOS INTERMITENTES E A TRADICIONAL POLÍTICA DE COMBATE À SECA

Os rios e os demais cursos d'água foram importantes como pontos de apoio no processo de ocupação territorial. A ocupação e interiorização no Estado de Alagoas e do território nordestino ocorrem pelos canais fluviais, em especial pelo rio São Francisco. Este se constitui fundamental no transporte de pessoas e mercadorias para o sertão, trazendo mobilidade e dinâmica para o interior. O rio São Francisco, no

interior do Estado de Alagoas, foi entendido como um fator de fartura (SANTOS, SILVA, PINTO, 2020).

Ainda há que se considerar que o rio São Francisco era entendido como o caminho das águas, atendendo a diversas demandas da população que se concretiza como fundamental na construção territorial do sertão nordestino e alagoano. Vargas (2020), discutindo sobre o papel do rio e sobre como, historicamente, são construídas as tradições no entorno do rio, na funcionalidade da dinâmica das suas águas, pontua.

Nesse sentido, reconhecem-se, ainda, as tradições. Elas teimam em se presentificar pelo ciclo “natural” das águas e entre cheias e vazantes se planta e se pesca com rezas, cantos e festas que singularizam ribeirinhos e sertanejos são franciscanos. (VARGAS, 2020, p.13).

Natureza e sociedade se integram. Canal e margens com os plantios, navegação e tantas outras atividades pareciam funcionar dentro dos limites e da dinâmica do rio. Mas a intensificação das atividades, com barramentos e geração de energia elétrica e outros usos, estende os limites físicos. Tais usos extrapolam o equilíbrio existente na exploração dos recursos naturais dentro das condições ambientais, sobrecarregando os ciclos das águas e as cheias do rio São Francisco.

O riacho do Sertão, curso não navegável e de pouca água, é um componente da bacia hidrográfica do rio São Francisco. O ciclo de deflúvio do referido rio se prende apenas aos períodos da seca, onde as precipitações ganham grandes conotações, já que a sub-bacia possui uma hidrografia de riachos secos, intermitentes influenciados

diretamente pela chuva do sertão. As águas, nesse sistema hidrográfico é entendido como não-isolado e, em sequência, onde há articulação com outros fatores, fazem-se presentes (CHRISTOFOLETTI, 1980).

A interação do homem nesse sistema, desde o período colonial, promove alterações nos sistemas, ambiente físico, mas as análises desses sistemas devem ser entendidas no contexto de uma nova paisagem criada e recriada pelo ser humano. Cabe salientar que Mendonça e Dias (2019, p. 104) afirmam ser necessário “situar o homem dentro da análise sobre a questão ambiental, já que é ele quem mais provoca alterações e degradações ao ambiente (e, portanto, a si mesmo)”.

A ocupação do território e a economia nordestina são baseadas na produção das fazendas de gado extensivas, onde grandes áreas eram necessárias. Associada a isso, vinha a produção cultural, na qual a pega de boi fazia parte do cotidiano dos vaqueiros, dos fazendeiros e da dinâmica local. O boi se faz presente na base da atividade econômica e permeia as relações cotidianas.

Estudos anteriores reconhecem que a água, como insumo para a pecuária, foi um fator limitante para a região Nordeste, inclusive para o sertão alagoano, obviamente. Os municípios componentes da sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão estão no contexto, por não possuir curso d'água perene, somente águas intermitentes, o que deixava sem alternativa os moradores locais, nos períodos críticos de escassez de maior necessidade dos recursos hídricos.

As condições do ambiente semiárido são apropriadas pelo imaginário coletivo. Essa ideia é retrabalhada na produção intelectual sobre o Nordeste e o sertão, passando ser suporte ao discurso e às ações políticas mitigadores, que justificaram medidas interventivas nos locais de calamidade de forma pontual (CASTRO, 1994). Nos anos de

seca, o Estado compensa os referidos ambientes com ações paliativas e emergenciais que camuflam os problemas cíclicos da seca, objetivando manter o poder e se utilizando do discurso determinista natural como responsável pelo atraso e pela pobreza do Semiárido e do poder estadista para apaziguar essa situação.

A seca e os seus ciclos são contexto naturais da região Nordeste, isso é um fato, o qual pouco se pode mudar. As questões pertinentes a esse contexto e ao seu entendimento demoraram um certo tempo para serem compreendidas, no período Colonial, no Império e depois na república. Um fato importante a ser considerado é que, somente no final do século XIX e início do século XX, obtiveram-se medidas efetivas que tentaram atenuar os problemas decorrentes da seca no Nordeste. Estados como Alagoas, considerados periféricos, ficam à margem das questões que são perceptíveis ou narradas no contexto de estados maiores como Pernambuco.

A sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão, afluente do rio Traipu, este que, por sua vez, faz parte da bacia do rio São Francisco, possui uma dinâmica influenciada pelo contexto geofísico de semiaridez. Os municípios de Cacimbinhas, Batalha, Jaramataia e Major Isidoro fazem parte da bacia leiteira, reforçando o gado como principal fonte econômica da região. Costumes, modo de agir, são criados, ao longo do tempo, embora a pecuária extensiva apresente todas as carências nos períodos secos.

As ações públicas se fazem presentes em Alagoas com a construção de barramentos que armazenam água para o período de seca. Essa é uma atividade amplamente difundida e praticada pelos agentes do Governo Federal, desde a constituição do IFOCS (Inspetoria Federal de Obras Contra a Seca) em 1909, que foi sucedido pelo DNOCS

(Departamento Nacional de Obras Contra a seca), além de outras ações que ocorriam, principalmente, nos anos de grandes secas.

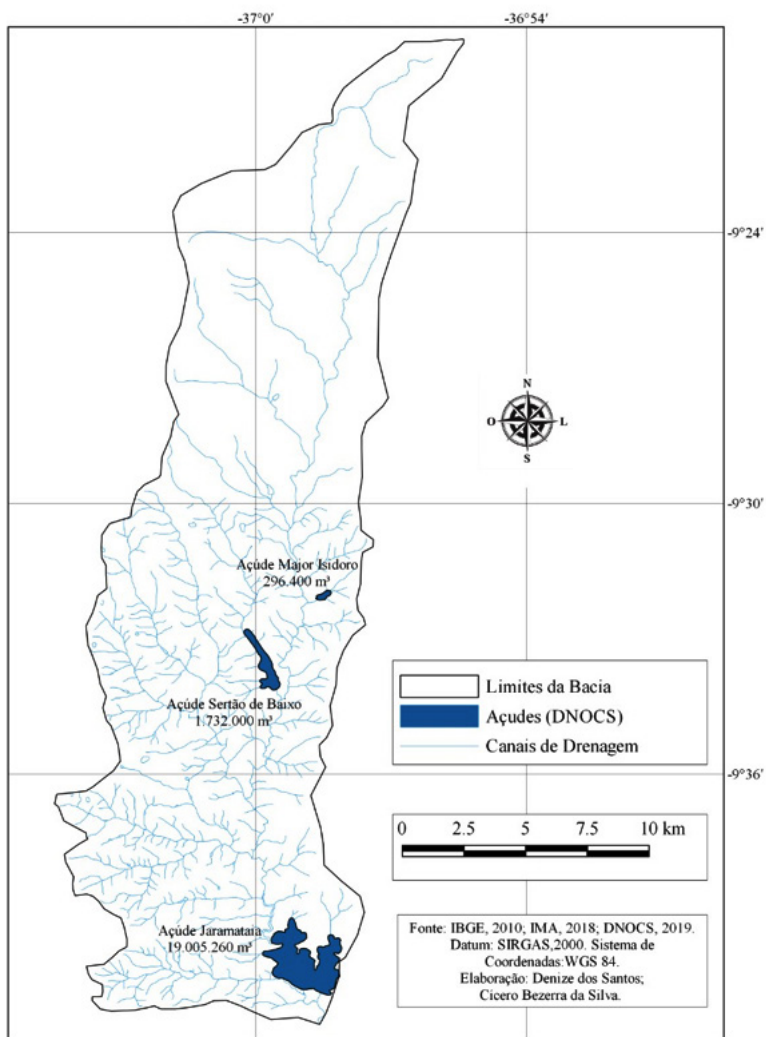
As ações governamentais de combate à seca se voltam ao assistencialismo, concentradas nos períodos de calamidades provocadas pelas grandes secas. Com a intercalação de anos de chuvas, não há medidas preventivas que busquem independência para o sertanejo. O que se concretiza é o cidadão dependente, o qual não consegue romper com esse processo viciante e dominado por ações politiqueras.

A construção de barragens é a marca das ações públicas e dos órgãos responsáveis por sua execução. Essas ações são pontuais e, teoricamente, deveriam ter um grande impacto, mas, no contexto geral, não atende as demandas das populações locais. As águas estão concentradas nos barramentos, para uma população disseminada pelas terras secas do semiárido alagoano (Ilustração 1).

Águas dos barramentos são salobras e os seus usos são resumidos às atividades pesqueiras, concretizadas pela associação de pescadores que existe no local. Deve-se ressaltar que nos chamou muita atenção o fato de ter uma colônia de pescadores no meio do sertão. As barragens de Jaramataia e Major Isidoro, além de salobras, são próximas às áreas urbanas dos municípios e recebem os efluentes das mesmas.

A barragem de Jaramataia é um enclave no sertão alagoano, destacando-se por suas dimensões. Pode não ser considerada grande, quando comparado a outras áreas, mas o seu espelho d'água promove um grande impacto na região, inclusive dos condicionantes ambientais que a mesma altera, o que nos leva a repensar as questões teóricas pertinentes ao trabalho (Ilustração 2).

Ilustração 1: Mapa com as barragens de grande porte construídas pelo poder público



Fonte: ANA, 2020.

Ilustração 2: Açudes públicos na Sub-bacia hidrográfica do riacho Seco

Açude	Município	Capacidade (m ³)	%	Volume atual (m ³)	Data
Jaramataia	Jaramataia	19.005.000	50,00	9.502.500	04/09/19
Sertão de baixo	Major Isidoro	1.732.000	50,00	866.000	04/09/19
Major Isidoro	Major Isidoro	296.400	50,00	148.500	04/09/19

Fonte: ANA, 2020.

A paisagem sertaneja, criada e recriada no imaginário popular, é quebrada por uma obra desse porte. Encontrar um açude dessas dimensões, em meio ao sertão, desconfigura o entendimento que se tem de escassez e de vulnerabilidade, no tocante ao acesso à água, mas ele é desfeito, parcialmente, quando discutidos a qualidade e os usos que se faz da mesma.

Em 1967, porém, o DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas – concluía o açude de Jaramataia, o maior dos 22 escavados pelo órgão no estado de Alagoas. O citado açude tem capacidade para armazenar do açude que se estende até o povoado São Pedro II. É ali onde estão construídos os sangradouros e o grandioso paredão de pedras que faz represar os milhões de litros d’água. (DNOCS, 2017, s,p).

Nessa mesma postagem, o DNOCS (2017) ressalta, ainda, a grandiosidade do açude de Jaramataia, suas estruturas e o volume de água baseado em milhões de metros cúbicos de água. “É ali onde estão construídos os sangradouros e o grandioso paredão de pedras que faz represar os milhões de litros d’água”. Os impactos desse barramento, no contexto do semiárido, pouco pode ser mensurado, isso quando consideradas as alterações no meio físico e biótico (Ilustração 3).

Contudo, algo que deve ser mencionado é o contexto de localização do referido barramento, as expectativas que a sua construção⁹ teve para o município e o entorno. O difícil é encontrar dados desses barramentos pois não estão acessíveis.

Ilustração 3: Ângulos diferentes da barragem de Jaramataia e do seu entorno



Fonte: SANTOS, 2017.

As ações públicas de combate à seca voltam-se para os empreendimentos hídricos de grande porte, com o objetivo de, a partir do acúmulo das águas, atender as demandas da população. O barramento no riacho do Sertão ocorre no entorno do município de Jaramataia e do Povoado São Pedro. Isso facilita o acesso dos recursos hídricos da população, um dos objetivos das Leis das Águas e do Código das águas que é anterior a mesma.

⁹ Infelizmente, não se tem dados sobre esse processo e nem sobre o açude em si, seja na sede do DNOCS ou em meio eletrônico.

O uso múltiplo das águas e a diversidade de fontes, que se voltam a atender as demandas das populações locais, são fundamentais no intuito de manter a população no local de moradia. Nessa perspectiva, vale destacar que o modelo adotado, durante anos, foi o das grandes açudagens, águas concentradas em grandes propriedades e pouco acesso à população carente.

Os planos governamentais de prevenção às consequências das secas, implantados a médio prazo, de um modo geral, têm sido imponentes e pouco eficazes para fixar os homens e sobretudo elevar o status social do homem do sertão. Grandes e pequenos açudes interessaram mais a uns, quantos grupos de proprietários, do que aos camponeses e vaqueiros. (AB'SABER, 1974, p. 35).

A concentração das águas nos açudes reforça o processo de exclusão dos pequenos proprietários e de camponeses do Nordeste. As narrativas dos impactos das secas são feitas em grandes obras literárias e, muitas delas, mostram a migração e o sofrimento do flagelo da seca. As consequências dos processos migratórios, no período de grandes secas, são centros urbanos inchados pelas levas de retirantes do sertão.

O ciclo das secas e a escassez de água trazem sérios problemas para o desenvolvimento da região como um todo. A manutenção das pessoas, no sertão nordestino, no campo, só ocorre quando o estado, de alguma forma, se faz presente. As ações deste deve compreender as dinâmicas do homem e da mulher do sertão e da água, enquanto elemento essencial na permanência e manutenção da sobrevivência do sertanejo. As medidas utilizadas para favorecer ou facilitar a sua

permanência devem ser entendidas como essenciais, o contexto do homem do campo é diferente e deve ser compreendido.

Nesse cenário, a escassez de água constitui um forte entrave ao desenvolvimento socioeconômico e, até mesmo, à subsistência da população. A ocorrência cíclica das secas e seus efeitos catastróficos são por demais conhecidos e remontam aos primórdios da história do Brasil. (CPRM, 2005, p. 1).

A falta de água inibe ações que favorecem o desenvolvimento de atividades econômicas, mesmo àquelas de cunho trivial que compõem o cotidiano das populações. Ao longo do tempo, o conhecimento, que essas comunidades constituem, é suplantado pela falta de oportunidades, pela ausência da água.

Sem água pouco se pode fazer. O que resta são as consequências do que, inexoravelmente, acontece nos ciclos da seca, como perdas, mortes e abandonos. Esse contexto é marcante na convivência do sertanejo e na lida com a sua realidade. A escassez de água está associada à falta de oportunidades e à limitação do seu crescimento.

ÁGUAS DE POÇO: UMA TENTATIVA DE ACESSO PARA A POPULAÇÃO

Entender as estruturas políticas e ideológicas, nas quais o Nordeste está inserido, justifica o processo de limitação e de acessibilidade das pessoas aos recursos hídricos, em específico. No entanto, é necessário entender que as buscas por alternativas se fazem presentes, desde o discurso demagógico às questões técnicas que foram buscadas para solucionar a problemática da seca.

Nesse viés, as águas subterrâneas se apresentavam como a alternativa mais viável para suprir a carência de águas no Nordeste brasileiro. As condições de região de formação cristalina podem indicar uma condicionante para grandes vazões, o que poderia resolver as questões de quantidade de recursos hídricos da região.

Os poços foram cadastrados pela CPRM (2005), no Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea da Região Nordeste. O referido projeto fez um grande banco de dados de todos os poços, identificando suas condições. A execução do projeto gerou o Diagnóstico de cada município do semiárido brasileiro, incluindo o Norte do estado de Minas Gerais.

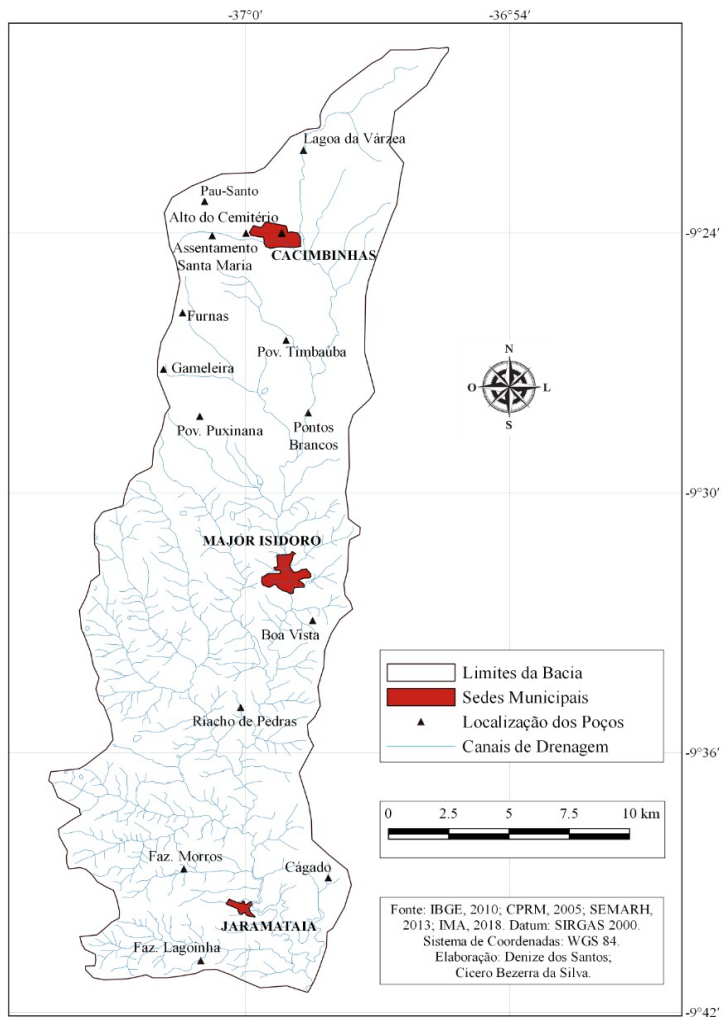
Nesse contexto, delineou-se um fator que foi desconsiderado: a qualidade. As águas subterrâneas assim como as superficiais estão sujeitas ao contexto ao qual estão inseridas. As formações geológicas locais e as fissuras existentes possibilitam a infiltração e o armazenamento, incluindo todos os processos hidrogeomorfológicos que tornam essas águas salobras.

As águas subterrâneas, na realidade da sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão, são utilizadas de forma diversa e continua. Os sopés das serras Branca, Velha e Itapicuru beneficiam o município de Cacimbinhas com as surgências das águas, favorecendo a formação de cacimbas, estas atendem às demandas da população com o abastecimento de água, na ineficácia do poder público (Ilustração 4).

As cacimbas atendem à área urbana do município de Cacimbinha. Segundo Oliveira (2012), as cacimbas do município atendem às demandas múltiplas da população, desde o consumo humano de água aos usos múltiplos, que fazem parte do cotidiano das pessoas. As águas subterrâneas se fazem presentes no dia a dia das

peças, mesmo que estas não entendam a dinâmica ali presente e a importância da sua conservação.

Ilustração 4: Mapa de representação dos poços na região, dados da CPRM 2005



voltar para o sumário

Algumas dessas fontes são salobras, mas suprem as demandas múltiplas de consumo da população. A falta de água nas torneiras impõe a essa população o uso das tradicionais cacimbas como fontes de água, que fazem parte do histórico local. Oficialmente, o município tem abastecimento canalizado, mas a falta constante da água incita o contínuo uso dessas fontes.

As águas subterrâneas foram, em determinado momento, a alternativa encontrada pelos órgãos oficiais e pelas ações governamentais. Muitos poços foram perfurados, sejam esses em terrenos públicos ou privados. O objetivo principal era encontrar água de quantidade para atender às demandas da população. De acordo com a CPRM, temos um número grande de poços, limitados pelos fatores qualidade e quantidade.

Os poços existentes na sub-bacia distribuem-se de forma mais intensa no alto curso do riacho do Sertão, caracterizados pelo sopé das maiores elevações. Isso influencia a existência de cacimbas no município de Cacimbinhas e o número de poços representativos para a área, quando comparados com os demais. É importante ressaltar que o contexto dos municípios apresenta um número maior de poços, mas que, no afluente, objeto de estudo são poucos.

É importante destacar que foram identificados os poços tubulares e que, de uma forma geral, apresentam uma profundidade que varia de 40 m a 92 metros de profundidade. Para se chegar aos veios de água, é preciso escavações profundas, rompendo as estruturas de material cristalino, as quais são tão presentes no Nordeste brasileiro.

As discussões sobre a riqueza do subsolo da região e a sua riqueza hidrogeológica precisam ser dimensionadas na questão, também, da qualidade e, não somente da quantidade, como comumente se ouve falar. A perfuração de poços foi uma alternativa utilizada pelo poder

público, mas que foi barrada pelas altas taxas de salinidade encontradas nesses poços.

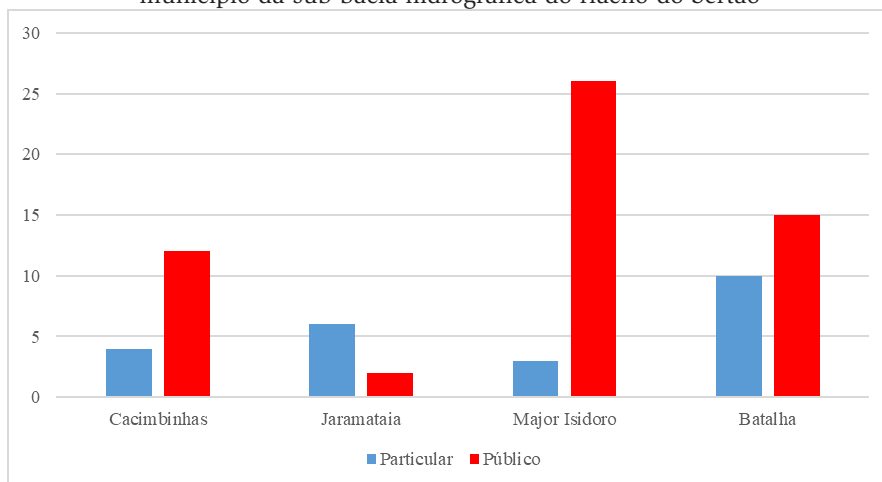
Segundo o levantamento da CPRM, o percentual de STD – Sólidos Totais Dissolvidos – nos poços cadastrados e que tiveram análises realizadas, identificou altos teores de salinidade. Nos quatro municípios que compõem a sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão, se encontrou a seguinte amplitude de 1.716,00 a 13.390,00 (mg/l) mostrando que essas águas são salinas e salobras, inviabilizando o consumo direto e restringindo o acesso dos necessitados a essas águas.

O recorte de qualidade acaba inviabilizando a questão do uso dessas águas. Os poços, principalmente, aqueles que tinham a finalidade de uso para o atendimento às comunidades, trazem um impacto negativo, já que a água não é própria para consumo. As alternativas de uso, com o processo dessalinizador, ficava inviável para a manutenção dos mesmos, principalmente, na década de 80 e 90 do século XX.

Na região, pode-se identificar poços com altos teores de salinidade. Em todos os municípios, a CPRM realizou a amostragem de alguns poços, variando em quantidades, assim como as próprias quantidades de poços. Em todos eles, foram identificados poços com percentuais altos e outros mais baixos, mas que denotam a necessidade de tratamento dessa água para o consumo direto e mesmo indireto.

Quando se discute o acesso à água, deve-se ter em mente a questão física aos recursos hídricos como a natureza do terreno. Quanto a esse aspecto, a distribuição dos poços ocorre predominantemente de duas formas, sendo de natureza do terreno particular ou pública. Esse fator está ligado direto ao acesso da água e a seu processo de distribuição do recurso (Ilustração 6).

Ilustração 6: A natureza do terreno dos poços por município da sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão



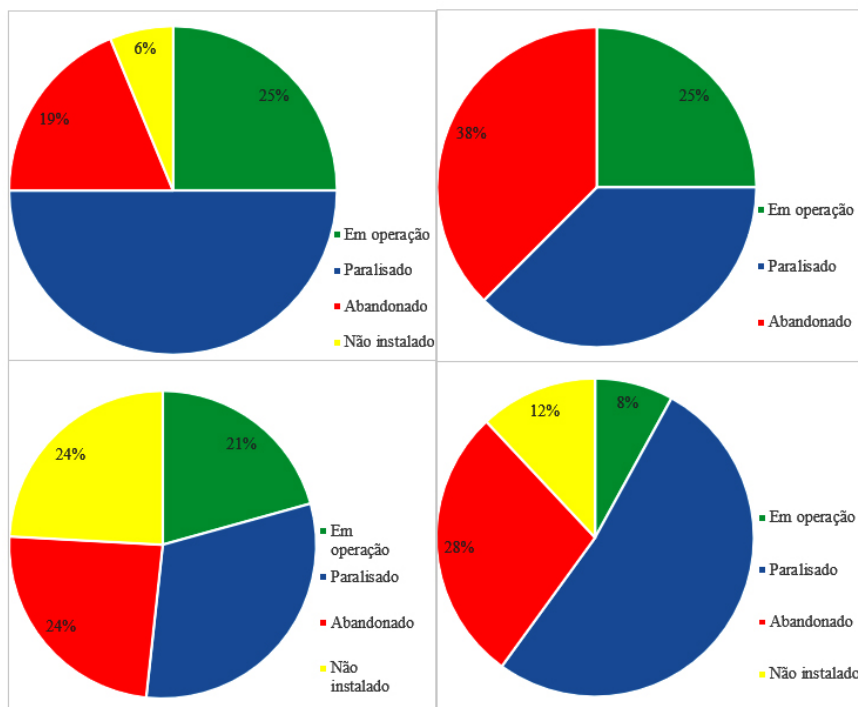
Fonte: CPRM, 2005.

Pode-se constatar, de forma geral, um predomínio no número de poços públicos, totalizando em 54 poços tubulares. Deve-se ressaltar que isso é um indicador importante, quando se pensa no acesso das comunidades carentes no meio do Sertão e que esta é sua principal fonte de água nos períodos de escassez. Esse predomínio de poços, onde a natureza do terreno é pública, também, é predomínio da sub-bacia, dos quinze (15) poços identificados.

Na conjuntura dos municípios, Major Isidoro tem destaque em termos de quantitativo, seja pelo número total de poços tubulares, vinte e nove (29), seja pelo predomínio do número de poços de natureza pública, e somente três (3) são particulares. A carência pela água e sua acessibilidade é refletida nos poços de natureza pública, voltados para atender às comunidades e propiciar a manutenção das populações na terra.

Para entender a distribuição de água e os problemas enfrentados, para prestar os serviços necessários para atender as demandas da população semiárida, as condições de uso dos poços refletem bem as dificuldades encontradas no quesito de gestão das águas. A situação, na qual esses poços se encontram, refletem o meio físico e a capacidade de gestão desse recurso (Ilustração 7).

Ilustração 7: Situação dos Poços por município da sub-bacia hidrográfica do riacho do Sertão



Fonte: CPRM, 2005.

Os dados mostram as circunstâncias e as dificuldades de acesso à água, quando os poços em operação não ultrapassam os

25%. Considerando o fator número de fonte de água, no contexto de semiárido, isso representa uma perda de potencial muito grande, tanto em volume de água como na distribuição, já que os poços estão espalhados em pequenos povoados e comunidades.

Outros percentuais expressivos que refletem as dificuldades de acesso à água são os poços abandonados. Essa situação, na configuração, ocorre em $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos totais dos municípios que compõem a sub-bacia hidrográfica. De acordo com a CPRM (2005, p.7), poços abandonados “incluem poços secos e poços obstruídos, representam poços que não apresentam possibilidade de produção”. O entendimento da perfuração de poços como opção de distribuição de água, no semiárido nordestino, numa ação pública do estado para solucionar os problemas de falta de água, é confrontada quando se encontra um grande número de poços não instalados na área desses territórios.

A realidade encontrada na sub-bacia hidrográfica é a de que os poços não instalados têm um percentual maior no município de Major Isidoro, que possui um total de 24% nessa situação, Batalha e Cacimbinhas possuem percentuais variando em torno de 12% e 6%, respectivamente, já, o município de Jaramataia não possui poços nessa situação. A atuação do estado se faz de forma incompleta e ineficaz com os recursos públicos. Na execução de parte do processo, os poços são perfurados, mas não ocorre a instalação dos equipamentos, esse fato cria uma expectativa muito maior na população local.

Os poços paralisados chamam a atenção por ocorrer por falta de manutenção e equipamento, ou seja, pode ser uma pequena peça ou mesmo um equipamento danificado ou mesmo roubado. Os percentuais encontrados nessa situação passam dos 31% em Major Isidoro até corresponder a metade ou mais com 50% e 52% respectivamente dos

poços de Cacimbinhas e Batalha. O município de Jaramataia possui um número de 37% dos seus poços paralisados.

A inoperância do Estado com a distribuição de água impossibilita o funcionamento de poços que atendam as demandas populações que possuem poços tubulares profundos, no cristalino nordestino. É importante destacar que o fator salinidade exige a dessalinização dessas águas e seu manuseio. A operação torna seu contexto de uso mais complexo.

O contexto de quantidade é visível nas discussões de escassez, mas estão ausentes as discussões pertinentes à qualidade. Nesse contexto, as águas subterrâneas, vistas como alternativas para atender as demandas dos pequenos povoamentos, configuram-se como inadequadas para estes fins, já que os teores de sais presentes nas mesmas são excessivos, tornando as mesmas salobras e salinas.

Enquanto nas esferas governamentais se pensava no combate à seca com grandes obras hidráulicas, o nordestino tinha que pensar em sobreviver a cada ciclo de seca e, principalmente, as mazelas decorrentes da fome e da sede. Os retirantes do sertão se constituem em um quadro comum do homem, da mulher e da criança do Nordeste e são representados de diversas formas pela arte, seja na pintura, na literatura ou na música.

São retratos de um Nordeste Seco e carente, por não conseguir resolver as limitações impostas pela natureza. Esse contexto era desconhecido pelo colonizador português e por seus descendentes. As narrativas que chegavam à corte surtiram os primeiros efeitos com as primeiras políticas públicas que tinham como objetivo resolver o problema da seca. Ao longo do tempo, perpetuam-se e ganham muitas conotações, porque o problema não foi resolvido. O combate à seca,

marca registrada de muitas ações dos órgãos governamentais, não resolve o problema. O sertanejo com suas dificuldades e sua sabedoria tenta se manter no semiárido, perpetuando sua existência em busca de condições adequadas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto que se tem, nos dias atuais, reflete um grande processo de mudanças na perspectiva de como as pessoas se relacionam com o meio, nas organizações e nas vias políticas. A abertura política significou a liberdade de organizações e de pessoas em prol de uma coletividade.

Os componentes dos sistemas naturais, associado à dispersão da população, mostram que os empreendimentos públicos não conseguem suprir as demandas de abastecimento público, de dessedentação animal e da produção em geral, já que as águas dos grandes e concentrados barramentos são inapropriadas para esses usos.

Torna-se importante relevar que barramentos de grande e médio porte são importantes no contexto do semiárido e trazem possibilidades de uso que indicam caminhos na resolução de problemáticas relativas à seca. Mas deve-se considerar que, além da falta de qualidade das águas, como ocorrem com açudes construídos com a finalidade de dirimir a falta d' água, há, ainda, a inacessibilidade da população, já que muitos ficam concentrados nas terras dos grandes proprietários de terras, com maior influência e ingerência na gestão pública.

Os poços tubulares aparecem como outro viés importante, implantados pelas políticas públicas no combate à seca. Esses deveriam trazer importante contribuição na luta contra a seca, por atender a

população dispersa na sub-bacia hidrográfica. Os dados mostram que, mesmo tendo boa vazão, o uso direto os torna inviabilizados pelas condições geológicas que o cristalino possui, com águas salobras.

Isso reflete, nas organizações do campo, possibilidade de associativismo e sindicatos com possibilidade de questionamento da realidade posta e excludente, onde os pequenos agricultores, moradores de povoados podem ser vistos com suas demandas, além do assistencialismo comum às políticas do estado.

O desenvolvimento regional perpassa pelo avanço de tecnologias acessíveis, advindas de pesquisa e de autoconhecimento, que deveriam ser orientadas por ações governamentais, aliadas à participação efetiva de quem precisa desses recursos no seu dia a dia. As alternativas vêm da base, associadas ao conhecimento popular e aliadas ao conhecimento científico. Há que se reconhecer que a participação da coletividade traz importantes impactos positivos.

O processo de mobilização e participação popular, como traz a Lei das Águas e todo o conjunto anterior e posterior a mesma, nos remonta a participação popular como essencial ao funcionamento da gestão dos recursos naturais e das águas sem o envolvimento da dona de casa, da produtora e da geradora de renda para a manutenção das pessoas nos seus locais de origem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SABER, Aziz Nacib. O domínio morfoclimático semi-árido das caatingas brasileiras. *Geomorfologia*, São Paulo, n. 43, p. 1-39, 1974.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Estudo sobre Pecuária Leiteira de Alagoas/Alagoas. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. – Maceió: SEPLAG, 2017. 37p.

ALAGOAS, **Plano Diretor De Recursos Hídricos da Bacia hidrográfica do Rio Traipú**. Maceió: SEMARHN, 1998.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 2ª ed. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

ANA – Agência Nacional de Água. Orientações para elaboração de projeto de instalação de estações hidrométricas Brasília: ANA, SGH, 2013.

CASAL – Companhia de Abastecimento D'Água e Saneamento do Estado de Alagoas. **Unidade de Negócio Da Bacia Leiteira-Un B**. Leiteira. Disponível em: <https://www.casal.al.gov.br/sistemas-coletivos/>. Acesso em 27 de janeiro de 2020.

CASTRO, Iná Elias de. **Da Seca como Tragédia à Seca como Recurso: Velhos e Novos Recursos, Velhos e Novos Territórios**. Anuário do Instituto de Geociências. 1994; 17:1-13.

CHRISTOFOLETTI, A. Geomorfologia. 2ª. ed. São Paulo: Blucher, 1980.

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento subterrâneo**: diagnóstico do município de Batalha, estado de Alagoas. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005(a).

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento subterrâneo**: diagnóstico do município de Cacimbinhas, estado de Alagoas. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005(b).

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento subterrâneo**: diagnóstico do município de Jaramataia, estado de Alagoas. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005(c).

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento subterrâneo**: diagnóstico do município de Major Isidoro, estado de Alagoas. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005(d).

CPRM – Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento subterrâneo:** diagnóstico do município de Iati, estado de Pernambuco. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005(e).

DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra a Seca. **Açudes Arretados.** Fortaleza: DNOCS/Serviço de Comunicação Social, junho de 2017. Acesso em: <https://www2.dnocs.gov.br/gab-cs/3579-acudes-arretados> . Disponível em: 26 de abril de 2020.

LIMA, Alex de Sousa; fontes, Aracy Losano. Estudo de parâmetros morfométricos da sub-bacia hidrográfica do rio Jacarecica (SE). **InterEspaço.** Gurajuá/MA v. 1, n. 3 p. 203-221 Ed. Especial 2015. ISSN: 2446-6549 DOI: 10.18766/2446-6549/interespaço.v1n3p203-221.

LIMA, Espedito Maia; PINTO, Josefa Eliane Santana de Siqueira. A agropecuária e as metamorfoses socioambientais no espaço rural do município que compõem a bacia hidrográfica do rio Catolé – Bahia. In: LIMA, Espedito Maia (Org). **Desenvolvimento rural e políticas territoriais: evidências no Nordeste brasileiro.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

MENDONÇA, Francisco; DIAS, Mariana Andreotti. **Meio Ambiente e sustentabilidade.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

OLIVEIRA, Ana Patricia da Silva Mendonça. **O uso de águas Subterrâneas em Cacimbinhas – AL.** Palmeira dos Índios; UNEAL, 2012. Monografia.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. D.; CAVALCANTI, A. P. B. **Geoecologia das Paisagens; uma visão geossistêmica da análise ambiental.** Fortaleza: UFC, 2004.

SANTOS, Denize dos; SILVA, Cícero Bezerra; PINTO, Josefa Eliane Santana de Siqueira. Pelos Meandros do Rio São Francisco mapas históricos como elementos de representação social. In: MARIA NETA, Francisca; PEIXOTO, José Adelson Lopes; SILVA, Cristiano Cesar Gomes da. **Estudos e Contextos: experiências e pesquisas na atualidade.** Maceió: AL: Editora Olyver, 2020.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido:** transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília: UNB, 2006. Tese de Doutorado.

VARGAS, M. A. M. E o mar vai bater no meio do rio: cadê o rio? In:
FERREIRA, R. A. (Org.) Nas correntezas do Velho Chico. São Cristóvão: Ed. UFS, 2020.

6

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO¹⁰

Ana Cristina de Lima MOREIRA

<https://orcid.org/0000-0001-7627-3812>



INTRODUÇÃO

Quando o tema abordado é a educação geográfica, volta-se o olhar para a formação dos professores e seus reflexos na educação básica, concomitantemente, atrelada às práticas pedagógicas, às mudanças vigentes, às discussões, aos conteúdos abordados e as metodologias que serão aplicadas. Necessariamente, é importante que os professores possam oportunizar aos seus alunos a aquisição de conhecimentos significativos que proporcionem a produção do saber, através de uma proposta mais atual, compatível com a realidade, dando condições suficientes para se conhecerem e serem reconhecidos como sujeitos ativos no espaço onde habitam.

A ideia central deste estudo é explicitar a importância da educação geográfica na formação de professores da educação básica, com o objetivo de discutir o fazer pedagógico, tomando os conceitos

¹⁰ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap6>

da Geografia como pilares, proporcionando uma educação crítica, ativa e cidadã. Tem-se esse objetivo como um verdadeiro desafio devido à complexidade que é peculiar ao tema citado, bem como pode-se afirmar que não só a Geografia, mas o processo educacional brasileiro carrega consigo uma memória de muitas lutas, embates e desafios que ainda precisam ser vencidos.

O ensino da Geografia tende a evoluir e acompanhar as mudanças, dando condições necessárias aos seus alunos de se perceberem sujeitos ativos no contexto vivido. A proposta básica é que se viabilize discussões e ações acerca do ensinar, o que ensinar e como ensinar a Geografia, conscientes de que não estamos no sistema tradicional, vivemos na modernidade que apresenta novas exigências, pois, os conceitos, a memorização ficaram em desuso, em virtude de não atenderem às expectativas. A opção é ensinar por meio de discussões atreladas às questões sociais e a vida dos sujeitos, momento oportuno para se desenvolver a criticidade dos alunos, dando uma grande contribuição na formação do ser pensante e crítico.

Para o alcance dos objetivos propostos, foi necessário buscar embasamento através das leituras e análises de alguns teóricos como: Haesbaert (2014), Freire (2016), Kimura (2008), Santos (2009) bem como leituras documentais como a Base Curricular Nacional Comum-BNCC (BRASIL, 2017), Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, (BRASIL, 1997) dentre outros.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA NECESSIDADE VIGENTE

É impossível discutir a Geografia por meio de uma visão unilateral, sem levar em consideração o diferente, ou seja, os casos

atípicos que estão presentes nas diversas sociedades, esferas políticas, econômicas, religiosas e culturais. Diante desses enunciados, considera-se que é a partir da educação básica que se deve discutir a realidade do mundo atual dos sujeitos envolvidos, pois, o propósito é que ela atenda as exigências dos processos globais e específicos, peculiares da contemporaneidade e que as discussões sejam compatíveis ao grau de ensino.

De acordo com Haesbaert (2014), começemos, então, a tentar entender que não é fácil discutir e definir a Geografia, visto que, ao longo dos anos, adquiriu um patamar diferenciado, enquanto Ciência Social, pois a sua pluralidade, suas relações sociedade/natureza foram readquiridas e, conseqüentemente, ressignificadas. Tem-se, no cerne dos debates, a definição do espaço geográfico que, na complexidade que lhe é peculiar, deve-se levar em consideração sua dimensão natural.

Para tanto, é importante que nos cursos de licenciaturas em Geografia e Pedagogia, especificamente, quando são trabalhadas as disciplinas: Metodologia do Ensino da Geografia e Saberes e Práticas da Metodologia do Ensino da Geografia, respectivamente, a educação geográfica seja uma constante, ou melhor, ativa e que considere a vivência, o que os alunos pensam e têm como representação do espaço.

Segundo (BRASIL, 1997, p.157) “Espaço é, simultaneamente, noção e categoria”. É fato que como categoria, a Geografia tem sua complexidade como foi citado, mas faz-se necessário estratégias para que os alunos desenvolvam o raciocínio geográfico espacial.

[...]A aquisição da noção de espaço é um processo complexo e progressivo de extrema importância no desenvolvimento das pessoas. [...] a categoria de espaço geográfico, como objeto de estudo dos

geógrafos deve ter um tratamento didático que possibilite a interação dos alunos. Por um lado, a compreensão do espaço geográfico será trabalhada sempre que se estudar a paisagem, território e o lugar; por outro, a questão de representação espacial, no contexto dos estudos é um caminho importante para compreender a espacialidade dos fenômenos (ampliando noção de espaço), quer entender a função social da linguagem cartográfica, bem como os processos históricos sociais de sua construção. (BRASIL, 1997, p. 157-158)

Essa interação, ou seja, entendimento acerca do espaço pode acontecer de forma gradativa, às vezes até lenta, porém a eficácia vai depender de como for ensinado e das condições que forem dadas para a interpretação, visto que há diferentes maneiras de se perceber o espaço.

A ideia de espaço evoca as diferentes formas assumidas pelo processo de estruturação social. Nesse sentido, o espaço, mais do que manifestação da diversidade e da complexidade sociais, é, ele mesmo, uma dimensão fundadora do “ser no mundo”, mundo esse, tanto material quanto simbólico, que se expressa em formas, conteúdos e movimentos. (CASTRO; GOMES; CORRÊA 2012, p.7).

As instituições de ensino superior, devem estar atentas, alertando aos professores de que esse processo pode e deve ser iniciado, desde a educação infantil, tendo sequência no ensino fundamental. Há metodologias possíveis e executáveis para que a aplicabilidade das propostas aconteça de forma eficaz.

A leitura espacial geográfica passa a compor, com outras leituras que, em diferentes perspectivas teóricas, tentam explicar o desdobramento das mudanças contemporâneas em termos de suas diversas “crises” e/ou “-reestruturações” incluindo, a nível econômico a “crise do trabalho” e a reestruturação produtiva, no âmbito do poder, a chamada crise do estado nação, e a crise identitária, em suas mais diversas manifestações. (HAESBAERT, 2014, p.11)

Nesse propósito, devem partir do elementar, da prática, com a confecção dos mapas mentais feitos pelas crianças, pois, certamente, trarão informações sociais específicas do espaço, onde eles estão inseridos, como uma resposta à compreensão da linguagem cartográfica. Para tanto, exigem-se questionamentos acerca do espaço, sendo necessário que o professor tenha habilidade e autonomia de instigar seus alunos e nortear o processo de aprendizagem.

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores. (PERRENOUD, 2002, p.12)

É urgente que os cursos de licenciaturas em Geografia das Instituições de Ensino Superior (IES) tenham esse olhar e busquem o cumprimento de suas propostas e clareza do seu papel diante da sociedade, tendo a percepção de que a escola está para o(a) aluno (a), assim como educação geográfica deve estar para: o como ensinar, a quem ensinar e para que ensinar a Geografia.

Contudo, deve-se ir além das discussões em seminários e congressos, ou no âmbito escolar, por ocasião da elaboração dos projetos pedagógicos, às vezes fragmentados, acerca da realidade local sem conexão com os objetivos da leitura geográfica. Sobre essas perspectivas os conteúdos da Geografia devem direcionar questionamentos e trabalhar situações diversas do cotidiano.

É salutar, pensar a Geografia como disciplina curricular, presente em todas as escolas de educação básica. Portanto, deve ser abordado o que é inerente a ela, colocando em prática seu compromisso com a sociedade. Para esse contexto foram destacadas duas habilidades (PCNs), a primeira e a décima em virtude da pertinência e importância com a discussão em pauta:

-Valorizar e utilizar os conceitos, historicamente, construídos sobre o mundo físico, social cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva.

-Argumentar, com base em fatos dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitam e promovem os direitos humanos à consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.9)

Pode ser percebido que a hipótese, ora exposta, é que a partir dos conceitos básicos da Geografia como Ciência, que a educação

geográfica possa trilhar novos caminhos para o ensino da disciplina citada, enquanto obrigatória na matriz escolar da educação básica, viabilizando uma educação menos excludente, mais participativa e cidadã. Assim, os jovens poderão ter o entendimento da sua real importância, enquanto cidadãos(ãs), no contexto do lugar em que eles estão inseridos.

A contemporaneidade nos trouxe novas perspectivas, ensinamentos e uma pluralidade de pensamentos. Mas não é demais citar que a educação geográfica, ora apresentada, como uma das referências para o processo de ressignificação do que se ensina e, como se ensina, acerca do contexto sociopolítico e cultural brasileiro nos cursos de formação de professores, ainda carece de atenção por parte das Instituições de Ensino Superior. E, nesse processo, sobressai-se a prática de ensino, pois é ela o resultado do contexto trabalhado.

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo, não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo de que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE,2016, p.39)

Ao longo dos anos, foram deixadas de lado algumas concepções que se ficaram em desuso e, conseqüentemente, foi necessário adotar novos diálogos, para se trabalhar de forma participativa. A educação geográfica deve trabalhar objetivando favorecer aos professores ações relacionadas à realidade da prática docente. É obvio que é uma estrada

de mão dupla, pois, quando se atende aos professores acerca da sua prática, das metodologias aplicadas e das discussões, há uma grande probabilidade de que os alunos sejam contemplados.

O grande desafio está no modo de pensar e fazer acontecer, pois, vê-se que, na era da tecnologia, as coisas acontecem muito rápido, as notícias são dadas em tempo real para o mundo e, na mesma velocidade, os acontecimentos trazem mudanças de ordem política e econômica, principalmente. Isso exige que se pense na mesma velocidade. Contudo os professores nem sempre estão preparados, ou melhor, não foram preparados para o enfrentamento desse desafio ou mesmo o tempo exíguo faz com que realizem várias atividades diárias, sendo uma delas a arte de ensinar e fazer aprender. E, essa realidade traz consequências negativas para o ato de ensinar o fazer da Geografia no ambiente escolar.

É nesse contexto, que a escola está inserida, conseqüentemente, os saberes e, dentre eles, o Geográfico, cuja disciplina não pode estar estática, alheia aos fatos em âmbito local, regional, nacional ou global. Quando o foco é a escola, as crianças e jovens devem ter em mente que eles são os sujeitos e assim devem se perceber como tal, desde o espaço onde habitam a outras escalas.

É necessária uma Geografia não excludente ou alheia aos fatos que estão acontecendo, visto que são imprescindíveis discussões pertinentes sobre o espaço e o lugar em todos os níveis de ensino. Pois, é a partir delas que se estabelece uma dialética entre professor e aluno, o quê, quem e para quem vem à tona e assim as ideias vão fluindo com criticidade e conhecimento do que está sendo posto em evidência.

A escola é o espaço propício para essas discussões independente do lugar em que esteja inserida, ela pode contribuir para dar novos significados, denunciar, criticar e fazer acontecer na prática em sala de

aula. Nesse processo, a Geografia é uma parceira da escola através das políticas de educação, visto que pode viabilizar olhares múltiplos acerca do contexto vivido, identificando os sujeitos, seus pertencimentos, suas memórias e suas lutas sem ignorá-las.

Não é uma tarefa fácil, por isso, ainda, não está sendo entendida, pois, até neste momento, as escolas de um modo geral, sem o intuito de fazer referências ao nível, a localização ou a clientela que faz uso dela, não alcançaram o cerne da questão. É possível que estejam voltados para o que Kimura (2008) aponta, que pode se tratar de uma situação Didática, visto que os professores denunciam as dificuldades que têm em desenvolver o que foi planejado e o que eles visualizam para o ensino da Geografia, enfatizando as atividades de campo e a flexibilidade garantida por Lei, dentre outros.

Assim, a falta de autonomia e a rigidez da organização escolar são apontadas como possíveis problemas que podem ter desencadeados ou ainda estão desencadeando a falta de um melhor aproveitamento da Geografia, no contexto escolar e seus reflexos na sociedade. Nessa linha de pensamento, de acordo com Kimura (2008, p.82) “Cabe ao professor de prática de ensino e Geografia, em razão da indissociabilidade entre pensamento e ação, o empenho em um exercício sobre o fazer pensar geográfico, voltado para o ensinar aprender Geografia na escola básica.”

É imprescindível que se entenda essas afirmações, pois, não se pode permitir que escola e/ou professor tenha uma visão unilateral, pois, deve-se levar em consideração as novas configurações do mundo em que vivemos e, conseqüentemente, os processos de adaptação, não de acomodação.

Assim, é susceptível que os alunos(as) tenham oportunidade de construir suas bases de conteúdo, viabilizando a interpretação de mundo.

Essas bases só são possíveis com a participação da escola, visto que é nesse momento que se faz necessário lançar mão das ferramentas teóricas com o propósito de entender o mundo a partir da análise e discussão. É possível que o resultado seja satisfatório, pois, teoria, análise e discussão sobre a realidade vivida são fundamentais para um melhor entendimento do sujeito acerca desse mundo, bem como do reconhecimento da espacialidade e dos fenômenos sociais que lhe são peculiares.

Para tanto, a BNCC aponta que;

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2017, p.360)

Nota-se que a BNCC, enaltece a Geografia e suas contribuições em vários aspectos, principalmente no que está relacionado a interpretação de mundo, partindo dos seus respectivos conceitos. Diante dessa afirmação fica claro que é na escola que os alunos podem adquirir esses conhecimentos que irão ajudá-los ao longo da vida, ou seja, de criança à fase adulta.

Quando Paulo Freire (2016, p.32,) diz que “ensinar exige criticidade” é incontestável, pois a escola pode ser percebida como espaço de enfrentamentos assim como a Geografia. Para garantir

fluidez, é indispensável o conhecimento da realidade, das necessidades vigentes, das perspectivas e dos problemas que afligem a comunidade. É dessa forma que é possível atrelar o espaço e o lugar aos pilares de lutas e reivindicações, pois, olhar de forma aguçada para o espaço habitado, sua identidade e suas prioridades fazem parte do contexto em que professor e aluno estão inseridos.

Porém, ainda, buscam-se respostas mais precisas das concepções sobre a forma de como e o que estava sendo ensinado trouxe sérias consequências para os dias atuais. Pode ser apontada a falta do olhar crítico e, ao mesmo tempo educativo, que poderia ter enxergado não só como uma disciplina e sim, como uma aliada para apresentar e contextualizar o espaço e a sociedade nele inserida, tomando como pontos de referências os conceitos básicos da Geografia, pois, para (SANTOS, 1996 *apud* HAESBAERT, 2014, p.33) “categoria e conceito são tratados como sinônimos” [...]

A preocupação maior não está em definir conceito e categoria ou apontar as diferenças existentes ou não. O cerne da questão é que se tenha conhecimento dos conceitos/categorias, clareza da importância para poder discutir sobre eles: espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região, consideradas também de categoria analíticas, responsáveis por inúmeras discussões e embasamentos. Pois, todas elas partem do espaço, seja ele transformado, do cotidiano, que se vê, de poder, relacional dentre outros. O espaço é considerado como objeto de estudo da Geografia e deve ser trabalhado para que seja percebido que não é estático, não está inerte e, é a partir dele, que se pode entender as mudanças que estão acontecendo na atualidade.

Nessa discussão, Milton Santos, em uma entrevista (2000), foi perguntado se ele diferenciava os conceitos de espaço, território e lugar

e, na sua especificidade, talvez não tenha respondido o que talvez fosse esperado. No entanto, sabiamente fez algumas ressalvas, explicitando que não era mais o seu foco saber ou definir quem vem antes, se espaço ou território. Mas não os excluiu de seus debates, ao contrário, deixou claro que, apesar de ser detalhes, eram indispensáveis às discussões. Assim, Santos (2009, p.26) afirma que “o importante é saber que a sociedade exerce, permanentemente, um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais. A herança social e a sociedade em seu movimento atual.”

ENTRE A TEORIA E PRÁTICA

Para Kimura (2008, p.186), “Com os novos significados do saber geográfico que os alunos ganham, eles podem construir sentidos para si e para o mundo, podem ver-se como sujeitos na prática social decorrente da permanência ou da mudança espacial.” Assim, o que e como se trabalha nos cursos de formação de professores pode refletir de forma positiva ou negativa na prática pedagógica. Pois, a prática pode ser considerada o resultado entre a teoria, o planejamento e a metodologia aplicada, sendo uma questão recorrente que, mesmo neste século, gera debates e embates.

Sobre a importância da prática e do papel do professor no processo de aprendizagem Freire (2016, p.28) destaca que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” Talvez esse seja o ponto de referência, pois aluno e professor se tornam protagonistas. Quando os saberes são realmente ensinados e aprendidos aluno e professor passam

a assumir o papel de sujeitos. O grau de maturidade pode não ser o mesmo entre ambos, mas os dois são conhecedores de sua realidade e da necessidade de suas lutas.

Partindo desse pressuposto, a educação geográfica deve acontecer de forma que traga embasamentos e que esteja ancorada nos objetivos da geografia escolar. Para Kimura (2008, p. 116) “A leitura geográfica é a própria leitura de mundo”. Partindo dessa afirmação, é necessário que o ensino da Geografia tenha uma visão do mundo atual sem esquecer as memórias. Dessa forma, há exigências que devem ser cumpridas pela escola e pelo fazer docente. Nesse sentido, Callai (1998) faz uma alerta sobre o lugar da Geografia no momento atual, explicitando que o ensino deve acompanhar as mudanças e o ensino da Geografia exige que o professor tenha conhecimento das transformações que ocorrem na paisagem, no espaço, no território e nos lugares.

Nesse propósito, Callai (1998) aponta sua preocupação quanto a formação dos professores, o ensino, as mudanças, as práticas, as subjetividades e os caminhos que se deve seguir. “Diante disto tudo e das inovações que estão sendo postas para o ensino, neste momento, no Brasil, há que se redefinir qual o nosso papel como professores de Geografia e qual o lugar da nossa disciplina neste novo contexto.” (*Idem*, 1998, p.71)

É nesse momento que os olhares se voltam para o mundo atual, a postura da escola e dos professores, bem como dos cursos de formação nas IES. É evidente que os parâmetros mudaram, que houve mudanças no que estabelecia a Lei, tentando adequar ao momento vigente. É fato que os discursos mudaram, em todos os níveis de ensino, desde das escolas de ensino básico às Faculdades e Universidades, porém, deseja-se saber se têm consciência para onde querem ir e como chegar.

Falar em prática pedagógica e em educação geográfica exige que se tenha, de fato, uma visão de mundo atrelada às diversas metodologias, práticas de ensino e concepções coerentes, voltadas para a realidade e abertas a mudanças. Contudo o ensino da Geografia deve partir do princípio de que esse diálogo entre professor, aluno, contexto escolar e comunidade só faz sentido se forem estabelecidas metas que priorizem novos conhecimentos utilizáveis e que contribuam para que o aluno se perceba e seja percebido como protagonista.

Quando se faz referência ao termo “utilizável,” é, basicamente, para explicitar a necessidade de contextualizar os conteúdos à realidade do aluno, visto que o objetivo maior está em oportunizar a ele o processo de aprendizagem compatível com a realidade e que aponte suas necessidades vividas no lugar e no espaço, onde habita de modo que, o mesmo, tenha capacidade de redefinir suas metas, estabelecer outras a serem alcançadas na busca do conhecimento e, assim, possa construir o seu saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática em pauta está longe de chegar à exaustão, pois é o reflexo de várias situações que ocorrem em âmbito local, regional e nacional, mais especificamente nas escolas do Brasil. Em se tratando de escolas, foi apresentado, como tema principal, a educação geográfica, mas, ainda, se tem muito a discutir e a ser aprendido sobre ela. Porém, partindo do elementar, constata-se que é de fundamental importância ter um olhar aguçado para alguns pontos que foram abordados, dentre eles a prática pedagógica nas escolas do ensino fundamental, mais precisamente dos professores de Geografia.

Dessa forma, foi apontado que a responsabilidade dessa prática mais coerente, voltada para a realidade do aluno, possa garantir uma percepção de mundo, para que ele se identifique como sujeito desse mundo em que está inserido. Nas entrelinhas, as palavras-chave para essa discussão seriam: prática pedagógica, atualidade, executável, realidade, flexibilidade e complexidade. Pois, cada uma delas traz de forma implícita o que fazer, como fazer, o que ensinar, como necessidade vigente para as escolas, os cursos de formação docente e que os professores Geografia possam cumprir seu papel na sociedade, pois, só assim, aluno e professores serão os sujeitos.

Contudo a Educação Geográfica constitui um norte para o ensino da Geografia em seus diversos níveis, bem como proporciona inúmeras discussões dos contextos em que estão sendo trabalhadas. Dessa forma, trabalhar como conceitos e/ ou como categorias não foi o cerne da questão, haja vista que a preocupação maior reside no compromisso das IES em fazer acontecer a formação dos professores com novas propostas que possam contribuir para as questões que envolvem a sociedade e a natureza.

Assim, cabe às escolas acatarem e entenderem a necessidade de renovar e inovar, bem como aos professores buscarem consciência crítica para desafiar o momento, sendo capazes de se entender e se fazer entender.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular /2017. **Educação é a Base.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs. **História e Geografia**. Brasília:1997.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino da Geografia e a Nova Realidade**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38900/26307><https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38900/26307>.In: **Boletim Gaúcho de Geografia**- no 24 - AGB-PA- Porto Alegre- p. 9-160- maio, 1998. Acesso 15 jun. 2021.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Olhares Geográficos**: modos de ver e viver o espaço geográfico. Rio de janeiro: Bertrand Brasil,2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 53 ed. Rio de Janeiro:Paz&Terra,2016.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**. Território/ transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção.1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico**: questões e Propostas. São Paulo:Contexto,2008.

PERRENOUD, Philippe; MACHADO, Nilson José, ALESSANDRINI, Cristina Dias: Trad. Claudia Schilling & Fátima Murad. **As competências para ensinar no século XXI**.A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre:Artimed,2002.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade** -Entrevista com Milton Santos. 2 ed.4 reimp. São Paulo: Fundação Perceus Abrano,2009.

7

RESSIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA¹¹

Maria Edney Ferreira da SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-3843-8190>



INTRODUÇÃO

Em inúmeras definições, a palavra ressignificar caracteriza a ação de atribuir um novo significado a algo ou alguém, relacionada ao processo de ressignificação, que, segundo a neurolinguística, faz com que as pessoas possam dar novos significados a acontecimentos da vida a partir da sua mudança na percepção do mundo. Essa palavra simboliza, de forma bastante precisa, o convite que a realidade, nos últimos tempos, nos impôs, quando, no início de 2020, o mundo deparou-se com o marco histórico e epidemiológico de um surto global da Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (Sars-CoV-2), uma doença que apresentou um elevado aumento no quantitativo de infecções e mortes

¹¹ DOI: <https://doi.org/10.48016/9786586680713edunealcap7>

e atingiu indivíduos, independentemente de nacionalidade, renda, nível de educação ou gênero (SCHLEICHER, 2020).

A pandemia da Covid-19 tornou-se, também, um grande problema para os sistemas educacionais em todo o mundo (DANIEL, 2020). Buscando minimizar os impactos causados pela pandemia, muitos governos, em todo o mundo, deliberaram que as instituições de ensino interrompessem o ensino presencial e migrassem para a educação virtual. Dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) indicam que, no Brasil, mais de 52 milhões de estudantes foram afetados com a interrupção das aulas presenciais, chegando a mais de 1,7 bilhão de estudantes afetados, ou seja, 90% de todos os estudantes do mundo.

Diante da necessidade de uma resposta à reconfiguração social forjada pela pandemia, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu, enquanto uma alternativa à educação presencial, sendo apreendido como um importante instrumento de manutenção das atividades entre professores, alunos e demais profissionais da educação, nos diferentes níveis de ensino (ARRUDA, 2020). Vale destacar que, enquanto o Ensino Remoto Emergencial constitui uma estratégia temporária, a Educação a Distância (EaD) se configura por possuir um regime contínuo, fundamentado em diferentes recursos, com participação de uma equipe, previamente, preparada para oferecer diversos conteúdos em múltiplas plataformas (HODGES, 2020). Segundo a cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), essa diferença demonstra concepções de educação, diametralmente, opostas, além expressar um posicionamento político por parte da instituição. Essa é uma postura defendida por se mostrar contrária à concepção de educação que atravessa os documentos

oficiais, bem como por uma compreensão mais ampla sobre a realidade que permeia as relações de ensino e aprendizagem.

[...] a educação não se reduz às atividades de ensino. Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial. Nada disso é considerado nas propostas de “Educação a Distância”. Essas limitam a educação a um processo de formação nos marcos do ensino-aprendizagem por meio da reprodução e da memorização de conceitos (ANDES, 2020, p.23).

Ainda sobre a cartilha, esta declara sobre o ensino remoto: “atividades síncronas e assíncronas que permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais. [...] preocupações com qualidade da educação, inclusão social e igualdade de acesso são secundarizadas e convertidas em problemas meramente técnicos” (ANDES, 2020, p. 13). Para Behar (2020), o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, sendo relevante esclarecer esses conceitos. Para a autora, o ensino remoto passou a existir devido ao impedimento através de um instrumento legal, no caso o decreto governamental, que impedia que alunos e professores frequentassem as instituições educacionais, isso visando

evitar o contágio. Nesse sentido, pode-se apreender que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que possui, como pressuposto, o distanciamento de professores e alunos, com caráter temporário, em circunstâncias bastante singulares. Enquanto isso, a Educação a Distância é uma modalidade educacional embasada em uma mediação didático-pedagógica decorrente da utilização de meios tecnológicos de informação, com funcionamento e concepção didático-pedagógica próprios. Entretanto, para além das definições e apreensões sobre as possíveis diferenciações ou as circunstâncias que possibilitaram uma modalidade ou outra, uma das questões a ser pensada está no fato de como professores e alunos estão convivendo com essa nova forma de ensinar e aprender. Afinal, lidar com o que se mostra “novo” ou “desconhecido” requer o entendimento dos possíveis limites e das possibilidades que essa modalidade trará, principalmente em decorrência da singularidade do atual contexto pandêmico.

Conscientes da necessidade de lançar luz sobre essas mudanças, principalmente, frente às circunstâncias decorrentes do período de pandemia, o presente artigo buscou compartilhar a experiência de alguns docentes do curso de Licenciatura em Geografia, atuantes em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O objetivo central foi buscar uma melhor compreensão sobre as reais dificuldades enfrentadas, as possíveis medidas tomadas para mitigá-las, bem como as descobertas em termos metodológicos de novos formatos de ensinar e aprender através do ensino remoto no decorrer do ano de 2020.

A suspensão das atividades presenciais representou uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem, em que, mesmo diante do uso constante dos meios tecnológicos por parte dos estudantes, os limites para a apropriação dos saberes se tornaram evidentes. Isso porque a

sala de aula configura um suporte essencial na interação, no convívio e na troca de conhecimento entre os sujeitos. Isso não significa dizer que o formato digital impede essas ações, porém questões como o acesso à rede, o desconhecimento acerca do uso correto de recursos tecnológicos, como a gravação de videoaulas e o estabelecimento de sistemas de videoconferência, a adaptação do material didático nas plataformas digitais, entre outros, tornaram-se fatores limitantes da disseminação do conhecimento através do ensino remoto.

Diante dessas limitações, compreendemos ser de extrema necessidade o lugar ocupado pelas Ciências Humanas, em especial a Geografia. Esta, enquanto conhecimento que toma como objeto o espaço geográfico, suas mudanças e alterações frente ao fazer humano, nos desvela de forma imprescindível as implicações humanas no cotidiano, principalmente, quando nos deparamos com mudanças drásticas no convívio em sociedade que a pandemia nos delegou. Reconhecendo essa importância da Geografia e os novos rumos que ela vem tomando, percebe-se que tanto o professor quanto os alunos ocupam posições singulares, uma vez que o conhecimento passa a ser construído a partir da realidade local de cada indivíduo, sempre em construção por meio da interação social. Por isso, cada vez mais busca-se desenvolver estratégias metodológicas para ressignificar o ensino dessa ciência frente às transformações históricas e sociais (HERPICH et al., 2017).

É justamente sobre essas novas formas pelas quais a Geografia passa a ser ensinada que se buscou dar voz aos docentes que a ministram. Para esse fim, utilizou-se uma metodologia específica, com o uso de meios digitais que possibilitaram, mesmo frente ao isolamento social, preservar e priorizar o lugar de fala dos docentes que se dedicam cotidianamente a ensinar e aprender, ainda que em circunstâncias nunca vivenciadas.

DESENVOLVIMENTO

A influência da tecnologia no modo de ensinar já era algo perceptível no cotidiano das Instituições de Ensino Superior, isso nas ações corriqueiras de alunas e alunos com seus *smartphones* conectados em rede ou nas modalidades de ensino que utilizam a tecnologia como instrumento de acesso a aulas, conteúdos e materiais das disciplinas. Entretanto, a forma inesperada com a qual os sujeitos envolvidos no processo educacional foram atingidos pela pandemia, especificamente, em especial professores e alunos, demonstrou claramente tanto problemas estruturais quanto os dilemas enfrentados na preparação para o enfrentamento da nova realidade, fruto da pandemia, que impactou no dia a dia das universidades.

Diferentes estudos sobre as atividades dos professores como profissionais (NÓVOA,1992; PERRENOUD, 2001) trazem a importância da prática como ponto fundamental na atividade docente. Inúmeras habilidades são aprendidas por meio de ações cotidianas, em que determinadas deficiências formativas são detectadas e conflitos pessoais e profissionais são apreendidos, sendo esses momentos fundamentais na consolidação de uma prática docente atuante e consistente. Porém a maneira como ocorreu a instauração do ensino remoto, desprovida de um planejamento prévio e marcada pela ausência de uma preparação para atuar de forma remota, lançou luz sobre diversas dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema de educação superior brasileiro, sobretudo em momentos de crise como o que está sendo vivenciado no país (FALEIRO; ALVES, 2020).

Frente a esse cenário, a pesquisa aqui descrita buscou analisar a experiência de docentes do curso de Licenciatura em Geografia. Pretendeu-se detectar as dificuldades enfrentadas e as possibilidades

que essa modalidade pode oferecer, isso por meio de um instrumento metodológico que pudesse garantir que as regras de distanciamento pudessem ser respeitadas, ao tempo em que, a opinião de professores e alunos fosse priorizada. Sobre a trajetória da pesquisa, discorreremos a seguir.

O FAZER DOCENTE E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE): DA METODOLOGIA APLICADA AOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A importância da metodologia para a pesquisa está centrada na capacidade de garantir não apenas um maior caráter científico aos textos produzidos, mas uma compreensão clara e precisa sobre o objeto tratado. As etapas metodológicas esclarecem os procedimentos tomados na investigação, o processo que segue desde a seleção das amostras, dos instrumentos investigativos utilizados, da análise sobre os resultados, além de tantas outras questões que podem ser elucidadas no relato das ações que envolvem uma pesquisa.

Se considerarmos o contexto atual, em que professores e alunos são convidados a reinventar suas práticas e formas de aprendizagem, discorrer sobre as ações tomadas nos auxilia a refletir sobre os desafios que podemos encontrar no processo de adaptação a essas novas formas de ensinar e aprender que o ensino remoto nos demanda. Assim, a metodologia aqui compartilhada reflete a necessidade de mostrar caminhos possíveis para a pesquisa em tempos remotos, assim como a urgência de auxiliar o trabalho docente a partir da garantia de que suas dificuldades sejam consideradas. Afinal, o lugar de fala confere peso às ações, desvela de fato os empecilhos e, principalmente, sinaliza possibilidades reais para o fazer docente, seja em termos de ensino ou de aprendizagem dos alunos.

Caráter da Pesquisa e População da amostra

A presente pesquisa tem caráter qualitativo e se caracteriza por ter a coleta de dados em um único momento. Um total de 152 indivíduos participaram do estudo, sendo divididos em dois grupos distintos: **Grupo 1**, composto por professores de Geografia nos cursos de Licenciatura que atuam na rede privada e pública nos seguintes estados do Sudeste: São Paulo (24%), Minas Gerais (10%) e Rio de Janeiro (17%); e **Grupo 2**, composto por docentes do mesmo curso, mas atuantes no Nordeste: Bahia (11%), Paraíba (12%), Ceará (11%), Alagoas (7%), Sergipe (6%) e Piauí (2%).

Os participantes do Grupo 1 apresentaram idade média de 34 a 64 anos, divididos em 60,56% sexo do feminino e 39,44% do sexo masculino. Os integrantes do Grupo 2 apresentaram uma idade média de 31 a 58 anos. A composição desse grupo foi dividida em 70,4% do sexo feminino e 29,6% do sexo masculino. A amostra foi extraída de instituições públicas e privadas de Ensino Superior dos estados descritos anteriormente.

Coleta de dados

Optou-se pela aplicação de dois questionários online (*Google Forms*), de caráter misto, por ter divulgação simples e fácil execução. Os questionários foram criados exclusivamente para esta pesquisa e foram aplicados nos meses de fevereiro e março de 2021. O link de acesso ao questionário foi enviado para redes de contato particulares, grupos de pesquisas, e-mails institucionais de IES e associações de pesquisa. As questões abordavam temáticas referentes às experiências provenientes da atuação no ensino de Geografia de forma remota. Era composto por

13 questões que englobavam, além de itens relacionados a dados gerais (idade, sexo, localização) e demográficos, aspectos acerca da experiência dos docentes nas aulas remotas do curso de Licenciatura em Geografia.

Análise de dados

Após a coleta de dados através da planilha *Excel* do *Google Forms*, o banco de dados foi formatado, partindo em seguida para a análise de conteúdo das respostas dadas aos questionários aplicados (PIRES, 2020). A análise ocorreu em três etapas distintas: inicialmente, realizou-se uma categorização das respostas do Grupo 1 e do Grupo 2 (alunos), respectivamente; na sequência, observou-se a relação existente entre as respostas dos diferentes sujeitos presentes no mesmo grupo; por último, foram analisadas as respostas apresentadas às questões semelhantes presentes nos dois questionários.

RESULTADOS E APREENSÕES SOBRE A AMOSTRAGEM

De acordo com o objetivo deste estudo, os resultados da análise realizada foram divididos em cinco eixos principais: 1) acesso à internet, cursos preparatórios e ajuda financeira; 2) plataformas utilizadas para acesso e ministração das aulas; 3) equipamentos eletrônicos mais utilizados; 4) metodologias de ensino; 5) dificuldades enfrentadas.

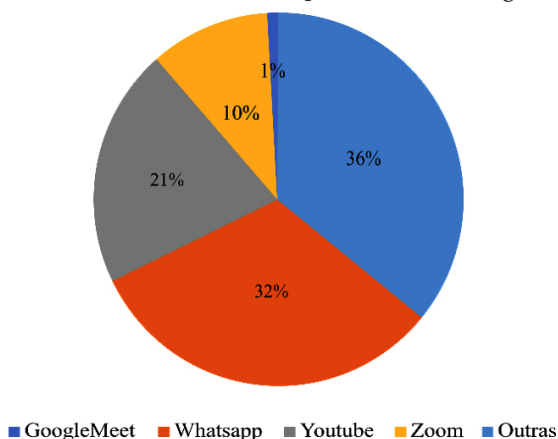
Considerando os respondentes do Grupo 1 (professores de alguns estados do Sudeste), foi possível observar que, apesar de algumas universidades terem disponibilizado curso preparatório para os docentes de Geografia (35,2%), infelizmente, a grande maioria do corpo de professores não recebeu nenhum tipo de preparação para a inserção no ERE (64,8%). Em decorrência da falta de preparo para lidar com o

ambiente digital, a maioria dos respondentes (59,2 %) escolheu custear uma preparação para a utilização das tecnologias digitais.

Quando questionados acerca dos recursos disponíveis para acesso às aulas de Geografia durante o ERE, os docentes apontaram a prevalência de acesso à internet (92,6%). No entanto, não possuíam curso de Informática (100%), fato esse que pode ter dificultado o nível de adaptabilidade à utilização de diferentes plataformas para ministrar aulas. Entretanto se mostra oportuno atentar para as dificuldades daqueles que, ao terem feito ou não cursos, enfrentaram no cotidiano do trabalho devido a pandemia. Outro aspecto importante mencionado pelos docentes é a predominância da falta de auxílio financeiro para custear o acesso dos estudantes a essa nova modalidade de ensino.

Apesar da multiplicidade de plataformas disponíveis para serem utilizadas durante o ERE, foi possível observar que duas plataformas ocuparam a centralidade das aulas (Figura 1)

Figura 1 - Plataformas utilizadas para aulas de Geografia no ERE



Fonte: A autora (2021).

Verificou-se uma prevalência na escolha dos professores pela ministração de aulas através do *Google Meet* (36 %), escolha essa que foi seguida pela utilização da rede social online *WhatsApp* (32%) e pela plataforma de vídeos *YouTube* (21%). Os respondentes ainda indicaram a utilização da plataforma *Zoom* para compartilhamento das aulas com os alunos (10%), mas outras plataformas também foram mencionadas (1%).

Com relação aos equipamentos eletrônicos utilizados pelos docentes, observou-se que o computador foi o equipamento mais utilizado, cerca de 85,9%. Os demais utilizaram o celular (10,1%), porém alguns participantes, também, apresentaram a utilização do notebook (2,6%) e de tablet (1,4%) enquanto recurso para ministração das aulas.

No que tange às metodologias de ensino escolhidas pelos professores do curso de Geografia, observou-se uma predominância das aulas expositivas e previamente gravadas (n = 62), além da utilização de artigos e livros (n = 19). No entanto, verificou-se um alto índice de docentes que, buscando maior aproximação com os alunos, realizaram aulas em tempo real (n = 30) e para isso utilizaram recursos visuais como: quadros brancos, mapas, fotos, gráficos (n = 20), instrumentos lúdicos (n = 5) e audiovisuais (n = 11). Além disso, metodologias menos recorrentes também foram mencionadas: atividades em grupo (n = 12), atividades individuais (n = 6) e materiais impressos (n = 6) (Tabela 3).

Tabela 3 - Metodologias de ensino aplicadas no curso de Geografia por meio do ERE

Metodologia utilizada	Frequência
Videoaulas expositivas- Assíncronas	62
Videoaulas síncronas	30
Recursos visuais (ex. mapas, fotos e gráficos)	20
Livros e leitura de textos (artigos, resumos)	19
Atividades lúdicas	5
Atividades em grupo	22
Recursos audiovisuais	11
Atividades individuais	6
Materiais impressos	6

Fonte: A autora (2021).

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, encontram-se a baixa adesão dos alunos, seguida pela falta de preparo para lidar com a nova metodologia de ensino. Os professores ainda salientaram a falta de recursos dos alunos e das universidades – fator que potencializou o aumento acentuado da evasão dos alunos –, os prejuízos na dinâmica das aulas devido à queda de sinal das redes de comunicação, além da adaptação à nova rotina de trabalho domiciliar. Um dos fatores mais citados pelos docentes foi a dificuldade em manter condições favoráveis ao ensino diante da dinâmica familiar. Dentre os mais evidentes estão: o barulho das crianças e dos animais, a demanda dos afazeres domésticos, a necessidade de estipular um limite para a finalização de atividades como orientação, reuniões de colegiado, reuniões de conselhos e comissões etc.

A partir das respostas dos professores, foi observado que as estratégias metodológicas para a ministração das aulas no Ensino Remoto Emergencial distribuem-se em dois eixos principais: aulas síncronas e aulas assíncronas. Nas aulas síncronas, foi apontada a utilização de

uma predominância de aulas expositivas, fato esse que demonstra uma transposição do modelo vivenciado na sala de aula presencial. No entanto surgiram na pesquisa algumas tentativas de aproximar o que os alunos estavam aprendendo com a realidade local. Os trechos a seguir exemplificam a importância de se realizar uma estratégia metodológica que compreenda a aproximação com a realidade de cada estudante enquanto um ponto fundamental para o ensino das Ciências Humanas, mesmo em tempos de Ensino Remoto Emergencial:

Tentei de tudo, mas o que mais deu certo foi fazer aulas no Zoom de forma espontânea, deixando que os alunos verbalizassem seus sentimentos antes de iniciar o conteúdo da aula. Na plataforma offline, usei vídeos e solicitei que eles respondessem coisas fora do contexto do ensino. Isso fez com que prestassem atenção nos detalhes e não encontrassem respostas no Google. Por exemplo, vídeo sobre relevo, mas eu perguntava em que cidade estava aquele relevo cotado no vídeo, qual o nome do entrevistado no vídeo. (Comentário coletado das respostas dadas ao questionário).

Um dos meios que encontrei foi trazer para discussão da disciplina de Geografia Urbana, como exemplo, a importância de compreender o modo de vida nas cidades e o avanço do contágio do vírus. Notei um maior engajamento das turmas tanto nos trabalhos individuais quanto em grupo. (Comentário coletado das respostas dadas ao questionário).

Ao serem questionados sobre as metodologias de ensino que apresentaram um resultado negativo, os professores apontaram como

principais metodologias que não conseguiram adequar ao ensino remoto as aulas longas e expositivas. Além disso, destacaram também que a utilização de estratégias de avaliação foi ineficaz para mensurar o grau de aprendizado dos alunos, sendo esse considerado um dos pontos a ser repensado em termos de formato e condução de ações que norteiam o processo avaliativo.

De acordo com o relato dos professores, as atividades em grupo não obtiveram o êxito esperado. Além disso, as leituras em textos impressos indicadas foram estratégias que não conseguiram contemplar o processo de aprendizagem eficaz durante o ensino remoto. Ademais, as aulas síncronas apresentaram um alto índice de escassez de interação dos estudantes, e problemas relacionados com a conexão com a internet foram questões mais prevalentes. Os seguintes trechos exemplificam essa afirmativa:

No meu caso, como leciono em uma cidade pequena, não tínhamos muitos materiais que pudessemos contar, pois nossos alunos não tinham sequer Internet. Quando conseguiam entrar na plataforma, se tivesse que baixar um vídeo, já não conseguiam. (Comentário coletado das respostas dadas ao questionário para professores).

A maior dificuldade foi o acesso dos alunos às aulas síncronas. A instabilidade no sinal da internet dificulta demais. (Comentário coletado das respostas dadas ao questionário).

Com relação às estratégias metodológicas que acarretaram consequências positivas referentes ao ensino remoto, encontram-se as aulas que traziam a aproximação com a realidade local de cada aluno.

Alguns docentes relataram o uso de recursos visuais e/ou interativos como mapas e gráficos e recursos audiovisuais. Outro ponto importante a se ressaltar foi a utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta para solucionar dúvidas e aproximar os professores dos alunos. Os seguintes trechos apresentam algumas dessas considerações:

“Informações curtas, gráficos, correlação com a realidade em que estamos vivendo.” “Leitura de imagens, tour em sites de organizações, mapas digitais apresentação de materias em site jornalísticos foram uma excelente forma de interação com o conteúdo. (Comentários coletados das respostas dadas ao questionário para professores).

Em alguns momentos o *WhatsApp* foi a forma mais eficiente de comunicação com as turmas e com os alunos individualmente. (Comentário coletado das respostas dadas ao questionário para professores).

Por fim, foi questionado aos professores o que eles consideravam como práticas positivas do ensino remoto que poderiam ser incorporadas. Dentre as citadas estavam a possibilidade de a orientação ser realizada a distância, frente à impossibilidade de presença por parte de docente e discente. Outra questão mencionada foi o uso mais frequente de ferramentas digitais que potencializam o compartilhamento de materiais, informações, entre outros. Um dos fatores que gerou maior debate diz respeito à gravação de aulas, pois cerca de 64,2% são contrários a essa iniciativa. Em alguns argumentos dos docentes, observam-se a insegurança que cerca o universo da liberdade de ideias e os impasses decorrentes da falta de diálogo e da forma assertiva como inúmeros

posicionamentos políticos são apreendidos, principalmente quando partimos da necessidade de discussão que determinadas disciplinas do campo das Ciências Humanas exigem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico enfrentado, no último e no corrente ano, exigiu medidas que visam limitar a propagação do vírus. Algumas dessas medidas foram a restrição de viagens, o estabelecimento de um processo de quarentena, assim como o fechamento provisório de escolas, universidades, institutos e comércios, ações essas fundamentais no enfrentamento da pandemia, mas que acarretaram danos significativos a diferentes instâncias da sociedade.

Frente a esse contexto, o objetivo do presente estudo foi analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes do Ensino Superior do curso de Licenciatura em Geografia durante o ERE. Inicialmente, observou-se que os docentes não foram metodologicamente preparados para a inserção nessa modalidade de ensino, sendo forçados a aprender utilizando recursos próprios. Entretanto, é importante destacar que a capacitação dos professores, mesmo que de forma rápida, é um aspecto primordial para a eficácia de ensino no ERE (APPENZELLER et al., 2020).

Em termos de ferramentas utilizadas pelos docentes para ministração das aulas remotas, observou-se a predominância do *Google Meet*, fato que corrobora a afirmativa de Franco et. al (2020) ao analisarem a utilização dessa ferramenta de comunicação com foco em chamadas de vídeo. O estudo apontou que só em abril de 2020 esse recurso de comunicação ganhou mais de 2 milhões de usuários e, por ser de fácil acesso, foi amplamente utilizado pelos educadores.

Além disso, a ampla utilização da rede social *WhatsApp* possibilitou a construção de um ERE mais próximo dos alunos e colaborativo (MARTINS; PARREIRA JÚNIOR, 2020). Frente a esse dado, é preciso pensar acerca das possíveis implicações, considerando, por exemplo, a qualidade da internet a que docentes e estudantes têm acesso como um fator fundamental na garantia não apenas de acesso, mas de permanência dos alunos nos cursos de graduação ao longo da pandemia. Nessa perspectiva, pensar nas estratégias metodológicas articuladas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), utilizadas para a transmissão do conteúdo, implica também articular estratégias para não aumentar as desigualdades sociais existentes (STEVANIM, 2020). Não é possível, portanto, ignorar a mudança de contexto e apenas transpor práticas da sala de aula presencial para o ERE.

Como estratégia de alcance e engajamento das turmas, os docentes relataram que, ao pautarem a discussão de algumas disciplinas aproximando-as da realidade dos alunos, notaram uma maior consonância com momentos em que a ressignificação de práticas acaba por romper com a tendência de manutenção e estagnação de práticas essencialmente tradicionalistas (CALADO, 2012). Considerando a amostra investigada, é notório que houve uma transposição dessas práticas para o ambiente virtual, fato esse que possivelmente possibilitou que dificuldades de aprendizagem e comunicação entre alunos e professores existissem.

O fato é que a pandemia afetou e continua afetando toda a comunidade acadêmica. São alunos que, há quase dois anos, são universitários, mas que foram impedidos do convívio acadêmico. As modificações sofridas e as interrupções em suas vidas, também, foram relatadas como dificuldades pelos dois grupos de docentes aqui

analisados. Portanto, é preciso ponderar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores neste período desafiador e inédito (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

REFERÊNCIAS

ANDES. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Cartilha **Projeto do capital para a educação: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Vol. 4, ANDES-SN: Brasília, set. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto Acesso em 14 de março de 2021.

APPENZELLER, Simone et al. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. suppl 1, p. 1-6, 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 12-20, 2012.

CORREA, Márcio Greyck Guimarães; FERNANDES, Raphael Rodrigues; PAINI, Leonor Dias. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, 2010.

DANIEL, Sir John. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, v. 49, n. 1-2, p. 91-96, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.

FALEIRO, Wender; ALVES, Maria Zenaide. Reflexões sobre o ser e o fazer docente frente às novas exigências sociais. In: **Simposio Internacional de Educação e Comunicação** – SIMEDUC. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/1204/273>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FRANCO, Ana Paula Cordeiro Lacerda et al. Ensino Remoto: análise comparativa do Zoom e do Google Meet no contexto educacional. In: **XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. [S. l.], 2020. p. 1-8.

HERPICH, Fabrício et al. Realidade Aumentada em Geografia: uma atividade de orientação no ensino fundamental. **Renote**, v. 15, n. 2, 2017.

HODGES, Charles et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARTINS, Fernanda Adorno; PARREIRA JÚNIOR, Walteno Martins. Caminhos Alternativos De Aula Remota Utilizando Recursos Digitais. In: **III Seminário Mineiro de Educação Integral Caminhos**. Uberaba, 2020. p. 329-337.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O Ensino Fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 1, p. 159-178, 2016.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de COVID-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. **Revista Internacioal de Formação de Professores (RIFP)**, v. 5, p. 1-18, 2020.

NETO, Francisco Otávio Landim; BARBOSA, Maria Edivani. O ensino de geografia na Educação Básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 1, n. 2, p. 160-179, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PINO, I (Org.). **Editorial Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 719-723, out. 2005.

PIRES, Anselmo Paulo; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; TOSTA, Sandra Fátima Pereira. A análise de conteúdo e seu uso na pesquisa educacional : um estudo em duas escolas da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. **Caderno de Pesquisa**, v. 27, n. 2, 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Práxis Docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SCHLEICHER, Andreas. The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. **OECD Journal: Economic Studies**, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Revista UFRR**, v. 4, n. 11, p. 41-48, 2020. Disponível em: http://www.udop.com.br/download/estatistica/biomassa/2009a2013_balanco_bagaco_cana_uso_energetico.pdf%5Chttp://www.udop.com.br/download/estatistica/biomassa/2014_balanco_bagaco_cana_uso_energetico.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

SOUZA, Thiago Taveres. **História da Geografia Escolar**: Um estudo da Cultura escolar através da narrativa de uma professora. 2011. 94 f. Dissertação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

UNESCO. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Ailton Feitosa

Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: ailton@uneal.edu.br

Ana Cristina de Lima Moreira

Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

E-mail: cristinamoreira@uneal.edu.br

Clélio Cristiano dos Santos

Professor Adjunto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL,
Universidade de Pernambuco – UPE.

E-mail: clelio.santos@uneal.edu.br

Denize dos Santos

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL.

Email: denize.santos@uneal.edu.br

Edvânia Torres Aguiar Gomes

Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

E-mail: edvaniatorresaguiar@hotmail.com



Josefa Eliane Santana de Siqueira Pinto

Professora Adjunta IV da Universidade Federal de Sergipe -UFS.

E-mail: josefaeliane@ufs.br

José Lidemberg de Sousa Lopes

Professor Adjunto da Univerisdade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: lidemberg.lopes@uneal.edu.br

Maria Ediney Ferreira da Silva

Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: maria.ediney@uneal.edu.br

Marta Celina Linhares Sales

Professora Associada da Universidade Federal do Ceará – UFC

E-mail: mcls@uol.com.br.

Reinaldo Sousa

Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: reinaldo@uneal.edu.br.

Roberto Silva de Souza

Professor Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

E-mail: roberto.silva@uneal.edu.br

Índice

A

- Abastecimento de água [122](#)
- Abastecimento público [110](#), [130](#)
- ABREU, Irlane Gonçalves de [59](#)
- ABREU, Maurício de Almeida [59](#)
- Ações [7](#), [62](#), [63](#), [64](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [70](#), [71](#), [79](#), [84](#), [95](#), [99](#), [110](#), [111](#), [114](#), [115](#), [116](#), [119](#), [120](#), [121](#), [124](#), [130](#), [131](#), [136](#), [141](#), [153](#), [155](#), [156](#), [157](#), [164](#), [166](#)
- Acontecer complementar [82](#)
- Aconteceres homólogo [82](#)
- Acontecer hierárquico [82](#)
- Agrícola [16](#), [27](#)
- Agronegócio [9](#), [10](#)
- Água [92](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [113](#), [121](#), [122](#), [124](#), [125](#), [126](#), [127](#), [128](#), [130](#), [131](#), [132](#)
- Alagoas [6](#), [7](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [97](#), [103](#), [105](#), [106](#), [110](#), [111](#), [112](#), [113](#), [115](#), [118](#), [131](#), [132](#), [158](#)
- Albert Demangeon [36](#)
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de [132](#)
- Alfred Hettner [40](#)
- ALMADA, José A. B. de. [84](#)
- ALVES, Maria Zenaide [156](#), [169](#)
- ANA – Agência Nacional de Água [132](#)
- ANDRADE, Manuel Correia de [59](#)
- Aprendizagem [139](#), [146](#), [148](#), [153](#), [157](#), [164](#), [167](#)
- Áreas de risco [99](#), [104](#), [107](#)
- ARRUDA, Eucídio Pimenta [152](#), [168](#)
- Atividades [17](#), [19](#), [41](#), [44](#), [49](#), [109](#), [111](#), [113](#), [116](#), [121](#), [142](#), [143](#), [152](#), [153](#), [154](#), [156](#), [161](#), [162](#), [164](#)



B

Bacias hidrográficas [8](#), [107](#)
BARCELOS, Sâmea Silva de Melo. [59](#)
BARROS, Nilson Cortez Crocia de [60](#)
BEHAR, Patricia Alejandra [153](#), [168](#)

C

CALADO, Flaviana Moreira [167](#), [168](#)
Camponês [13](#), [26](#)
CAMPOS, Jurandyr Ferraz de. [107](#)
Capital [6](#), [9](#), [11](#), [12](#), [13](#), [16](#), [17](#), [18](#), [20](#), [25](#), [46](#), [168](#)
CARLOS, Ana Fani Alessandri [59](#), [60](#)
CASAL – Companhia de Abastecimento D'Água e Saneamento do Estado de Alagoas [132](#)
CASTELLS, Manuel [60](#)
CASTRO, Iná E. de [84](#), [132](#), [150](#)
Censo [10](#), [106](#)
Centralidade urbana [42](#)
Chauncy Dennison Harris [42](#)
CHRISTOFOLETTI, A [132](#)
Cidade [29](#), [30](#), [31](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [41](#), [42](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [51](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [65](#), [88](#), [92](#), [94](#), [102](#), [103](#), [163](#), [164](#)
Cidade de Chicago (EUA) [30](#)
Cidades médias [50](#), [51](#), [52](#), [54](#), [55](#), [56](#), [58](#)
Cidades pequenas [50](#), [51](#), [52](#)
Ciência positivista [46](#)
CLARK, David [60](#)
Classe [12](#), [13](#), [14](#), [16](#), [20](#)
Clima [91](#), [94](#), [99](#), [112](#)
COLLISCHONN, 2007, p. 27 apud ALMADA, 2014 [79](#)
Complementar [82](#)
Complexidade [6](#), [43](#), [50](#), [56](#), [77](#), [80](#), [84](#), [136](#), [137](#), [138](#), [149](#)
Conceitos da Geografia [135](#)
Conceitos híbridos [71](#)
Concentração-dispersão [50](#)
Conflitos [22](#), [24](#), [25](#), [46](#), [84](#), [86](#), [156](#)
Consciência [80](#), [83](#), [85](#), [140](#), [147](#), [149](#)
Contextualizar [145](#), [148](#)
Continuidade-descontinuidade [50](#), [52](#)
CORRÊA, Roberto Lobato [150](#)

CORTEZ, A. T. C. [107](#)
CPRM – Serviço Geológico do Brasil [132](#)
Crítica neoliberal [44](#)
Criticidade [136](#), [142](#), [144](#)

D

DANIEL, Sir John [152](#), [168](#)
DEMATTEIS, 2008, p. 33 apud STÜRMER, 2017) [73](#)
Desafiar [29](#), [149](#)
Desastre [7](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [93](#), [94](#), [95](#), [99](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#)
Desastres naturais [7](#), [87](#), [88](#), [89](#), [93](#), [94](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [107](#), [108](#)
DESCHAMPS, M. V. [106](#)
Dialética [12](#), [20](#), [63](#), [67](#), [80](#), [83](#), [142](#)
Didática [143](#), [170](#)
Disciplina curricular [140](#)
Diversas metodologias [148](#)
Diversas sociedades [137](#)

E

Ecologia humana [37](#), [42](#)
Educação a Distância [152](#), [153](#), [154](#), [168](#)
Educação crítica [8](#), [136](#)
educação geográfica [6](#), [8](#), [135](#), [139](#), [140](#), [141](#), [147](#), [148](#)
Educação Geográfica [6](#), [7](#), [149](#)
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA [135](#), [136](#)
Edward Ulmann [42](#)
Enchentes [87](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [104](#), [106](#)
ensino [6](#), [8](#), [136](#), [137](#), [162](#), [163](#), [164](#), [165](#), [168](#), [169](#)
Ensino [166](#), [169](#), [170](#)
Ensino Remoto Emergencial [8](#), [152](#),
Ensino Remoto Emergencial (ERE) [8](#), [152](#), [154](#) [157](#) [169](#)
Ensino Superior [8](#), [138](#), [139](#), [141](#), [152](#), [154](#), [156](#), [158](#), [166](#), [168](#)
Espaço híbrido [62](#)
Espaço social [63](#), [68](#), [77](#), [79](#)
Estado [47](#), [49](#), [62](#), [75](#), [76](#), [79](#), [81](#), [89](#), [95](#), [104](#), [110](#), [111](#), [112](#), [113](#), [115](#), [129](#), [131](#),
[132](#), [133](#), [139](#)
Estratégias [29](#), [54](#), [105](#), [110](#), [137](#), [155](#), [162](#), [164](#), [167](#), [168](#)
Estratégias metodológicas [155](#), [162](#), [164](#), [167](#)
Étienne Clouzot [35](#)
Eventos [57](#), [67](#), [98](#), [100](#), [169](#)

Everardo Backheuse [34](#)

Executáveis [138](#)

F

FALEIRO, Wender [156](#), [169](#)

Fazer pedagógico [8](#), [135](#)

Fenômeno técnico [62](#), [72](#)

Ferramentas teóricas [144](#)

FERRAZ, A. [106](#)

Flexibilidade [143](#), [149](#)

Formação de professores [8](#), [135](#), [141](#), [146](#), [169](#), [170](#)

Formação socioespacial [64](#), [68](#), [81](#)

Forma-conteúdo [62](#), [71](#)

FRAGOSO JÚNIOR, C. R. [106](#)

Francis Ruellan [37](#)

Freire (2016) [136](#)

FREIRE, N. C. F.; BONFIM, M. C. V. do; NATERSON, C. E. [106](#)

G

Geografia [7](#), [8](#), [9](#), [16](#), [26](#), [29](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [39](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [57](#), [59](#), [60](#), [61](#), [71](#), [72](#), [73](#), [75](#), [84](#), [85](#), [86](#), [106](#), [107](#), [136](#), [137](#), [139](#), [140](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [148](#), [147](#), [149](#), [150](#), [151](#), [154](#), [155](#), [156](#), [158](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [163](#), [166](#), [168](#), [169](#), [171](#)

Geografia Humanista [7](#), [32](#), [59](#)

Geografia Quantitativa [32](#), [40](#), [42](#), [47](#), [59](#)

Geografia Sistêmica ou Modelística [43](#)

Geomorfologia [131](#), [132](#)

Georges Chabot [30](#), [36](#)

Godelier (1966, p. 254-255 apud SANTOS, 2009) [71](#)

GOMES, Paulo Cesar da Costa [60](#), [84](#)

Governo Militar [41](#)

GUERRA, A. T. [106](#)

H

Habilidade [139](#), [140](#), [156](#)

HAESBAERT, Rogério [73](#), [74](#), [136](#), [137](#), [139](#), [145](#), [150](#)

HARVEY, David. [60](#)

HASBAERT, Rogério [84](#)

Hierárquico [82](#)

Hinterlândias [42](#)

Horizontalidades [81](#), [82](#), [83](#)

I

Indicadores de sustentabilidade [106](#)

Interpretação de mundo [143](#), [144](#)

J

Jacqueline Beaujeu-Garnier [36](#)

Jacqueline Garnierítico [36](#)

Jean Brunhes [36](#)

Jean Tricart [36](#)

K

KIMURA, Shoko [136](#), [143](#), [146](#), [147](#), [150](#)

Kurt Hassert [35](#)

L

Latour (1991 apud SANTOS, 2009) [67](#)

Ledrut (1984 apud SANTOS, 2009) [68](#)

Lefebvre (1976 apud CORRÊA, 2007) [63](#)

LEFÈBVRE, Henri. [60](#)

LIMA, Alex de Sousa; fontes, Aracy Losano [133](#)

LIMA, Espedito Maia; PINTO, Josefa Eliane Santana de Siqueira [133](#)

Linguagem cartográfica [138](#), [139](#)

LOPES, J. L. de Sousa. [106](#)

Lugar [16](#), [33](#), [48](#), [53](#), [61](#), [65](#), [67](#), [70](#), [77](#), [81](#), [83](#), [85](#), [138](#), [141](#), [142](#), [145](#), [147](#),
[148](#), [155](#), [157](#)

M

Materialismo [26](#), [46](#), [63](#), [64](#)

Max Sorre [36](#), [65](#)

Memória [94](#), [107](#), [136](#), [143](#), [147](#)

Metodologia [36](#), [39](#), [46](#), [135](#), [137](#), [138](#), [142](#), [146](#), [155](#), [157](#)

Método Regional [7](#), [33](#)

Metrópoles [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [58](#), [61](#)

Michel Rochefort [42](#)

Modo de produção [11](#), [12](#), [26](#)

MORAES, Antonio Carlos Robert [61](#)

movimentos sociais urbanos [44](#)

Mudanças [23](#), [24](#), [53](#), [57](#), [68](#), [130](#), [135](#), [136](#), [139](#), [142](#), [145](#), [147](#), [148](#), [154](#),
[155](#), [170](#)

N

No ambiente escolar [142](#)

Nordeste [94](#), [109](#), [111](#), [112](#), [114](#), [115](#), [120](#), [121](#), [122](#), [124](#), [129](#), [132](#), [133](#), [158](#)

Nova Geografia [43](#)

NÓVOA, Antônio. [170](#)

O

Objetos técnicos [65](#), [66](#), [69](#)

OLIVEIRA, Ana Patricia da Silva Mendonça [133](#)

Otto Schluter [30](#)

P

Papel de sujeitos [147](#)

Paradigma [15](#), [18](#), [19](#), [20](#), [25](#), [26](#), [33](#), [34](#), [35](#), [38](#), [39](#), [42](#), [43](#), [46](#), [59](#), [64](#)

Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs [136](#), [150](#)

Pensamento marxista [44](#), [46](#)

PERRENOUD, Philippe [150](#), [156](#)

Pesquisa urbana [7](#), [29](#), [31](#), [32](#), [37](#), [38](#), [54](#), [56](#)

Pierre Clerget [35](#)

Pierre Defontaines [37](#)

Pierre Mombeig [37](#)

Polarização-difusão [54](#)

Políticas públicas [7](#), [56](#), [109](#), [110](#), [112](#), [129](#), [130](#), [168](#)

Polos de crescimento [42](#)

Positivismo clássico [35](#), [41](#)

Possibilismo [32](#), [33](#), [34](#), [59](#)

Prática social [146](#)

Práticas pedagógicas

Práticas Pedagógicas [7](#), [135](#), [170](#)

Privatização dos espaços públicos [55](#)

Problemas sociais [46](#), [104](#)

Processo [8](#), [12](#), [13](#), [15](#), [16](#), [17](#), [26](#), [34](#), [37](#), [38](#), [41](#), [44](#), [45](#), [46](#), [49](#), [51](#), [53](#), [55](#),
[62](#), [67](#), [68](#), [69](#), [71](#), [72](#), [82](#), [88](#), [98](#), [99](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [116](#), [119](#), [120](#),
[121](#), [125](#), [128](#), [130](#), [131](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [139](#), [141](#), [143](#), [146](#), [148](#),
[151](#), [153](#), [154](#), [156](#), [157](#), [164](#), [166](#)

Processo histórico [46](#), [47](#), [53](#)

Produção do saber [135](#)
Protagonista [112](#), [146](#), [148](#)

Q

QUEIROZ, Thiago A. N. [85](#)
Questão agrária [6](#), [8](#), [9](#), [11](#), [12](#), [14](#), [15](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [25](#), [27](#), [26](#), [28](#)
Questões sociais [44](#), [136](#)

R

RAFFESTIN, Claude [85](#)
Realidade local [140](#), [155](#), [163](#), [164](#)
Redes [41](#), [42](#), [81](#), [82](#), [83](#), [158](#), [162](#)
Redes urbanas [42](#)
Reforma Agrária [19](#), [26](#), [27](#)
Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2 (Sars-CoV-2) [151](#)
Responsabilidade [46](#), [149](#)
Ressignificadas [137](#)
Ricoeur (1986 apud SANTOS, 2009) [67](#)
RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E. V. D.; CAVALCANTI, A. P. B. [133](#)
ROSA-FILHO, A. [107](#)
Rural-urbano [50](#), [51](#)

S

Santos (2009) [65](#), [66](#), [69](#), [70](#), [136](#)
SANTOS, A. B. et al. [107](#)
SANTOS, Clélio C. dos. [85](#)
SANTOS, Denize dos; SILVA, Cícero Bezerra; PINTO, Josefa Eliane Santana de Siqueira [133](#)
SANTOS, Milton [61](#), [85](#), [86](#), [150](#)
SANTOS, Milton; SILVEIRA, María L. [86](#)
SAQUET, Marcos A.; SILVA, Sueli S. da. [86](#)
Schaefer [40](#)
SCHLEICHER, Andreas. [170](#)
Semiárido [7](#), [109](#), [110](#), [111](#), [114](#), [115](#), [116](#), [122](#), [128](#), [130](#)
SERIS, 1994, p. 22 apud SANTOS, 2009 [66](#)
SILVA, Roberto Marinho Alves da [134](#)
SILVEIRA, María L. [86](#)
Simmel (1980 apud SANTOS, 2009) [68](#)
SMITH, Susan J. [61](#)
Sociedade [12](#), [14](#), [16](#), [19](#), [30](#), [32](#), [40](#), [45](#), [47](#), [58](#), [59](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [67](#), [72](#), [75](#),

[78](#), [79](#), [80](#), [82](#), [83](#), [85](#), [86](#), [95](#), [113](#), [137](#), [139](#), [140](#), [143](#), [144](#), [145](#), [146](#),
[149](#), [150](#), [155](#), [166](#), [170](#)

Sociologia [16](#), [37](#), [42](#), [43](#), [47](#)

Sociologia urbana Marxista [47](#)

SOUZA, L. B. [107](#)

SOUZA, Marcelo L. [86](#)

SOUZA, Maria A. A. de. [86](#)

SPOSITO, Eliseu S. [84](#), [86](#)

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. [61](#)

STÜRMER, Arthur B. [86](#)

T

Técnicas [9](#), [13](#), [41](#), [43](#), [44](#), [65](#), [69](#), [70](#), [82](#), [121](#)

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), [167](#)

Terra [12](#), [14](#), [16](#), [20](#), [25](#), [49](#), [88](#), [99](#), [111](#), [126](#)

Território [6](#), [7](#), [13](#), [14](#), [17](#), [58](#), [62](#), [63](#), [67](#), [69](#), [70](#), [72](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#),
[80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#), [93](#), [109](#), [111](#), [112](#), [128](#), [138](#), [145](#), [146](#), [147](#), [150](#)

Território usado [63](#), [72](#), [79](#), [80](#), [81](#), [83](#), [84](#), [85](#), [146](#)

TOMINAGA, Lídia Keiko. [107](#)

Totalidade [7](#), [8](#), [55](#), [61](#), [62](#), [64](#), [68](#), [71](#), [79](#), [81](#), [83](#), [84](#), [85](#), [99](#)

Tradição [40](#)

TUCCI, C. E. M. [107](#)

V

Valorização de espaços públicos [56](#)

VARGAS, M. A. M. [134](#)

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. [61](#)

Verticalidades [81](#), [82](#), [83](#)

Vida dos sujeitos [136](#)

Vidal de La Blache [34](#), [36](#), [40](#)

Vulnerabilidade [99](#), [100](#), [103](#), [104](#), [106](#), [118](#)

Vulnerabilidade socioambiental [106](#)

W

Walter Christaller [41](#)

Z

ZANELLA, M. E. [107](#)

Tecer olhares geográficos é vislumbrar, de forma peculiar, a ciência geográfica com sua mescla teoria e prática voltada para a pesquisa, o ensino e a extensão. No âmbito da evolução do conhecimento geográfico, viagens, expedições e aulas de campo possibilitaram que exploradores(as) e geógrafos(as) apreendessem a complexidade das dinâmicas que constituem o espaço geográfico.



CONHEÇA OUTRAS OBRAS DA EDUNEAL

