Terra Livre

A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia

Terra Livre	São Paulo	ISSN 2674-8355	Ano 31, Vol.1, n 46	Jan-Jul/2016

Associação dos Geógrafos Brasileiros

Diretoria Executiva Nacional
Gestão 2014-2016

Diretoria Executiva Nacional

Presidente
Márcio Cataia (AGB Campinas)

Vice-Presidente
Nelson Rego (AGB Porto Alegre)

1ª Secretária
Natália Freire Bellentani (AGB São Paulo)

2º Secretário
Thalismar Gonçalves (AGB Vitória)

1º Tesoureiro
Flávio Palhano (AGB Vitória)

2º Tesoureiro
Felipe Ricardo Lopes (AGB Belo Horizonte)

Coordenação de Publicações
Renato Emerson do Santos (AGB Rio de Janeiro)
André Pasti (AGB Campinas)

Representantes junto ao Sistema/CONFEA
Títular: Nelson Rego (AGB Porto Alegre)

Articulação dos GTs: Gabriel de Melo Neto (AGB Catalão) e Luiz Henrique (AGB Viçosa)

Comunicações: Lara Schmitt Caccia (AGB Porto Alegre)

Secretaria Administrativa
Caio Tedeschi de Amorim (Seção São Paulo)

TERRA LIVRE

ISSN 2674-8355

Publicação semestral
da Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANO 31 – VOL. 1
NÚMERO 46

TERRA LIVRE

Conselho Editorial

Adriana Bernardes da Silva – Campinas/SP
Alexandre P. Faria Nogueira – João Pessoa/PB;
Ana Maria Hoepers Preve – Florianopolis/SC
Anderson Bem - Mal. Candido Rondon/PR
Azucena Arango Miranda – Univ. Humboldt de Berlín, Alemania UNAM, México
Carlos Alexandre Leão Bordalo –Belém/PA
Charlles da França Antunes - DEN
Claudinei Lourenço – Belo Horizonte/MG
Claudio Ubiratan Gonçalves – Belém/PA
Clay Anderson Nunes Chagas – Belém/PA
Cristiane Cardoso –Rio de Janeiro/RJ
Edima Aranha Silva – Três Lagoas/MS
Eduardo Karol – Niterói/RJ
Eliane Tomiasi Paulino – Londrina/PR
Fabrício Gallo – Campinas/SP
Fernando Conde – Belo Horizonte/MG
Flávia Elaine da Silva Martins – Niterói/RJ
Flávio Palhano – Vitória/ES
Gabriel de Melo Neto – Catalão/GO
Gilmar Alves de Avelar – Catalão/GO
Gustavo Felipe Olesko – Curitiba/PR
Gustavo Prieto – São Paulo/SP
Jeani Delgado Paschoal Moura – Londrina/PR
João Fabrini – Mal. Candido Rondon/PR
Jorge Ramón Montenegro Goméz – Curitiba/PR
Lucas Panitz – Porto Alegre/RS
Marcelo Garrido – Univ. Academia de Humanismo Cristiano, Chile
Margarida Pereira – Univ. Nova de Lisboa, Portugal
Marisia Buitoni – Rio de Janeiro/RJ
Marleide Sergio – Aracaju/SE
Natalia Freire – São Paulo/SP
Nazareno José Campos – Florianópolis/SC
Nilo Almeida – Recife/PE
Pedro Vianna – João Pessoa/PB
Raimunda Aurea – Aracaju/SE
Raquel Daré – Vitória/ES
Rosemeire A. de Almeida – Três Lagoas/MS
Saulo Costa – Recife/PE
Sinthia Batista – Porto Alegre/RS
Verônica Ibarra – Univ. Autonoma do México, UNAM
Willian Rosa Alves (*In memorian*) – Belo Horizonte/MG

Pareceristas Ad Hoc da Terra Livre n.46: Denilson Araújo de Oliveira, Eduardo Girotto, Márcio Ornat, Marcos Couto, Maria Adailza Martins de Albuquerque, Rebeca Steiman, Rosemy Nascimento
Editores Responsáveis: Renato Emerson dos Santos, André Pasti

Associação dos Geógrafos Brasileiros (DEN) – Av. Prof. Lineu Prestes, 322 – Edifício de Geografia e História – Cidade Universitária – CEP. 05508-900 – São Paulo – SP – Brasil – Tel. (11) 3091-3758

Ficha Catalográfica

Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo, 1986 – v. ils. Histórico	
1986 - ano 1, v. 1 – impressa	2002 - ano 17, v.1, n.18; v.2, n.19 – impressa
1987 - n. 2 – impressa	2003 - ano 18, v.1, n. 20; v.2, n.21 – impressa
1988 - n. 3, n.4, n.5 – impressa	2004 - ano 19, v.1, n.22; v.2, n.23 – impressa
1989 - n.6 – impressa	2005 - ano 20, v.1, n. 24; v.2, n.25 – impressa
1990 - n.7 – impressa	2006 - ano 21, v.1, n.26; v.2, n.27 – impressa
1991 - n.8, n.9 – impressa	2007 - ano 22, v.1, n.28; v.2, n.29 – impressa e digital
1992 - n.10 – impressa	2008 - ano 23, v.1, n.30; v.2, n.31 – impressa e digital
1992/93 - n.11/12 (editada em 1996) – impressa	2009 - ano 24, v.1, n.32; v.2, n.33 – impressa e digital
1994, 95,96 – interrompida	2010 - ano 25, v.1, n.34; v.2, n.35 – impressa e digital
1997 - n.13– impressa	2011 - ano 26, v.1, n.36; v.2, n.37 – impressa e digital
1998 - interrompida	2012 - ano 27, v.1 n.38; v.2, n.39 – impressa e digital
1999 - n. 14 – impressa	2013 - ano 28, v.1 n.40; v. 2, n. 41 – digital
2000 - n.15 – impressa	2014 – ano 29, v.1 n. 41; v. 2, n. 43 – digital
2001 - n.16, n.17 – impressa	2015 – ano 30, v.1 n. 44; v. 2, n. 45 – digital
	2016 – ano 31, v. 1 n. 46 – digital
	ISSN 2674-8355

SUMÁRIO

EDITORIAL IX

ARTIGOS 12

REPENSANDO A NOÇÃO DE FRONTEIRA NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO ESPACIAL DA AMAZÔNIA NO SÉCULO XXI 13
Luiz Jardim de Moraes Wanderley

O ESTADO E A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS 49
Leda Velloso Buonfiglio

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM CONSTRUÇÃO 79
Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Xose Manuel Souto

CORPOREIDADE E DIFERENÇA NA GEOGRAFIA ESCOLAR E NA GEOGRAFIA DA ESCOLA: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO EDUCACIONAL 114
Alex Ratts

A MALDIÇÃO DE CAM: RELAÇÃO "HOMEM-MEIO" E PROJETO DE NAÇÃO EM SÍLVIO ROMERO 142
Diogo Marçal Cirqueira

NORMAS 183

SUMMARY

FOREWORD IX

ARTICLES 12

RETHINKING THE NOTION OF FRONTIER IN THE CONTEXT OF SPATIAL RESTRUCTURING OF THE AMAZON IN THE 21ST CENTURY 13
Luiz Jardim de Moraes Wanderley

THE STATE AND THE PRODUCTION OF SOCIAL POLICIES 49
Leda Velloso Buonfiglio

BUILDING GEOGRAPHICAL EDUCATION 79
Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Xose Manuel Souto

CORPORALITY AND DIFFERENCE IN SCHOOL GEOGRAPHY AND GEOGRAPHY OF SCHOOL: AN INTERSECTIONAL APPROACH TO RACE, ETHNICITY, GENDER AND SEXUALITY IN EDUCATIONAL SPACE 114
Alex Ratts

THE CAM'S CURSE: "MAN-ENVIRONMENT" RELATION AND NATIONAL PROJECT IN SÍLVIO ROMERO 142
Diogo Marçal Cirqueira

STANDARDS 183

SUMARIO

EDITORIAL IX

ARTICULOS 12

REPENSAR LA NOCIÓN DE FRONTERA EN EL CONTEXTO DE LA REESTRUCTURACIÓN ESPACIAL DEL AMAZONIA EN EL SIGLO 13
Luiz Jardim de Moraes Wanderley

EL ESTADO Y LA PRODUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIALES 49
Leda Velloso Buonfiglio

LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN CONSTRUCCIÓN 79
Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Xose Manuel Souto

CORPORALIDAD Y DIFERENCIA EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR E EN LA GEOGRAFÍA DE LA ESCUELA: UN ENFOQUE INTERSECCIONAL DE RAZA, ETNIA, GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO 114
Alex Ratts

LA MALDICIÓN DE CAM: RELACIÓN "HOMBRE-AMBIENTE" Y PROJECTO DE NACIÓN EN SÍLVIO ROMERO 142
Diogo Marçal Cirqueira

NORMAS 183

EDITORIAL

Em toda a sua história a AGB, mais do que uma entidade, se caracterizou por ser um fórum de construção de geografias. Isto sempre envolveu pensar (e, neste sentido, tensionar) o campo disciplinar e suas múltiplas agências de intervenção na sociedade. Assim, a entidade sempre pautou e foi central na participação da comunidade geográfica nos projetos territoriais (nas suas múltiplas escalas, como a nacional, a regional ou do urbano e metropolitano) e no ensino de geografia. Este espírito esteve presente na chamada definida como título para o XVIII Encontro Nacional de Geógrafos, o ENG, realizado entre 24 e 30 de julho de 2016 em São Luís do Maranhão. O título "A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia", chamada do XVIII ENG, foi definido também como tema de chamada de artigos para este número da Terra Livre.

As respostas da comunidade geográfica agebeana aparecem nos artigos que aqui publicamos. Temas caros à Geografia Brasileira e à construção do Brasil como a Amazônia (pensada a partir do conceito de fronteira), o ensino de geografia, a produção de políticas sociais, a temática das relações raciais e do racismo (além de outras formas de discriminação como gênero, sexualidades, etc.) no ensino, na escola e no pensamento geográfico são debatidos nos textos deste volume. Importantes contribuições e provocações para a Geografia, para a democracia e para a nossa ação política.

Que sejam boas as leituras e ativos os debates!

Comissão de Publicações

FOREWORD

Throughout its history, more than an entity, the Brazilian Geographers Association has been characterized as a forum for the construction of geographies. This has always involved thinking (and, in this sense, cause tension to) the disciplinary field and its multiple intervention agencies in society. Thus, the entity has always been central to the participation of the geographic community in territorial projects (in its multiple scales, such as national, regional or urban and metropolitan) and geography teaching. This spirit was present in the so-called title for the XVIII National Meeting of Geographers, ENG, held between July 24 and 30, 2016 in São Luís do Maranhão. The title "The construction of Brazil: geography, political action and democracy", called the XVIII ENG, was also defined as the theme of call for papers for this issue of Terra Livre Journal.

The responses of the geographic community appear in the articles that we publish here. Important topics to Brazilian Geography and the construction of Brazil as the Amazon (based on the concept of frontier), geography teaching, the production of social policies, the theme of race relations and racism (as well as other forms of discrimination as gender, sexuality, etc.) in teaching, school and geographic thought are discussed in the texts of this volume. Important contributions and provocations for Geography, for democracy and for our political action.

The Editors

EDITORIAL

En toda su historia la AGB (Asociación de los Geógrafos Brasileños), más que una entidad, se caracterizó por ser un foro de construcción de geografías. Esto siempre implicó pensar (y, en este sentido, crear tensión en) el campo disciplinar y sus múltiples agencias de intervención en la sociedad. Así, la entidad siempre pautó y fue central en la participación de la comunidad geográfica en los proyectos territoriales (en sus múltiples escalas, como la nacional, la regional o del urbano y metropolitano) y en la enseñanza de geografía. Este espíritu estuvo presente en la llamada definida como título para el XVIII Encuentro Nacional de Geógrafos, el ENG, realizado entre 24 y 30 de julio de 2016 en São Luís do Maranhão. El título "La construcción de Brasil: geografía, acción política y democracia", llamada del XVIII ENG, fue definido también como tema de llamada de artículos para este número de la Revista Terra Livre.

Las respuestas de la comunidad geográfica aparecen en los artículos que aquí publicamos. Temas caros a la Geografía Brasileña y a la construcción de Brasil como la Amazonia (pensada a partir del concepto de frontera), la enseñanza de geografía, la producción de políticas sociales, la temática de las relaciones raciales y del racismo (además de otras formas de discriminación como género, sexualidades, etc.) en la enseñanza, en la escuela y en el pensamiento geográfico son debatidos en los textos de este volumen. Importantes aportes y provocaciones para la Geografía, la democracia y nuestra acción política.

¡Que sean buenas las lecturas y los debates!

Colectivo de publicaciones

REPENSANDO A NOÇÃO DE FRONTEIRA NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO ESPACIAL DA AMAZÔNIA NO SÉCULO XXI

RETHINKING THE NOTION OF FRONTIER IN THE CONTEXT OF SPATIAL RESTRUCTURING OF THE AMAZON IN THE 21ST CENTURY

REPENSAR LA NOCIÓN DE FRONTERA EN EL CONTEXTO DE LA REESTRUCTURACIÓN ESPACIAL DEL AMAZONIA EN EL SIGLO 21

LUIZ JARDIM DE MORAES WANDERLEY

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), rua Dr. Francisco Portela, 1470, Patronato, CEP: 24435-005, São Gonçalo/ RJ.
E-mail: lulawanderley@gmail.com

* Artigo publicado em fevereiro de 2018.

Resumo: Durante grande parte do século XX, a região amazônica foi interpretada, por geógrafos e cientistas sociais, como uma região fronteira ainda não plenamente estruturada e que necessitava ser incorporada às redes econômicas nacionais e internacionais. Por mais de meio século, rápidos processos de colonização, urbanização, apropriação de recursos naturais inseridos nas redes globais de produção e difusão de redes de circulação e integração, entre outros, reestruturaram o espaço regional. Com isso, no início de século XXI, ainda é pertinente analisar a Amazônia a partir da noção de fronteira? Apesar das várias análises acadêmicas que interpretam que a Amazônia estaria, atualmente, em um estágio de pós-fronteira, segue pertinente entender esta região pelo viés da fronteira – entretanto, não mais como uma fronteira restrita aos limites nacionais, mas inserida no bojo da integração sul-americana e sob a cobiça do capital global, que a compreende como a fronteira do capital natural ou umas das últimas grandes fronteiras de acumulação no mundo.

Palavras-chave: Amazônia, região, fronteira, reestruturação espacial, século XXI.

Abstract: During the 20th century, the Amazon region was interpreted by geographers and social scientists as a frontier region. A region not fully structured and that needed to be incorporated into national and international economic networks. For more than half a century, rapid processes of colonization, urbanization, appropriation of natural resources incorporated in the global production networks, dissemination of circulation and integration networks, among other processes, have restructured the regional space. At the beginning of the 21st century, should we still analyze the Amazon using the notion of frontier? Despite the various academic analyzes interpreting that the Amazon would be at a post-frontier stage currently, it is still pertinent to understand the region by the notion of frontier – no longer a frontier of capital restricted to national boundaries, but now inserted in the South American integration project and in the global networks. Thus, global capital comprises the Amazon region as the frontier of natural capital or one of the last great frontiers of accumulation in the world.
Keywords: Amazon, region, frontier, spatial restructuring, XXI century.
Resumen: Durante parte del siglo XX, la región amazónica fue interpretada por los geógrafos y científicos sociales como una región fronteriza, que no estaba totalmente estructurada y que necesitaba incorporarse en las redes económicas nacionales e internacionales. Desde hace más de medio siglo, los rápidos procesos de colonización, la urbanización, la apropiación de los recursos naturales introducidos en las redes globales de producción, la difusión de las redes de circulación y de integración, entre otros procesos, han reestructurado el espacio regional. Al comienzo del siglo XXI, todavía es relevante para analizar la Amazonia el uso de la noción de frontera? A pesar de varios análisis académicos con la interpretación de que la Amazonia está actualmente en una etapa posterior a la frontera, sigue siendo relevante para entender la región la noción de frontera – ya no es una frontera del capital limitada a las fronteras nacionales, pero ahora se inserta en el proyecto de integración de América del Sur y en las redes globales. Por lo tanto, el capital global comprende la región amazónica como la frontera del capital natural o una de las últimas gran fronteras de acumulación en el mundo.
Palabras clave: Amazonia, región, frontera, reestructuración espacial, siglo XXI.

Introdução: A invenção da região amazônica

Para Armando Mendes (1974) e Neide Gondim (1994), a região amazônica é uma invenção que não se traduz diretamente nas suas relações socioculturais internas e nem tampouco em um pressuposto identitário *a priori*, constituído histórica e

geograficamente.[1] Tratou-se, em grande medida, de uma construção ideológica dos colonizadores, reconstruída recorrentemente, ao longo da história, na figura do Novo Mundo, do paraíso, do *Eldorado* ou da fronteira. Por muitas vezes, a região se refez, embora não exclusivamente, a partir da visão externa dos agentes capitalistas e/ou oligárquicos regionais, nacionais e/ou internacionais, que a compreendeu, em sua maioria, como fronteira de recursos.

Lia Machado (1996) descreveu, com clareza, o problema da delimitação do que se conhece como região amazônica e destacou que sua indefinição originou-se no próprio sistema regional em constante transformação:

> O que se define como região amazônica é um híbrido de conceitos geográficos, políticos e históricos. Uma espécie de metonímia espacial, no sentido de que o nome torna-se um ato de posse, valendo, instantaneamente, para todo o espaço invisível que se estende além da área ocupada, o que se designa como Amazônia é uma área cujos limites são imprecisos até os dias atuais. [...] Essa incerteza, que pode ser atribuída à falta de critérios rígidos de delimitação, é tomada aqui como uma condição inerente à operação de delimitar os sistemas regionais (MACHADO, 1996, p. 837).

Não é por acaso que existem diferentes delimitações para região amazônica: oficiais, acadêmicas e de grupos sociais; definidas a partir de elementos da natureza ou das formas de uso do solo; definições de cunho político ou por área de planejamento.

A construção da região amazônica se confunde com a própria região natural, sobretudo porque o predominante modo de acumulação do capital se caracteriza regionalmente pela exploração e apropriação de recursos naturais. Portanto, a produção capitalista do espaço regional se confunde e se combina com a extensão espacial dos ambientes florestais, hídricos, minerais, as porções de terra baixas (agricultáveis) e, por outro

[1] Há que se destacar que, mesmo antes da identificação da Amazônia como região, chamam a atenção alguns mitos e até mesmo práticas socioculturais que se repetem, em diferentes áreas, indicando algum tipo de unidade interna.

lado, pelos espaços de uso dos povos tradicionais e da população local.

Muitas vezes, se evidenciaram os aspectos naturais para delimitar os contornos que separavam a Amazônia de outras regiões sul-americanas ou das regiões nacionais. A vegetação, composta da floresta amazônica tropical úmida, sempre foi um dos principais elementos definidores da região, assim como a feição geomorfológica, cuja base era a bacia hidrográfica do rio Amazonas.[2] O emprego da base natural para definir os limites desta região política e econômica foi recorrente, mas nem sempre respeitando-a de maneira precisa.[3] A analogia entre região e as feições naturais remete ao predomínio da economia extrativa na Amazônia e, em menor proporção, às redes de circulação fluvial.

A Amazônia como região em formação (ou em constante reorganização e reestruturação) inserida ao sistema capitalista existe desde a expansão da economia mundial, no século XVI. Contudo, o termo que se refere à região localizada no extremo norte do Brasil foi empregado, pela primeira vez, a partir da inserção da economia regional na divisão internacional do trabalho, ou seja, quando o *boom* da borracha (1850-1912) vinculou a extração de látex local ao comércio internacional, direcionando-a aos países centrais (MACHADO, 1997).

A economia da borracha promoveu o primeiro estímulo na construção social da unidade regional, mesmo que este tenha sido

---

[2] Segundo os domínios morfoclimáticos e fitogeográficos, "a Amazônia é uma grande bacia hidrográfica que se estende da cordilheira andina e avança pelo Norte do Brasil, recoberta predominantemente por mosaicos de formações florestais. Fora do Brasil, a floresta amazônica se estende pela Guiana Francesa, República da Guiana, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia" (CONTI, FURLAN, 1996, p. 161), assim como pelo Equador.

[3] Aziz Ab'Sáber (1996) demonstrou que nem mesmo a região natural define a Amazônia como una. São 95% de floresta tropical biodiversa de grande extensão, com alguns redutos de vegetação de períodos geoclimáticos passados, principalmente redutos do cerrado, no Amapá e Roraima. Na borda da floresta amazônica biodiversa, ocorrem transições ecológicas, tanto ao sul quanto ao norte do corpo principal da grande floresta.

concebido externamente (BECKER, 2005). Nesse período, a fronteira política na Amazônia se definiu em concomitância com a ocupação efetiva do território. Os limites políticos foram estabelecidos em decorrência de acordos e tratados entre os governos nacionais dos países limítrofes.

Na prática, os fluxos de pessoas, mercadorias e capitais não respeitavam as separações político-territoriais dos Estados-nações (MACHADO, 1997). Ao longo dos tempos, as economias de exploração dos recursos naturais têm se aproveitado da porosidade da fronteira política, agindo como expressivos dinamizadores das relações transfronteiriças legais e ilegais, deste modo, não restringindo suas redes de extração e comercialização aos domínios dos territórios nacionais. Isto ocorre porque o fenômeno social da fronteira econômica, ou das frentes de expansão de determinado recurso, não necessariamente coincide com o da fronteira política.

Os recursos naturais foram os principais indutores da expansão dos agentes capitalistas e dos processos migratórios sobre o espaço amazônico. A atratividade regional, historicamente, esteve na ideia de fronteira de recursos (BECKER, 1982), lócus de oportunidades ou, ainda, de espaço vazio e rico em recursos naturais com abundância de terras desocupadas; de terras férteis e adequadas para a agropecuária; de presença de ouro fácil para os garimpeiros; de reservas minerais intocadas para as mineradoras; e de madeiras nobres para as madeireiras etc.

Contudo, após mais de meio século de rápida ocupação urbana e rural da região amazônica, com intensiva exploração dos recursos naturais (terra, água, minérios, recursos florestais etc.), difusão de redes de circulação e integração, somadas a uma maior presença do poder público, como analisar a região amazônica, no início do século XXI?

O presente artigo tem como objetivo retomar o debate sobre a noção de "região fronteira", recorrentemente atribuída à Amazônia por geógrafos e outros cientistas sociais. Deste modo,

nos cabe analisar a Amazônia, atualmente, em um contexto de expansão dos processos de acumulação capitalista de maneira diversificada, que transcende às fronteiras políticas nacionais, compondo uma nova região em formação: a Pan-Amazônia ou Amazônia Sul-Americana. Algumas questões seguem pertinentes para pensarmos a Amazônia atual: 1) seria ainda a noção de fronteira adequada para se interpretar os processos socioespaciais em curso?; 2) quais processos vêm reestruturando a região amazônica?; e 3) como se dá a inserção da Amazônia nas economias mundial e nacional?

Este artigo está dividido em cinco partes. A primeira parte, introdutória, discorre sobre a criação da Amazônia como um recorte regional e traz as questões centrais. A segunda seção debate a noção de fronteira e como esta foi empregada para explicar os processos socioespaciais na Amazônia, a partir de meados do século XX. No terceiro seguimento do artigo, trazemos a crítica da noção de fronteira para interpretar a Amazônia contemporânea, apontando a necessidade de repensá-la a partir dos processos em curso, no entanto, compreendendo que esta noção segue ainda como uma importante ferramenta interpretativa. Na quarta parte, analisamos os processos de reestruturação do espaço amazônico e como estes processos trazem novas e velhas formas de incorporação desta região nas economias mundial e nacional, assim como produzem um espaço híbrido, contraditório e de conflitos latentes, típico das regiões fronteira. Por último, promovemos algumas considerações finais.

Amazônia como região fronteira – A visão espacial da fronteira a partir da geografia

A concepção de fronteira desconectada da conotação política foi tradicionalmente conceituada a partir dos trabalhos do historiador estadunidense Frederick Turner (1920) como processo

linear de sucessivas ondas de expansão do capitalismo sobre sociedades não capitalistas. Em sentido amplo, representaria a transição histórica da chegada da modernidade sobre a selva inexplorada (WATTS, 1993), em que a fronteira seria o encontro entre a selvageria e a civilização (PEREIRA, 1990; MARTINS, 1997) ou o que Leo Waibel (1955) denominou de "frentes pioneiras".

No âmbito da geografia clássica brasileira, na primeira metade do século XX, as frentes pioneiras, zonas pioneiras ou franjas pioneiras eram vistas como espaços em reestruturação, que transformavam a paisagem rural, fundavam e faziam crescer cidades, construíam redes de transporte e comunicação, misturavam raças e elaboravam uma mentalidade regional (MONBEIG, 1984).[4] De maneira bastante restrita, Leo Waibel (1955) não compreendeu outra forma de ocupação das frentes pioneiras, no Brasil, que não fosse por meio da expansão agrícola. Qualquer outra forma de ocupação regional visando ao extrativismo ou mesmo à pecuária não era caracterizada como frente (WAIBEL, 1955). Tal interpretação se deveu à constatação empírica de que as economias extrativistas, nas zonas pioneiras, nem sempre incorporavam os alicerces da economia capitalista moderna, em especial a propriedade privada da terra (MONBEIG, 1984). De maneira oposta, os estudos iniciais sobre a fronteira amazônica, a partir da segunda metade do século XX, compreenderam as frentes pioneiras como um fenômeno encadeado sobretudo por atividades extrativas madeireiras e minerais, mas também pela pecuária e agricultura (CARDOSO, MULLER, 1977; VELHO, 1981; BECKER, 1982).

[4] A descrição geográfica das franjas pioneiras expostas por Pierre Monbeig, no início do século XX, permanece útil para a análise das fronteiras contemporâneas. A ênfase nas redes de transporte como principal instrumento de organização do território e eixos indutores dos fluxos para a franja, a composição da malha regional que entrelaça as redes de transporte com os nós de cidades e a própria ideia de fundação de uma nova região ou do esboço de região são interpretações factíveis com o processo de expansão da fronteira amazônica, na transição do século XX para o século XXI (THÈRY, 2009).

No Brasil, a ideia de fronteira econômica e demográfica apareceu, no segundo quartel do século XX, com a política territorial de ocupação da porção oeste do país pelo governo Getúlio Vargas (MACHADO, 1997). Neste período, a Amazônia e também o Centro-Oeste brasileiro passaram a ser compreendidos como espaços vazios a serem ocupados por meios demográficos e por atividades econômicas. Ou seja, espaços passíveis de serem integrados ao restante do país, no melhor espírito da noção de fronteira de Turner (MACHADO, 1992; FOWERAKER, 1981). Na Constituição Federal de 1946, o governo oficializou a definição e a delimitação da região amazônica, que correspondia a 55% do território nacional (BECKER, 2005). Pautou-se, para tanto, em critérios econômicos e geográficos, que embasaram a elaboração de um programa de desenvolvimento regional específico para essa área.

A evolução da fronteira, na Amazônia brasileira, não seguiu o padrão descrito por Turner (1920), no qual o estágio inicial seria a ocupação de agricultores independentes sobre as terras "vazias". Em muitas frentes de expansão da região, a urbanização e a extração dos recursos naturais precederam a agricultura e a pecuária. Diversos autores destacaram a essencialidade urbana da expansão da fronteira, no caso brasileiro (BECKER, 1978; 1982; BROWDER, GODFREY, 1990; CLEARY, 1993; GODFREY, 1990; MACHADO, 1990; SAWYER, 1984). A urbanização esteve associada ao desenvolvimento das redes de transporte (rodoviária, ferroviária, portuária e aeroviária), que proporcionaram maior mobilidade, e também aos fluxos de indivíduos atraídos para os grandes projetos e pela abundância dos recursos naturais. Com isso, surgiram os *boomtowns*, antigas cidades ribeirinhas ou novos centros urbanos no interior da região amazônica, que nasceram e cresceram de forma acelerada (GODFREY, 1990; 1992).

Tendo em vista o modelo de expansão da fronteira econômica e demográfica nessa região, a rede urbana teve função

ativa na organização espacial. As cidades serviram de base logística dos grandes projetos e dos setores inferiores das economias extrativas. Os núcleos urbanos agiram como nós de distribuição de mercadoria, informação, capital e mão de obra, assim como centros de oferta de serviços para os novos habitantes e para as economias ascendentes, uma vez que se formava um mercado local (BECKER, 1982; SAWYER, 1984). Ao contrário do que se esperava, os *boomtowns* não desapareceram com o declínio de algumas economias extrativas ou o término das grandes obras. As cidades acabaram se tornando válvulas de escape do problema socioeconômico regional e destino de muitos indivíduos sem emprego, sem ouro e sem terra.

Em seu modelo de regionalização para o Brasil, Bertha Becker (1982) utilizou o quadro teórico "centro-periferia", de John Friedmann e Emmanuel Wallerstein, para dividir o Brasil em regiões segundo as interações espaciais. Esta autora elencou quatro tipos de regiões: a) periférica dinâmica ou em desenvolvimento, correspondente à grande parte das regiões Sudeste e Sul do país, tendo São Paulo como o grande centro dinâmico; b) periférica em lento crescimento, situada na retaguarda da região dinâmica, contemplando o Rio de Janeiro e sua área de influência; c) periférica deprimida, composta das regiões leste e nordeste da faixa atlântica; e d) fronteira de recursos ou de novas oportunidades, representada por grande parte do território nacional, em especial a Amazônia.

A fronteira de recursos seria a área ainda não incorporada ao sistema espacial, que, em virtude do alto valor dos recursos naturais existentes e do povoamento rarefeito, seria capaz de absorver inovações – leia-se introdução das práticas capitalistas de produção. Esse estudo, do início da década de 1980, propunha que a fronteira de recursos fosse incorporada urgentemente aos sistemas econômicos nacional e internacional. Seguindo essa noção de fronteira, para a nação, o valor da região estaria na acepção de reserva para o futuro, já para o capital, se encontraria na

percepção de um espaço de fácil reestruturação e acumulação primitiva (BECKER, 1990a).

Ao definir a região amazônica como fronteira, Becker (1990b) a conceituou da seguinte forma: como um espaço não plenamente estruturado, com o potencial de gerar alternativas e oportunidades, mas que necessita ser integrado ao espaço global/nacional. Nela, a reestruturação do espaço regional só pode ser entendida no conjunto do território nacional e/ou do espaço global; a fronteira na Amazônia reproduz as condições de desigualdade e de conflito do restante da sociedade nacional; a migração é um processo induzido para atrair mão de obra móvel, que anima a rede urbana e as redes de circulação da região; e conclui que a expansão da fronteira não ocorre somente sobre o espaço rural, sendo inclusive urbana.

Por mais que a definição de Becker seja do início dos anos de 1990, ela se manteve como princípio básico do planejamento regional de diferentes governos federais e na estratégia do capital, até o presente momento. Os eixos de integração de transporte, as redes de energia e os corredores de exportação são exemplos de políticas territoriais visando a conectar a região amazônica, econômica e fisicamente, ao restante do território nacional, aos países vizinhos e à economia-mundo, em especial aos países e regiões centrais ou grandes consumidores de matéria-prima.

No Brasil, perdurou até o final do século XX a interpretação da Amazônia em termos da política de integração nacional. A fronteira econômica e demográfica era concebida dentro do sistema interno. Nos países vizinhos, não era diferente: cada um compreendia a sua Amazônia inserida na dinâmica nacional, atendendo às condições e necessidades políticas e econômicas internas e influenciadas por pressões do capital interno e externo. No início do século XXI, as discussões referentes à integração regional sul-americana entraram, de maneira contundente, na pauta política dos governos com territórios na Amazônia, com destaque para o IIRSA (Iniciativa para Integração

Regional Sul-Americana) (COSTA, 1999; CARNEIRO, 2008; MEDEIROS, 2008). No contexto estratégico do novo projeto territorial, a fronteira amazônica passa a ser continental, cada vez mais articulando as partes nacionais, na perspectiva econômica, política e das redes de infraestrutura.

A contribuição sociológica de fronteira a partir de José de Souza Martins

Por meio de um olhar direcionado às relações internas na região amazônica do Brasil, José de Souza Martins (1997) elucidou a fronteira a partir dos efeitos sociais,[5] compreendendo-a como a última fronteira geográfica do país. Conceitualmente, a fronteira seria um espaço em permanente mutação, pois representaria um cenário altamente conflituoso, onde territórios se redefinem continuamente, em uma dinâmica de des-re-territorialização. O espaço onde se vive no limiar da vida, onde as lutas sociais e pelo espaço são permanentes.[6] O aparente caráter inovador da fronteira é, na verdade, a expressão da alteridade com a combinação de temporalidades e lógicas espaciais distintas, que cria formas de conflitos, dominação e reprodução ampliada do capital, muitas vezes, de aspectos bastante arcaicos, destrutivos e desumanos.

Esse autor aponta dois processos de ocupação da fronteira, distintos e combinados, um conduzido pela frente de expansão e outro pelas frentes pioneiras. A frente de expansão estaria relacionada à fronteira demográfica, representada pela ocupação territorial por indivíduos não incluídos na economia capitalista (MARTINS, 1997), onde predominam ainda as relações não

[5] Uma interessante confrontação das noções de fronteira, nas ciências sociais (principalmente em José Martins e Otávio Velho), pode ser encontrada em André Guedes (2013).

[6] José Martins (1997) denominou essa circunstância extrema de vida, caracterizada por intensos conflitos, risco de morte, degradação ambiental e social, desterritorializações etc. como "situação de fronteira".

capitalistas de produção. A terra, neste processo, é vista como meio de reprodução social, e se encontra ausente de ordenamento institucional.

Por sua vez, a frente pioneira se associa à expansão da fronteira econômica por agentes da modernização (fazendeiros, empresas, bancos, casas de comércio, infraestruturas e até mesmo o próprio Estado), que incorporariam o capital na produção e produziriam o espaço de maneira capitalista (MARTINS, 1980). A terra, então, se converteria em mercadoria, se institucionalizando em propriedade privada. A fronteira seria, portanto, onde insurgem os conflitos entre as práticas espaciais não reguladas oficialmente e as ações de ordenamento a partir da institucionalização do espaço, por meio da criação de novos territórios e da implementação de normas e regras impostas pelo Estado e por agentes capitalistas. Este embate pode se expressar também na disputa entre o legal e o ilegal (ou informal).

No processo de expansão da fronteira, as frentes capitalistas que se apropriam, legal e ilegalmente, de terras e de outros recursos naturais rapidamente os concentram e privatizam sob controle de poucos indivíduos. Com isso, a fronteira se "fecha" para pequenos agricultores, grupos extrativistas (tradicionais ou não) e outros trabalhadores em busca de oportunidades na região, restando-lhes a opção de lutarem por terra e territórios ou migrarem para as cidades em busca de trabalho em estabelecimentos comerciais e de serviços, na indústria nascente ou em atividades sazonais na agropecuária, no desmatamento, em obras civis ou em áreas de garimpos.

Críticas e possibilidades da noção de fronteira para a Amazônia no princípio do século XXI

A noção de fronteira aplicada à realidade amazônica já foi duramente criticada por ser entendida como um processo histórico

e geograficamente linear, em que a expansão dos investimentos capitalistas é considerada como sinônimo de expansão completa do capitalismo (CLEARY, 1993). Mesmo assim, esta noção continua a ser empregada (às vezes, como metáfora) para se referir a zonas de transição entre floresta e agricultura ou como uma maneira de se conceituar áreas onde o crescimento econômico se pauta na exploração de recursos naturais (BARNEY, 2009).

As regiões fronteira, em geral, apresentam elevado grau de insegurança institucional e política, incertezas quanto ao retorno do investimento e baixo nível da infraestrutura e da mão de obra disponível. Por outro lado, possibilitam ganhos acima da média, em parte proporcionados por altos incentivos estatais e/ou por condições altamente favoráveis no mercado de *commodities* e outros recursos naturais. Em muitos casos, a retórica da fronteira é utilizada como estratégia do capital e/ou do Estado para legitimar a expansão da ocupação territorial e seu estímulo sobre espaços "vazios" ou subdesenvolvidos (BARNEY, 2009).

A fronteira, em especial a da atualidade, não necessariamente se desenvolve de maneira espacialmente contínua. O fenômeno pode vir a se realizar em áreas mais à frente da ocupação consolidada, deixando para trás espaços "desocupados", desconectados do sistema capitalista e desprovidos de controle do Estado. Pode também se consolidar sobre espaços relegados em processos antigos de expansão capitalista ou, ainda, sobre espaços que se encontram deprimidos economicamente (FOWERAKER, 1981). A fronteira, de maneira abrangente, poderia ser interpretada como o espaço que oferece condições para a expansão de atividades econômicas antes ausentes, presentes em pequena escala ou em crise (SAWYER, 1984). O desenvolvimento de regiões fronteira dificilmente se restringe a um único recurso ou exclusiva forma de ocupação do espaço (rural ou urbano). A sobreposição ou alternância de frentes direcionadas à exploração de recursos distintos é comum ao padrão moderno de expansão da fronteira.

Do ponto de vista teórico, paira sobre a Amazônia a incerteza em relação à manutenção do sentido de fronteira. David Cleary (1993), no início da década de 1990, defendeu que os corredores ao longo dos principais eixos rodoviários já lidavam com uma sociedade pós-fronteira, isto é, um espaço urbanizado, economicamente diversificado e demograficamente fixado, propiciado pelo aperfeiçoamento das conexões de transporte e de comunicação, e que não atraíam mais um elevado fluxo de imigrantes.

Segundo o modelo evolucionista de fronteira, que observa as transformações regionais, principalmente a partir da ocupação da terra, a Amazônia estaria no estágio de pós-fronteira (BROWDER; PEDLOWSKI; WALKER, 2008) ou, como sugeriu Turner (1920), na fase da "fronteira fechada". Isto acontece quando os estoques de terras livres e de recursos naturais se esgotam. A partir de então, a tendência é a consolidação da região por meio da concentração fundiária, de áreas desmatadas, da modernização agrícola, da urbanização proveniente da desruralização e da industrialização (BUNKER, 1985; SCHMINK; WOOD, 1984, 1992; VELHO, 1981).

Entretanto, acreditamos que, na Amazônia, as fronteiras de expansão do capital ainda estão ativas. Porém, a pressão do capital, atualmente, não se restringe aos recursos terra, minério e energia, mas também a outros elementos naturais, da biodiversidade e das tradições locais (água, plantas, sementes, carbono, conhecimentos tradicionais, cultura popular, beleza cênica etc.). Há, portanto, uma diversificação econômica, ainda que incipiente, a partir dos interesses sobre o capital natural[7] e

[7] Becker (2004) substituiu a compreensão da Amazônia como fronteira móvel direcionada à expansão econômica e demográfica, e de intensa exploração dos recursos naturais (floresta, terra e minerais), ao perceber que a fronteira de recursos estava saturada. A tendência atual, segundo esta pesquisadora, seria a de uma fronteira do capital natural, que valoriza a natureza e seu uso técnico-científico (água, biodiversidade, carbono etc.).

cultural desta região, que estimula a abertura de novas fronteiras para os agentes capitalistas (BECKER, 2004).

A presença dos agentes capitalistas também é descontínua espacialmente (THÉRY, 2002), fazendo com que haja variação no predomínio ou na existência do "moderno" e do "tradicional". A fronteira comporta, na mesma região ou até na mesma localidade, perfis antagônicos próprios à sobreposição das frentes de expansão com as frentes pioneiras (MARTINS, 1997). São espaços onde coexistem atividades altamente modernas, de alta tecnologia, elevada concentração de terra, intensiva em capital e conectadas estreitamente ao mercado global com grupos pobres em pequenas propriedades, ou terras comunais, promovendo práticas tradicionais e atividades de baixa tecnificação voltadas para subsistência ou com mínima ligação com o mercado (BARBIER, 2011).

A Amazônia não pode ser analisada de maneira homogênea, e a fronteira não pode ser compreendida apenas no sentido demográfico ou de um único recurso (BROWDER; PEDLOWSKI; WALKER, 2008). Dessa forma, nos permitimos afirmar que, na região amazônica, ainda existem variadas fronteiras orientadas para a exploração de distintos recursos naturais e da terra, mas também áreas consolidadas ou pós-fronteiras (CLEARY, 1993; BROWDER; PEDLOWSKI; WALKER, 2008; PACHECO, 2012; THYPIN-BERMEO; GODFREY, 2012). Ao mesmo tempo, na escala regional, permanece o caráter de região fronteira de acumulação do capital (RIVERO; SEISDEDOS, 2010), ou melhor, de diferentes fronteiras regionais (LITTLE, 2001), distribuídas esparsamente sobre o espaço regional e direcionada à exploração de distintas *commodities* (LOURENÇO, 2012). É o capital, cada vez mais globalizado, que ainda vê a Amazônia como região fronteira, mas agora do capital natural, (BECKER, 2004) ou como uma das últimas fronteiras de acumulação do capital no mundo (LEROY, 2010).

A percepção de fronteira se reativou na conjuntura recente, o que se deveu não só ao interesse capitalista por novos recursos naturais e culturais, como dito anteriormente. Constata-se, nesse contexto, a supervalorização no mercado financeiro internacional de algumas *commodities* produzidas na Amazônia, como grãos e minérios. O crescimento da escassez relativa, por conta do esgotamento dos recursos de fácil acesso pelo mundo (terra e minério, por exemplo), assim como as novas possibilidades tecnológicas, logísticas e financeiras de explorar áreas de difícil acesso, criam novas fronteiras de expansão do capital (LITTLE, 2013).

Outra característica permanente na fronteira amazônica é a coexistência desarmônica das distintas espacialidades e temporalidades de cada grupo e processo social, que deflagra conflitos, violências, desigualdades, expropriações, re-des-territorializações e mortes (MARTINS, 1997). O próprio projeto territorial hegemônico de região fronteira do capital, formulado pelo Estado, empresas e/ou elites regionais, nacionais e globais, vem sendo questionado regionalmente por grupos sociais locais. Os grupos locais se contrapõem ao modelo imposto e lutam a favor de projetos que incluam as populações locais, seus modos de vida e a conservação da natureza. Desse modo, posicionam-se contra barragens para hidroelétricas, mineração industrial, abertura de estradas, construção de portos, concessões para extração mercantilizada de recursos naturais, instalação de indústrias de transformação e formação de latifúndios monocultores, entre outros projetos, em particular nas zonas de frente de expansão (AFONSO; PEREIRA; CRUZ NETO, 2008; ALMEIDA, 1989; 1993; 2004; CASTRO; HÉBETTE, 1989; MCCORMICK; 2010; PORTO-GONÇALVES, 2001; OLIVEIRA, 1993; WANDERLEY, 2012).

No período atual da mundialização do capital, as regiões fronteira tendem a, cada vez mais, se globalizarem, deixando de ser exclusivas aos anseios das nações para se tornarem também cobiça do capital transnacional e resultado de processos

transescalares. Para David Harvey (2010), o capital globalizado busca constantemente ultrapassar os limites geográficos de acumulação, derrubando barreiras sociais e naturais para permitir sua total mobilidade no espaço. Recorrentemente, a expansão espacial do capital integra novas regiões às redes financeiras e de comércio global, o que não significa que todas as regiões são de interesse da acumulação capitalista. Enquanto algumas são vistas como áreas de fronteira a serem colonizadas e exploradas, outras são reservas territoriais estratégicas, por conterem atributos naturais a serem preservados, e outras são regiões excluídas da globalização, constituídas por bolsões de pobreza e desconectada das redes globais (CHESNAIS, 1996).

Seguindo a tendência cada vez mais globalizada do espaço contemporâneo, a região amazônica, no tempo presente, com alguma coesão interna estabelecida, não é mais exclusivamente nacional, mas sim uma região sul-americana (BECKER, 2004; COSTA, 2008) em formação. No princípio do século XXI, a integração sul-americana ganhou formatos mais expressivos, em virtude das convergências político-ideológicas dos governos nacionais progressistas de esquerda no continente (CARNEIRO, 2008; MEDEIROS, 2008). Neste contexto, a Amazônia foi colocada como uma região estratégica para a interligação dos países vizinhos, por meio dos eixos de deslocamento fluvial, do potencial energético, da abundância de minerais, de terras e de outros recursos naturais. As novas redes de circulação planejadas, em construção e operando darão maior acessibilidade e mobilidade para o capital (nacional e internacional) explorar os recursos naturais em áreas remotas da Amazônia (GUDYNAS, 2008).

Inserção da Amazônia na globalização e a reestruturação do espaço regional

As políticas estatais de construção da região amazônica nas últimas décadas

O espaço amazônico do século XXI se divide em duas formas de inserção no sistema-mundo contemporâneo, que aparentam ser divergentes, mas que funcionam de maneira concomitante e articulada. A primeira atribuição refere-se à exploração dos recursos naturais (minérios, madeira, energia e terra). A função de região exportadora de recursos naturais (ou de periferia de recursos) é uma posição historicamente constituída e fundadora da própria ideia de Amazônia como região. Ao longo do tempo, houve apenas variação no tipo de mercadoria ofertada nas redes de trocas do sistema-mundo. Principiou com as drogas do sertão; ganhou notoriedade com a borracha e, posteriormente, com a castanha; e se diversificou por meio da extração mineral (manganês, estanho, ouro, bauxita, ferro, cobre e níquel, principalmente), da exploração madeireira, da geração de energia (carvão vegetal e hidrelétrica) e do desfruto da fertilidade da terra para a produção agrícola e a criação de animais (BUNKER, 1985; 2003).

A segunda atribuição da Amazônia, no sistema-mundo globalizado, reside no significado difuso e cada vez mais monetarizado de preservação da natureza. A região, desde a década de 1990, assumiu o *status* de fronteira do capital natural ou da biodiversidade em escala global (ALBAGLI, 2001; BECKER, 2004), ou seja, destinada à preservação de biodiversidade para fins de apropriação econômica sustentável e financeira (comércio de carbono, biotecnologia e contrapartida para financiamentos internacionais) ou com o intuito de criar áreas intocáveis de reservas. Pautados nisso, repasses financeiros internacionais, programas e políticas públicas visando à proteção da natureza foram executados em maior número, nas últimas três décadas.

Depois do III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985) e do Programa Calha Norte (1985), em um interstício de mais de 10 anos, os programas de planejamento estatal para o desenvolvimento regional amazônico ressurgiram no bojo dos

programas governamentais Brasil em Ação (1996-1999) e Avança Brasil (2000-2003), e prosseguiram no Plano Amazônia Sustentável e nos Programas de Aceleração do Crescimento (PAC) I e II (2008-2011 e 2012-2014) (KOHLHEPP, 2001, 2002; MELLO; PASQUIS; THÉRY, 2005; SOUZA; FILIPPI, 2010). Neste período, a Amazônia contou com poucos planos de desenvolvimento específicos, com exceções do Programa Calha Norte, que não foi propriamente direcionado ao desenvolvimento econômico regional, mas sim voltado para política de defesa (MONTEIRO, 2011), e do Plano Amazônia Sustentável, lançado mais de vinte anos depois.

Os planos, formulados a partir de meados da década de 1990, abordaram ambas as formas de produção capitalista do espaço regional, da extração dos recursos naturais à proteção da natureza (BECKER, 2004). Em grande medida, as políticas de desenvolvimento planejadas e executadas nessas três décadas contemplavam o objetivo de integrar a Amazônia ao espaço produtivo brasileiro e de consolidar a política de integração suprarregional no bojo da Iniciativa de Integração da Infraestrutura Regional para a América do Sul (IIRSA) (CASTRO, 2009; COSTA, 2008; LITTLE, 2013; THÉRY, 2005; VAN DIJCK; DEN HAAK, 2007; VERDUM, 2007).

Os planos de desenvolvimento propostos estiveram fundamentados na formação de eixos nacionais e internacionais de integração e desenvolvimento, ou corredores-fronteira voltados à exportação de *commodities* agropecuárias, minerais e madeireiras *in natura* ou semiprocessadas (COELHO, 2008; MONTEIRO; COELHO; BARBOSA, 2011) da própria região ou provindas de outras regiões do país, dirigidos aos grandes mercados consumidores globais (CASTRO, 2009; THÉRY, 2005). Os investimentos centravam-se nas infraestruturas rodoviárias, hidroviárias, ferroviárias, portuárias, dutoviárias e energéticas (VERDUM, 2007).

Paralelamente, os corredores e mosaicos de áreas de preservação da natureza e territórios étnicos também foram

demarcados no âmbito do planejamento estatal (RICARDO, 2011; VERÍSSIMO et al., 2011). As políticas ambientais, assim como a consolidação dos direitos territoriais de grupos tradicionais (indígenas, quilombolas e ribeirinhos, entre outros), visavam, sobretudo, a atender aos anseios dos movimentos sociais do campo e das organizações ambientalistas nacionais e internacionais, que se tornaram mais incisivos após a Constituição de 1988 e a ratificação de compromissos internacionais para a preservação da natureza e de respeito aos povos tradicionais.[8]

Processos de reestruturação do espaço amazônico

Devemos destacar que houve transformações significativas na estrutura regional amazônica, em meio século de integração regional. Primeiramente, apesar de se manter o predomínio de pequenas cidades, alguns importantes núcleos de povoamento, fluviais e ao longo das estradas cresceram, tornando-se cidades de porte médio, cuja expressividade na rede urbana nacional se elevou. Estes centros urbanos de maior destaque se especializaram na oferta de comércios e serviços, na atividade industrial, como sede da gestão pública e empresarial e como nós distribuidores na rede urbana regional ou na cadeia global de *commodities*. A rede de cidades amazônicas encontra-se liderada, em grande parte, por centros industriais regionais, cidades regionais de função portuária e por cidades que sediam grandes empresas exportadoras de *commodities* (COELHO et al., 2010; COELHO; MONTEIRO; BARBOSA, 2012).

[8] Entre os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, destacamos a Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972), a Convenção sobre Diversidade Biológica (1992), a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais (2002), a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (SHIRAISHI NETO, 2007).

Outra transformação central foi a instauração, no início do século XXI, de uma conjuntura internacional favorável à exploração e exportação de *commodities* agrominerais e semi-industrializadas, impulsionando a expansão do capital extrativo sobre o espaço amazônico. O avanço da fronteira agrícola, majoritariamente pelo monocultivo de soja associada ao milho, vem ocorrendo sobre as terras recém-desmatadas dos estados do Mato Grosso, Tocantins Pará, Rondônia e Maranhão, particularmente (FEARNSIDE, 2006; THÉRY, 2009). A expansão da agricultura de grão em direção ao norte do país pressiona os governos a promoverem, incentivarem e aprovarem o incremento da infraestrutura logística para exportação, com o aprimoramento e a ampliação dos sistemas rodoviário, ferroviário e portuário (ALMEIDA, 2009; DA SILVA, 2006; ORRICO, 2005; VAN DIJCK; DEN HAAK, 2007).

Além disso, outro grande fator de mudança regional foi a mineração industrial, que, por meio de mineradoras transnacionais, intensificou a exploração, a pesquisa e a implantação de novos empreendimentos. A região amazônica abriga grandes e médios projetos de mineração, com maior intensidade em sua porção oriental. Destacam-se, entre os projetos em atividade e em expansão: o complexo mínero-metalúrgico de ferro, ferro-gusa, cobre, ouro e manganês, ao longo da ferrovia Carajás-São Luís, no Pará e no Maranhão; o complexo de bauxita-alumínio, cuja mineração ocorre no oeste do Pará e a transformação mineral em alumina e alumínio, em Barcarena, no leste do Pará, ou em São Luís, no Maranhão; e o Complexo de bauxita e caulim, no sudeste do Pará (COELHO et al., 2010; COELHO; MONTEIRO; BARBOSA, 2012). Além destes projetos, existem outras minas de grande e médio portes situadas em outras partes da Amazônia: no Amapá, a mineração de ferro e ouro; em Rondônia e no Amazonas, o estanho; no Mato Grosso e Maranhão, o ouro (WANDERLEY, 2012). A maior parte dos empreendimentos de mineração exige densa infraestrutura, que é instalada pelas

próprias mineradoras, em sua maioria com financiamentos de bancos estatais, para possibilitarem a extração e o escoamento do minério.

A fronteira elétrica, vinculada parcialmente ao setor mínero-metalúrgico, também vem reestruturando a região amazônica com novas usinas hidroelétricas. Mais de trinta destas estão planejadas, o que acrescentará mais de 40 mil MW no sistema integrado nacional (INESC, 2012). Entre as novas usinas propostas, onze[9] estão funcionando total ou parcialmente, outras três[10] estão em fase de obras e o restante permanece em projeto. Os projetos hidrelétricos se concentram, em sua maioria, nos rios da porção meridional da Amazônia, especialmente nas bacias dos rios Tapajós, Xingu e Madeira.

As novas fronteiras elétrica, mineral, madeireira e agropecuária se difundem por diversas frentes, inclusive transfronteiriças, norteadas por eixos intermodais de infraestrutura rodo-ferro-hidroviária, planejados por planos de desenvolvimento regional, como o de Iniciativa de Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA) e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (CASTRO, 2009; VAN DIJCK; DEN HAAK, 2007; VERDUM, 2007; ZIBECHI, 2007).

O processo de ocupação e exploração da fronteira de recursos não se restringe aos limites políticos internacionais que separam a Amazônia brasileira dos territórios dos países vizinhos. A concepção da construção de uma região pan-amazônica ou, pelo menos, a articulação das porções territoriais dos diferentes países como unidade de planejamento, gestão e interação socioespacial já

[9] Estreito, na fronteira do Maranhão/Tocantins; Dardanelos e o Complexo Hidroelétrico dos Apiacás, no Mato Grosso; Jirau e Santo Antônio, no rio Madeira; Rondon II, em Rondônia; Belo Monte, no Xingu; Teles Pires e São Manoel, na bacia do Tapajós; Cachoeira Calderão, no Amapá; e Santo Antônio do Jari, no rio Jari.

[10] Colider e Sinop, no Mato Grosso, e Ferreira Gomes, no Amapá.

é realidade (BECKER, 2004; COSTA, 2008). Assim, as fronteiras econômicas avançam em direção à Amazônia ocidental e setentrional e aos países vizinhos (Bolívia, Peru, Colômbia e, mais ao norte, Venezuela e Guiana Francesa), onde continuam existindo terras disponíveis, recursos madeireiros, minérios e potenciais energéticos passíveis de exploração, agora facilitados pelas redes renovadas de infraestrutura e pelo desenvolvimento das cidades

As outras transformações estruturais do espaço amazônico estão ligadas à demarcação de unidades de conservação, terras indígenas e territórios de outros grupos tradicionais, por meio de assentamentos rurais ou territórios tradicionais, o que representa um instrumento espacial de apropriação e ressignificação dos recursos naturais. A delimitação de áreas para a proteção ambiental e para os povos tradicionais funciona como a principal estratégia estatal de controle dos recursos naturais e do território, difundida por meio de políticas de governos federais e estaduais (STEIMAN, 2008).[11]

A propagação de novos espaços institucionalizados, direcionados à preservação da natureza e dos povos tradicionais, não se restringe ao nível nacional ou das pressões políticas internas. No caso da criação de territórios de povos tradicionais, Karl Offen (2002) denominou tal processo de "*territorial turn*" e constatou que ele ocorre em várias partes da América Latina, inclusive com o apoio e o financiamento de instituições multilaterais, como o Banco Mundial. De maneira similar, o crescimento das áreas de conservação provocou um "*conservation boom*", que tampouco se restringiu ao caso brasileiro, tendo sido identificado também como fenômeno latino-americano (ZIMMERER, 2011).

[11] Até 2006, somente as unidades de conservação eram juridicamente consideradas áreas protegidas. Com o Plano Nacional de Áreas Protegidas (PNAP), também as terras indígenas e os territórios quilombolas foram englobados nessa noção, por meio do Decreto nº 5.758/2006 (VERÍSSIMO et al., 2011). Porém, do ponto de vista científico, os territórios de outros povos tradicionais também devem ser compreendidos como tal.

As áreas de preservação da natureza, na Amazônia Legal, passaram por um *boom*, nas últimas duas décadas, mais que dobrando em área (VERÍSSIMO et al., 2011). Desde 1995 até 2017, o governo federal titulou, na Amazônia, 97 unidades de conservação, com a extensão total de 44,91 milhões de hectares, o que corresponde a 68,2% das áreas demarcadas pela esfera federal até a atualidade. Existem ainda outras 184 áreas de preservação estaduais, com área total de 62,09 milhões de hectares, cuja maior parte (74,1%) foi demarcada a partir da metade da década de 1990. As áreas estaduais de proteção da natureza, somadas às 142 federais existentes (65,84 milhões de hectares), totalizam 326 territórios, 127,93 milhões de hectares[12] ou 24,5% da extensão da Amazônia Legal.

O avanço das áreas de proteção da natureza não se resume ao interesse do poder estatal, pois existem ainda pressões de organizações nacionais, internacionais e multilaterais pela execução de políticas públicas que protejam o bioma amazônico. A proliferação de diversos mosaicos de unidades de conservação, na Amazônia Legal, expressa não só o direcionamento das políticas de Estado para o território, mas, em muitos casos, consiste na chegada do próprio Estado como agente de organização e regulação do espaço. No fundo, a estratégia estatal de criar espaços institucionalizados almeja controlar e regular os "buracos da região" (ALLEN; COCHRANE; MASSEY, 1998), ou seja, os espaços onde as redes do poder estatal e a modernização capitalista são pouco expressivos. Em sua maioria, por diversas razões, o controle estatal sobre tais áreas ocorre de maneira intermitente e rarefeita, mesmo estando consolidada pela institucionalização do espaço, que impõe novas regras e usos territoriais.

[12] Fonte: Instituto Socioambiental (ISA), 2018. Disponível em https://uc.socioambiental.org/c%C3%B4mputos/amaz%C3%B4nia-legal/grupos-e-categorias

As demarcações de terras indígenas e, mais recentemente, de territórios quilombolas e assentamentos rurais agroextrativistas ou de desenvolvimento sustentável também funcionaram como estratégia territorial de preservação da natureza. Ao mesmo tempo, elas representam a conquista dos movimentos indígenas, quilombolas e outros grupos tradicionais e rurais pelo direito de permanecerem e manterem o controle sobre as terras ancestrais e o usufruto dos seus recursos naturais. Nas últimas duas décadas, o governo federal homologou ou redefiniu 189 terras indígenas na Amazônia Legal, correspondentes a 62,8 milhões de hectares, ou seja, mais da metade (59,5%) das terras demarcadas na região, atualmente (RICARDO, 2011). Na Amazônia Legal, até 2017, foram homologadas 331 áreas, 105,59 milhões de hectares,[13] representando 20,2% da extensão da região amazônica.

No novo arranjo espacial amazônico, se podem acrescentar os territórios quilombolas e os assentamentos rurais destinados às populações tradicionais ou aos novos e velhos migrantes. O direito territorial das populações remanescentes de quilombos se consolidou na Constituição de 1988, sendo que o primeiro título de terra foi entregue apenas em 1995. Até 2017, existiam 121 territórios quilombolas titulados, ocupando 654,96 mil[14] hectares ou 0,13% da Amazônia Legal, concentrados majoritariamente no Pará e no Maranhão. Em 2017, os 3.452 assentamentos rurais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que ocupam uma área total de 70,59 milhões de hectares (13,5% da área da Amazônia Legal),[15] representam a conquista de luta dos

[13] Fonte: ISA, 2018. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/situacao-juridica-das-tis-hoje

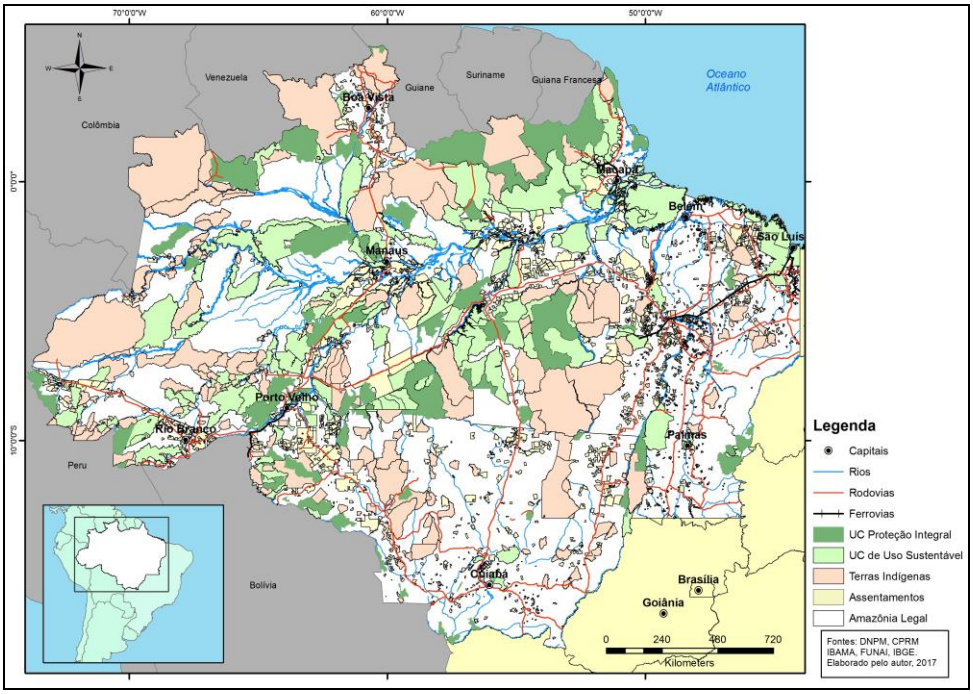
[14] Fonte: Comissão Pró-Índio São Paulo (CPI-SP), 2018. Disponível em: http://www.cpisp.org.br/terras/asp/terras_tabela.aspx

[15] Fonte: INCRA, 2018. Disponível em http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php

posseiros, das populações tradicionais e dos movimentos de trabalhadores sem-terra. A maioria das famílias assentadas (mais de dois terços delas) foi contemplada a partir de 1995, e não nos projetos de colonização do regime militar das décadas de 1970 e 1980 (LE TOURNEAU; BURSZTYN, 2010).

Somadas as áreas destinadas às unidades de conservação, às terras dos povos tradicionais e dos trabalhadores do campo, concluímos que mais da metade (58,4%) dos 521,74 milhões de hectares da Amazônia Legal foi preterida pelo Estado e pela sociedade para promover a preservação da natureza, das culturas tradicionais e de práticas agropecuárias e extrativistas de pequeno porte e baixo impacto (Mapa 1).

Mapa 1: Arranjo espacial na Amazônia brasileira: UCs, TIs e assentamentos



Devemos destacar, entretanto, que tais espaços sociais estão permanentemente sob pressão e cobiça, podendo, a qualquer

momento, serem extintos ou acabarem incorporados à lógica de apropriação capitalista do espaço e dos recursos naturais, até mesmo por meio do incentivo ou da conivência do próprio Estado.

Considerações finais

O espaço regional amazônico do início do século XXI concilia, de maneira combinada e conflituosa, aspectos modernos do desenvolvimento capitalista contemporâneo (como hidrelétricas, agricultura moderna, mineração industrial de grande porte, sistemas tecnológicos de logística) a práticas e culturas dos povos tradicionais e ainda o resquício de economias arcaicas (estabelecidas por trabalho escravo, mão de obra infantil, latifúndios improdutivos, coronelismo, pobreza extrema etc.).

Se, durante as décadas de 1970 e 1980, o Estado brasileiro reestruturou o espaço amazônico por meio da implantação de modernas redes e sistemas técnicos (rodovias, ferrovias, linhas de transmissão, hidroelétricas e sistemas de telecomunicações, entre outros), atualmente, existem não só a construção e a consolidação de redes técnicas como estratégias de ocupação e controle do espaço regional, mas também a criação de espaços institucionalizados, compostos de normas e leis próprias, como unidades de conservação, terras indígenas, assentamentos rurais, territórios quilombolas etc. Tais espaços, mesmo atendendo em parte aos anseios dos movimentos sociais, acabam por servir de estratégia de controle sobre dada porção do território nacional e da população, sendo também um meio de conduzir a gestão do espaço, coagindo-se ou inibindo-se práticas indesejadas e ordenando os processos socioespaciais (COELHO; MONTEIRO, 2007), mesmo que padecendo de rarefeita presença estatal efetiva.

A organização do espaço amazônico contemporâneo é bastante complexa, pois incorpora processos concomitantes de múltiplas escalas geográficas que, além do mais, não se restringem às fronteiras políticas dos Estados-nações. Distintos atores, de

diferentes escalas geográficas, interpretam o espaço amazônico de maneira singular, compreendendo, à sua maneira, os significados, funções e limites da região. Os Estados nacionais ainda se mantêm como atores essenciais para a compreensão dos processos regionais, principalmente depois de partidos progressistas assumirem os governos nacionais, na Venezuela, no Brasil, na Bolívia e no Equador, nos anos 2000. Contudo, os Estados não se encontram sozinhos no planejamento do território. Eles estão compartilhando e disputando o espaço regional com atores locais (movimentos sociais, grupos políticos, governos estaduais etc.), nacionais e globais (empresas e organizações não governamentais (ONG's) nacionais e transnacionais).

As políticas estatais, somadas à implementação das redes técnicas de infraestrutura e aos projetos de expansão do capital, reestruturam o espaço amazônico de maneira intensa, redefinindo as relações de poder, as práticas espaciais, as formas de produção do espaço e os processos sociais. Todavia, quando há a sobreposição de projetos territoriais divergentes (de interesse do capital, do Estado ou dos grupos tradicionais/locais), deflagram-se conflitos sociais, que variam, em temporalidade e acuidade, conforme a frequência e a intensidade da presença do poder estatal, dos agentes capitalistas e da mobilização dos movimentos sociais.

Por fim, mesmo considerando que a noção de fronteira é uma ferramenta conceitual ainda pertinente para se interpretar a Amazônia no século XXI, há que se atentar que o olhar sobre esta região pelo viés da fronteira se aproxima da visão fundada no ideário do Novo Mundo, no bojo do pensamento ocidental moderno eurocêntrico, o que expressa a perpetuação da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

A noção de região amazônica como região fronteira se produz de fora para dentro, a partir da perspectiva do capitalista "colonizador". A noção de fronteira, nesse sentido, deve ser compreendida a partir dos interesses ou da expansão dos agentes

capitalistas nacionais e internacionais sobre o espaço geográfico, em articulação e aliados com as elites locais e o Estado. Trata-se, portanto, de uma construção social de Amazônia promovida por atores hegemônicos externos – estes que a identificam, sobretudo, como uma região homogênea e desconsideram as particularidades internas (naturais e sociais), as práticas espaciais tradicionais e os grupos sociais territorializados. Em oposição, grupos sociais, organizados em redes de movimentos populares como estratégia de resistência, buscam construir outra unidade regional com base na solidariedade entre os povos amazônicos e com respeito à natureza.

Referências bibliográficas

AB'SÁBER, Aziz. *Amazônia: do discurso à* práxis. São Paulo/SP: Edusp, 1996.

AFONSO, José; PEREIRA, Airton; CRUZ NETO, Raimundo. "A exploração minerária e suas consequências na Amazônia brasileira." In: *Conflitos no campo*, Brasil 2008. Goiânia: CPT Nacional, p. 72-78, 2008.

ALBAGLI, Sarita. "Amazônia: fronteira geopolítica da biodiversidade." In: *Parcerias Estratégica,* v. 6, n. 12, p. 5-19, 2001.

ALLEN, John; COCHRANE, Allan; MASSEY, Dorren. *Re-thinking the region*. London: Routledge, 1998.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. "A última grande fronteira amazônica: anotações de preâmbulo". In: _____ (org.). *Conflitos sociais no "Complexo Madeira".* Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, p. 9-32, 2009.

_____. "Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum." In: *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 6, n. 1, p. 9-32, 2004.

_____. *Conflito e mediação: os antagonismos sociais na Amazônia brasileira segundo os movimentos camponeses, as instituições religiosas e o Estado.* Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, tese de doutorado, 1993.

_____. "Terras de preto, terras de santo, terras de índio – uso comum e conflitos." In: CASTRO, E.; HÉBETTE, J. (org.). *Na trilha dos grandes projetos: modernização e conflitos na Amazônia.* Caderno NAEA, n. 10, p. 163-196, 1989.

BARBIER, Edward. "Scarcity, frontiers and development." In: *The Geographical Journal*, v. 178, n. 2, p. 110-122, 2012.

BARNEY, Keith. "Laos and the making of 'relational' resource frontier." In: *The Geographical Journal*, v. 175, n. 2, p. 145-159, 2009.

BECKER, Bertha. "Por que a participação tardia da Amazônia na formação econômica do Brasil? Geopolítica da Amazônia." In: *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 71-86, 2005.

_____. *Amazônia: geopolítica na virada do III milênio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. *Amazônia*. Rio de Janeiro/RJ: Ática, 1990a.

_____. "A fronteira em fins do século XX: oito proposições para um debate sobre a Amazônia." In: BECKER, B.; MIRANDA, M.; MACHADO, L.. *A fronteira amazônica: questões sobre a gestão do território.* Brasília: EdUNB; Rio de Janeiro: EdUFRJ, p. 15-25, 1990b.

_____. *Geopolítica da Amazônia: a nova fronteira dos recursos*. Rio de Janeiro/RJ: Zahar Ed., 1982.

_____. "Uma hipótese sobre a origem do fenômeno urbano numa fronteira de recursos do Brasil." In: *Revista Brasileira de Geografia*, v. 40, n. 1, p. 111-122, 1978.

BROWDER, John; GODFREY, Brien. *Frontier Urbanization in the Brazilian Amazon: a theoretical framework for urban transition*. Conference of Latin American Geographers, n. 16, p. 56-66, 1990.

BROWDER, John; PEDLOWSKI, Marcos; WALKER, Robert. *Revisiting theories of frontier expansion in the Brazilian Amazon: a survey of the colonist farming population in Rondônia's post-frontier, 1992-2002*. World Development, v. 36, n. 8, p. 1469-1492, 2008.

BUNKER, Stephen. "Matter, space, energy and political economy: the Amazon in the world-system." In: *Journal of World-Systems Research*, v. IX, n. 2, p. 219-258, 2003.

_____. *Underdeveloping the Amazon*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1985.

CARDOSO, Fernando Henrique; MULLER, Geraldo. *Amazônia: expansão do capitalismo*. São Paulo/SP: Brasiliense/CEBRAP, 1977.

CARNEIRO, Ricardo. "Globalização e integração regional." In: *Cadernos do Desenvolvimento*, v. 3, n. 5, p. 43-80, 2008.

CASTRO, Edna. "Integração Sul-America do IIRSA – Visão do Estado e dos atores da Pan-Amazônia." In: ALMEIDA, A. W.; CARVALHO, G.. *O Plano IIRSA: na visão da sociedade civil Pan-Amazônica*. Belém/PA: FASE/UFPA, p. 107-142, 2009.

CASTRO, Edna; HÉBETTE, Jean (org.). "Na trilha dos grandes projetos: modernização e conflitos na Amazônia". In: *Caderno NAEA*, n. 10, 1989.

CLEARY, David. "After the frontier: problems with political economy in the modern Brazilian Amazon." In: *Journal of Latin American Studies*, 25, p. 331-349, 1993.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo/SP, Xamã, 1996.

COELHO, Maria Célia. "*Commodities* minerais e a permanência do padrão: Corredor-fronteira na Amazônia oriental brasileira." In: COELHO, M. C.; OLIVEIRA, M.; CORRÊA, A. (org.). *O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas*. Rio de Janeiro: Lamparina; Clacso; ANPEGE, v. 1, p. 237-251, 2008.

_____; MONTEIRO, Maurílio (org.). *Mineração e reestruturação espacial da Amazônia*. Belém/PA: NAEA, 2007.

_____; MONTEIRO, Maurílio; CUNHA, Luís Henrique; WANDERLEY, Luiz. "Mineração de bauxita, industrialização de alumínio e territórios na Amazônia." In: ACSELRAD, H. (org.). *Capitalismo globalizado e recursos territoriais: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, p. 311-350, 2010.

_____; MONTEIRO, Maurílio; BARBOSA, Estevão. "Geografia da mineração em mutações: fronteiras de *commodities* minerais, corredores de exportação e cidades". In: *Revista Território* (UFRJ), v. 16, p. 53-83, 2012.

CONTI, José; FURLAN, Sueli. "Geoecologia: o clima, os solos e a biota." In: ROSS, J. (org.). *Geografia do Brasil*. São Paulo: EDUSP, p. 67-208, 1996.

COSTA, Wanderley. *O futuro da gran Amazonía: um desafio para os sul-americanos*. 2008.

Disponível em: http://geopousp.wordpress.com/2008/12/07/amazonia/ Acesso 13/06/2011.

_____. "Políticas territoriais brasileiras no contexto da integração sul-americana." In: *Revista Território*, ano IV, n. 7, p. 25-41, 1999.

DA SILVA, Carlos Alberto. "A logística da hidrovia do Madeira na expansão da soja na Amazônia." In: *GEOgraphia*, ano 7, n. 14, p 75-92, 2006.

FEARNSIDE, Philip. "O cultivo da soja: como ameaça para o meio ambiente da Amazônia brasileira." In: FORLINE, L.; MURRIETA, R.; VIEIRA, I. (org.). *Amazônia: além dos 500 anos*. Belém/PA: Museu Paraense Emílio Goeldi, p. 281-324, 2006.

FOWERAKER, Joe. *A luta pela terra: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GODFREY, Brian. "Migration to the gold-mining frontier in Brazilian Amazonia." In: *Geographical Review*, v. 82, n. 4, p. 458-469, 1992.

_____. "Boom towns of the Amazon." In: *Geographical Review*, v. 80, n. 2, p. 103-117, 1990.

_____. *Frentes de expansão na Amazônia: uma perspectiva geográfico-histórica.* Geosul, 1989.

GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. São Paulo/SP: Marco Zero, 1994.

GUDYNAS, Eduardo. "As instituições financeiras e a integração na América do Sul." In: VERDUM, R. (org.). *Financiamento e megaprojetos: uma interpretação da dinâmica regional sul-americana*. Brasília/DF: INESC, p. 21-48, 2008.

GUEDES, André. "Lutas por terra e lutas por território nas ciências sociais brasileiras: fronteiras, conflitos e movimentos." In: Acselrad, H. (org.). *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, p. 41-80, 2013.

HARVEY, David. *Enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo/SP: Boitempo, 2010.

INESC. *A corrida por megawatts: 30 hidrelétricas na Amazônia Legal*. Observatório de Investimentos na Amazônia. Nota Técnica 8, INESC, 2012.

KOHLHEPP, Gerd. "Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira." In: *Estudos Avançados*, v. 16, n. 45, São Paulo, p. 37-61, 2002.

_____. "A Amazônia frente a um novo desafio: o desenvolvimento sustentável e o programa Avança Brasil." In: *Cadernos Adeunauer*, ano II, n. 4, p. 9-38, 2001.

LE TOURNEAU, François-Michel; BURSZTYN; Marcel. "Assentamentos rurais na Amazônia: contradições entre a política agrária e a política ambiental." In: *Ambiente & Sociedade*, v. XIII, n. 1, p. 111-130, 2010.

LEROY, Jean Pierre. *Territórios do futuro: educação, meio ambiente e ação coletiva*. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2010.

LITTLE, Paul. *Megaproyectos en la Amazonía: un análisis geopolítico y socioambiental con propuestas de mejor gobierno para la Amazonia*. Lima, Peru: RAMA/ARA/DAR, 2013.

_____. *Amazonia: Territorial struggles on perennial frontiers*. Baltimore, EUA: Johns Hopkins University Press, 2001.

LOUREIRO, Violeta. "A Amazônia no século 21: novas formas de desenvolvimento." In: *Revista Direito GV*, v. 8, n. 2, 2012.

MACHADO, Lia. "O controle intermitente do território amazônico." In: *Revista Território*, n. 1, v. 2, p. 19-32, 1997.

_____. "Sistemas "longe do equilíbrio" e reestruturação espacial na Amazônia." In: MAGALHÃES, S.; BRITTO, R. (org.). *Energia na Amazônia*, v. 1, Belém/PA: NAEA/Museu Emílio Goeldi/IFPa/UNAMAZ, p. 835-859, 1996.

_____. "A fronteira agrícola na Amazônia brasileira." In: *Revista Brasileira de Geografia*, v. 54, n. 2, p. 27-55, 1992.

MARTINS, José. *Fronteira:* a *degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo/SP: Contexto, [2009] 1997.

_____. *Expropriação e violência*. São Paulo: Hucitec, 1980.

MCCORMICK, Sabrina. "Damming the Amazon: local movements and transnational struggles over water." In: Society & Natural Resources, v. 24 (1), p. 34-48, 2010.

MEDEIROS, Carlos. "Os dilemas da integração sul-americana." In: *Cadernos do Desenvolvimento*, vol. 3, n. 5, p. 213- 254, 2008.

MELLO, Neli Aparecida; PASQUIS, Richard; THÉRY, Hervé. "A Amazônia "sustentável" de Marina e Lula." In: COY, M.; KOHLHEPP, G. (org.). *Amazônia sustentável: desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 45-62, 2005.

MENDES, Armando. *A* invenção *da* Amazônia. Belém/PA: UFPA, 1974.

MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

MONTEIRO, Licio Caetano. "O Programa Calha Norte: redefinição das políticas de segurança e defesa nas fronteiras internacionais da Amazônia brasileira." In: *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 13, n. 2, p. 117-133, 2011.

MONTEIRO, Maurílio; COELHO, Maria Célia; BARBOSA, Estêvão. "Fronteira, corredores de exportação e rede urbana na Amazônia Oriental Brasileira." In: *GEOgraphia*, v. 13, n. 26, p. 37-65, 2011.

OFFEN, Karl. "The Territorial Turn: Making Black Territories in Pacific Colombia." In: *Journal of Latin American Geography*, 2 (1), p. 43-74, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo. *Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos*. Campinas: Papirus, 1993.

ORRICO, Romulo. "Transporte e desenvolvimento: uma reflexão sobre a pavimentação da BR-163." In: TORRES, M. (org.). *Amazônia revelada: os descaminhos ao longo da BR-163*. Brasília: CNPq, p. 425-460, 2005.

PACHECO, Pablo. "Actor and frontier types in the Brazilian Amazon: assessing interactions and outcomes associated with frontier expansion." In: *Geoforum*, 43, p. 864-874, 2012.

PEREIRA, Alberto Carlos. *Garimpo e Fronteira Amazônica: as transformações dos anos 80*. Dissertação de mestrado. CEDEPLAR/ UFMG, 1990.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia, amazônias*. São Paulo: Hucitec, 2001.

QUIJANO, Anibal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina." In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 227-278, 2005.

RICARDO, Fany. "Terras indígenas na Amazônia Legal." In: VERÍSSIMO, A.; ROLLA, A.; VEDOVETO, M.; FUTADA, S.. *Áreas protegidas na Amazônia brasileira: avanços e desafios*. Belém/ São Paulo: IMAZON e ISA, p. 43-57, 2011.

RIVERO, Sérgio; SEISDEDOS, Paul. "The Amazon as a frontier of capital accumulation: looking beyond the trees." In: *Capitalism Nature Socialism*, v. 21, n. 4, 2010.

SAWYER, Donald. "Frontier expansion and retraction in Brazil." In: SCHMINK, M.; WOOD, C. (ed.). *Frontier Expansion in Amazonia*. Gainesville: University of Florida Press, p. 180-203, 1984.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles. *Contested frontiers in Amazonia*. Columbia University Press, New York, 1992.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles. *Frontier expansion in Amazônia*. Gainesville: University of Florida Press, 1984.

SHIRAISHI NETO, Joaquim. *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus/AM: UEA, 2007.

STEIMAN, Rebeca. *Áreas protegidas nas zonas de fronteira internacional da Amazônia brasileira*. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

THÉRY, Hervé. "As franjas pioneiras, de Pierre Monbeig aos dias atuais." In: LEMOS, A. I.; GALVANI, E.. *Geografia, tradições e perspectivas: a presença de Pierre Monbeig*. Buenos Aires; São Paulo: USP/Expressão Popular/CLACSO, p. 49-68, 2009.

_____. "A situação da Amazônia no Brasil e no continente." In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 53, p. 37-49, 2005.

_____. *Novas fronteiras na Amazônia*. Tercer Congreso de Latinoamericanistas. Cruzando fronteras en América Latina. Amsterdam, 2002.

THYPIN-BERMEO, Sam; GODFREY, Brian. "Envisioning Amazonian frontiers: place-making in a Brazilian boomtown." In: *Journal of Cultural Geography*, 29:2, p. 215-238, 2012.

TURNER, Frederick. *The frontier in American history*. New York: H. Holt and Company, 1920.

VAN DIJCK, Pitou; DEN HAAK, Simon. "Construcción problemática IIRSA y las asociaciones público-privadas en la infraestructura vial." In: *Cuadernos del Cedla*, 21, 2007.

VELHO, Otávio. *Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, [2009] 1981.

VERDUM, Ricardo. "Integração, usinas hidroelétricas e impactos socioambientais." In: _____ (org.). *Obras de infra-estrutura no contexto da integração Sul-Americana*. Brasília: INESC, p. 13-40, 2007.

VERÍSSIMO, Adalberto; ROLLA, Alicia; RIBEIRO, Maria Beatriz; SALOMÃO, Rodney. "Histórico de criação de unidades de conservação na Amazônia Legal." In: VERÍSSIMO, A.; ROLLA, A.; VEDOVETO, M.; FUTADA, S.. *Áreas protegidas na Amazônia brasileira: avanços e desafios*. São Paulo: IMAZON e ISA, p. 22-24, 2011.

WAIBEL, Leo. "As zonas pioneiras no Brasil." In: *Revista Brasileira de Geografia*, n. 4, p. 389-422, 1955.

WANDERLEY, Luiz. "Recursos minerais na Amazônia brasileira: impactos e perspectivas." In: MALERBA, J. (org.). *Novo marco legal da mineração: para quê? Para quem?* Rio de Janeiro: FASE, p. 91-160, 2012.

WATTS, Michael. "Space for everything (a commentary)." In: *Cultural Anthropology*, v. 7, n. 1, p. 115-129, 1993.

ZIBECHI, Raúl. "IIRSA: la integración a la medida de los mercados." In: *Ecología Política*, v. 31, p. 19-26, 2007.

ZIMMERER, Karl. "'Conservation booms' with agricultural growth? Sustainability and shifting environmental governance in Latin America 1985-2008 (Mexico, Costa Rica, Brazil, Peru, Bolivia)." In: *Latin American Research Review*, v. 46, p. 82-114, 2011.

O ESTADO E A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

THE STATE AND THE PRODUCTION OF SOCIAL POLICIES

EL ESTADO Y LA PRODUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIALES

LEDA VELLOSO BUONFIGLIO
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)/Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI)/Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), campus Carreiros. E-mail: ledabuonfiglio@yahoo.com.br

* Artigo publicado em fevereiro de 2018.

Resumo: Para a contribuição no debate das políticas sociais, faz-se necessário retomar a análise sobre o Estado enfocando-se o processo de produção que as engendra. Com este intuito, o presente artigo parte de uma revisão teórica do Estado social buscando analisar três questões basilares: I) o funcionamento dos aparelhos estatais; II) a intervenção de demais agentes sociais; e III) o próprio exercício de formulação da política estatal apoiado em mecanismos que condicionam o campo de ação social institucional. À luz da teoria social crítica, reafirma-se a relevância do Estado como categoria central: resgatando sua relação dialética com a sociedade civil, ainda que de forma vertical e assimétrica. O Estado é o agente produtor principal das políticas sociais, mas não o único, e é também a própria instância de promoção das políticas públicas em disputa por diversos agentes sociais, dando forma a um tempo-espaço conflituoso, denominado esfera pública.

Palavras-chave: Estado, políticas públicas sociais, sociedade civil, aparelhos estatais.

Abstract: In order to contribute to the social policies debate, it is essential to resume the analysis on the State, focusing on the production process that creates them. To this end, this paper starts from a theoretical review of the social State, seeking to analyze three basic issues: I) how state apparatuses work; II) intervention of other social agents; and III) the exercise itself of creating state policies, supported by mechanisms which condition the institutional social field of action. In light of critical social theory, the State's relevance is reaffirmed as a central category: by resuming its dialectical relationship with civil society, albeit in a vertical and asymmetrical manner. The State is the main agent producing social policy, but not the sole one, and it is also the very instance of promotion of public policies being disputed by several social agents, which creates a conflicting time-space called the public sphere.
Keywords: State, social public policies, civil society, state apparatuses.
Resumen: Para contribuir en el debate sobre las políticas sociales, se hace necesario retomar el análisis sobre el Estado enfocándose en el proceso de producción que engendra dichas políticas. Bajo esta óptica, el presente artículo partirá de una revisión teórica del Estado Social buscando analizar tres cuestiones fundamentales: I) el funcionamento de los aparatos estatales, II) la intervención de los demás agentes sociales; y III) el ejercício propio de formulación de la política estatal apoyado en los mecanismos que condicionan el campo de acción social institucional. A la luz de la teoría social crítica, se reafirma la relevancia del Estado como categoría central: rescatando su relación dialéctica con la sociedad civil, aun de forma desigual y asimétrica. El Estado es el principal agente productor de las políticas sociales, pero no es el único, y a su vez se configura como una instancia en la promoción de las políticas públicas en disputa por los diversos agentes sociales, dando forma a un tiempo-espacio conflictivo, denominado la esfera pública.
Palabras clave: Estado, políticas públicas sociales, sociedad civil, aparatos statales.

Introdução

Para a compreensão da produção da política social, faz-se necessário analisar o Estado reafirmando sua relevância como categoria de análise central para a teoria social crítica e, sobretudo, marxista. No presente artigo, o Estado é analisado de uma perspectiva gramsciana, isto é, suficientemente abarcado pela sociedade civil, atravessado pelas lutas de classe, sustentado pelos aparelhos ideológicos e moldado pelo campo de ação social (POULANTZAS, 1981; ALTHUSSER, 1998; HIRSCH, 2010).

A revisão teórica do Estado se inicia no primeiro tópico deste artigo com Engels (2014) a partir de uma genealogia histórica, bem como com algumas definições conceituais marxistas de Estado.

No tópico seguinte, este artigo apresenta o debate da institucionalização, funcionamento e heterogeneidade de aparelhos no interior do Estado a partir do diálogo dos autores supracitados e Offe (1984).

No terceiro tópico, está presente o debate da política social como função do Estado a partir de Offe e Santos (2011). Este último autor apresenta os demais agentes da teoria social crítica, a saber, mercado e sociedade civil, simultaneamente, como produtores de formas de poder, formas de conhecimento e formas de direito.

O último tópico analisa o conceito de política pública, relacionando-a à esfera pública e aos cursos de ação (administrativo, técnico e político), e, em suma, o processo aqui denominado como produção da política, que compreende o exercício de formulação da política estatal propriamente dito num tempo-espaço preciso.

O Estado como ponto de partida da análise da produção da política

Na extensa teoria marxista, o Estado é um elemento central para o desvendamento da realidade social e figura em sua forma capitalista. Cabe ressaltar que Karl Marx não deixou um tratado específico sobre o Estado, muito embora suas concepções sobre este estejam difundidas por toda a sua obra. Assim, a reconstrução de uma versão da teoria marxista do Estado foi possível com a contribuição de trabalhos de Engels (HARVEY, 2005).

Engels aludiu às passagens históricas cruciais da Antiguidade, analisando os gregos (em especial, os atenienses), os romanos e os germanos, e as três formas respectivas de

surgimento do Estado nestes povo. Engels apontou, em sua investigação, como o Estado nasceu sobre as ruínas da antiga organização gentílica, as *gens*, cujo elo é a consanguinidade, os laços de parentesco. Os laços, nos quais se fundavam esses antigos povos, estavam atrelados ao direito materno e estabelecidos em antigas comunidades domésticas comunistas, nas quais não havia diferenciação no seio da constituição social. As guerras por terra, gado e escravos ocasionaram uma mudança radical ao sistema de valores desses povos, pois a escravidão (e, posteriormente, o domínio de terras e gado) passou a representar uma fonte regular de enriquecimento.

Dessa forma, surgiram a acumulação e a diferenciação de riquezas privadas entre os chefes de família dentro de uma mesma comunidade, em que o direito paterno hereditário (com bens acumulados) passou a vigorar, rompendo o direito materno e culminando na destruição do antigo sistema. A diferenciação social de algumas famílias, em contraste com as demais da comunidade, foi o germe dos antagonismos de classe.

O Estado, portanto, surge como um novo poder que fora paulatinamente se constituindo, contudo, não como um poder externo, imposto de fora para dentro, mas um produto gerado no interior da sociedade que foi se desenvolvendo sem ser notado, brotando das fissuras abertas pela irremediável contradição e irreconciliáveis antagonismos de classe que iam surgindo em detrimento de formações sociais antigas e preexistentes. O aparecimento do Estado é justificado como um poder "nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais", e que, uma vez situado "aparentemente por cima das classes em luta", pudesse contê-las (ENGELS, 2014, p.190-191).

Um dos traços característicos do surgimento do Estado foram a organização e o agrupamento dos súditos de acordo com uma divisão territorial que não mais se baseava em vínculos de sangue das *gens*. Outro aspecto divisor do modelo anterior (baseado em comunidades gentílicas) e do Estado moderno foi a

instituição de uma força pública especial, separada do povo, para a defesa deste ante um eventual ataque de inimigos. Para sustentar essa força pública, foram necessárias despesas e contribuições do povo, que culminaram na necessidade histórica de pagamento de impostos que acompanha o Estado moderno e contemporâneo.

Harvey (2005) retomou o pensamento de Engels (2014) em uma versão já bastante difundida no pensamento dialético: o Estado apenas pode nascer da contradição entre os interesses particulares e os da comunidade. Assim, é possível refutar o argumento de Hegel sobre o Estado como algo evoluído pela Razão Humana, cuja superioridade é a realidade da ideia moral ou a imagem e a realidade da razão.

Após essa breve introdução da origem social do Estado por Engels (2014), voltemos ao Estado Contemporâneo, difundido na teoria marxista pelos demais autores. Não é possível falar de um modelo único de Estado capitalista, já que há diversas formas históricas e inúmeras "configurações possíveis do Estado capitalista" (HIRSCH, 2010, p. 174).

Foi Antonio Gramsci quem formulou o conceito de Estado ampliado, se estendendo para além dos aparelhos estatais, compreendendo a sociedade civil em uma rede de instituições e normas sociais. O Estado e a sociedade civil estão reunidos em uma unidade maior (GRAMSCI *apud* CARNOY, 1988). Seu conceito-chave é a hegemonia que se define pelo exercício da ideologia da classe dominante; é o meio pelo qual a classe dominante conquista o consentimento das massas populares para sua dominação social. Por isso, a classe dominante pode penetrar na sociedade civil como um todo. Inicialmente, Gramsci apontava a oposição entre o Estado e a sociedade civil; a hegemonia (direção) era atribuída à sociedade civil, enquanto ao Estado cabia apenas a coerção (dominação) pelo controle dos aparelhos coercitivos.

Na evolução de seu pensamento, sociedade civil e Estado se fundiam da mesma maneira pela qual a hegemonia aparecia tanto nos aparelhos de Estado quanto na sociedade civil.

Portanto, a hegemonia se torna uma importante síntese do pensamento gramsciano: é o exercício do consentimento (no sentido de submissão das classes populares aos valores das classes dominantes) e a repressão pelos mecanismos tradicionais coercitivos do Estado (CARNOY, 1988). O Estado, em Gramsci, é, portanto, antes de mais nada, ideológico, um aparelho que surge da concepção da classe burguesa como um grupo em potencial inclusivo que incorporaria à sua classe por meio de um sistema de leis e normas. Para Gramsci, a transformação radical da sociedade capitalista estava no controle da consciência, que era parte intrínseca da luta política, tão fundamental quanto o próprio controle das forças de produção (CARNOY, 1988).

O Estado, para Nico Poulantzas (1985), abarca todas as classes sociais. No interior do Estado, há *fissuras*, por onde podem conflitar interesses antagônicos. Nesse sentido, as classes dominadas (divididas e/ou desorganizadas) estão e sempre estiveram presentes no Estado. As divisões e contradições no interior do Estado devem-se à existência de lutas populares. Tais lutas, portanto, atravessam o Estado e seus aparelhos.

Em sua teoria política, Gramsci se preocupou com o papel das classes populares (dominadas), mas o lugar delas estava delimitado fora do Estado, e, da mesma maneira, a solução para ocorrer a superação da hegemonia das classes dominantes e uma transformação radical partiria do mesmo modo, de fora do Estado, e, só por fim, o atingiria, sitiando-o num movimento de fora para dentro.

Em Poulantzas (1985), as lutas populares não são algo externo que cerca, assedia e pressiona o Estado, do lado de fora; do contrário, são internas a ele e estão inscritas na trama do Estado. Não são as lutas que são absorvidas ou incluídas pelo Estado, mas "é o Estado que está imerso nas lutas que o submergem" (POULANTZAS, 1985, p. 162).

Poulantzas desenvolveu a noção de autonomia relativa do Estado, refutando, por conseguinte, a concepção instrumentalista

de que o Estado é coisificado, instrumentalizado e manipulado apenas por interesses da classe dominante. A autonomia relativa diz respeito à relação do Estado com frações do bloco no poder para assegurar o interesse geral da burguesia (classe dominante) e a própria organização e unificação do Estado: "O Estado é a condensação material das relações de força [...] entre classes e frações de classes" (POULANTZAS, 1985, p. 30). São várias as frações da classe burguesa – capital monopolista e não monopolista – e mesmo de outras classes, como os proprietários de terra. Há, claro, contradições internas ao bloco no poder. Assim, o Estado, para Poulantzas, é uma *arena de luta* onde se inscrevem e se condensam as lutas de classe. Ao Estado cabe, portanto, uma função de organização e mediação das classes sociais em disputa, o que termina por constituir uma unidade conflitiva de aliança de poder e de um *equilíbrio instável* dos compromissos entre seus componentes.

A partir dos compromissos antagônicos que o Estado toma para si e do jogo de relação de forças entre classes, Joachim Hirsch concebeu o Estado como um "campo de ação" com condições e dinâmicas próprias. Sua perspectiva de Estado é centrada na ação social que, contudo, não é livre, nem arbitrária, mas submetida (assim como os próprios indivíduos) a condicionamentos e coerções estruturais enraizadas nas condições materiais de produção (HIRSCH, 2010, p. 104).

Mesmo governando com um equilíbrio instável, o Estado precisa garantir a unidade do aparelho político com uma "relativa coerência e certa homogeneidade da política estatal". A questão da legitimidade sob o risco de uma "crise da autoridade", nos termos de Gramsci, e do abalo da hegemonia da classe dominante é um problema fundamental nos autores que trabalharam na perspectiva do Estado capitalista. Hirsch (2010) assim a retomou:

> [...] é necessária uma direção política gerada por partidos ou constituída plebiscitariamente por personalidades legitimadas, que tenham a capacidade de apresentar a política dominante como plena de sentido, racional e

> legítima. Isso se realiza também por meio de pesos diferentes de cada aparelho de estado e das regras administrativas [...]. A direção política obtém uma base mais segura quando assume um caráter hegemônico, isto é, quando ela pode se legitimar apoiando-se nas representações generalizadas sobre a ordem correta e o desenvolvimento da sociedade capazes de abranger as classes e os grupos sociais. A política estatal resulta desse processo, e o seu conteúdo depende das relações sociais de força, tanto da força relativa das classes dominadas como das relações de força no interior do bloco no poder (HIRSCH, 2010, p. 58).

No próximo tópico, esta análise se centrará nos aparelhos estatais como condição de "costura" para a formulação das políticas sociais.

Os aparelhos de Estado na produção da política

O(s) aparelho(s) de Estado concreto(s) é (são) apenas a expressão institucional de estruturas sociais existentes, isto é, há uma forma social que se manifesta em uma materialidade institucional que articula o modo de socialização, as instituições e as ações sociais. Colocando de outro modo, para Hirsch (2010), são os princípios básicos de socialização capitalista que fundamentam a formação de instituições, portanto, tais processos de institucionalização não se desenvolvem arbitrariamente, mas a partir de uma coerção cujo resultado é a determinação formal da configuração institucional, que, por sua vez, gera a probabilidade de que o curso de ação social (opções estratégicas e ações orientadas) seja compatível com a reprodução do modo de socialização capitalista.

Para Frey (2000, p. 230), as instituições servem "para a estruturação de interações sociais", da mesma forma que são "padrões regularizados de interação, conhecidos, praticados e em geral reconhecidos e aceitos pelos atores sociais, se bem que não necessariamente por eles aprovados".

Do ponto de vista histórico, para Poulantzas (1985), a separação relativa do político e do econômico se materializa na separação formal entre Estado e as classes dominantes economicamente, gerando uma autonomização da classe política dos governantes e dirigentes com a institucionalização de aparelhos heterogêneos no interior do Estado.

Hirsch (2010) abordou o momento histórico da autonomia dos aparelhos de Estado e da separação entre Estado e sociedade como a base para o aparecimento do Estado moderno e a dissolução da sociedade medieval. Quando um aparelho de domínio monárquico "administrativo, profissional e centralizado, inicialmente, nas áreas financeira e militar" (HIRSCH, 2010, p. 64) se autonomizou e se profissionalizou diante da corte principesca da Europa, ocorreu a descentralização do poder da corte e dos príncipes. Assim, alguns estratos nobres, relativamente independentes da monarquia (mesmo durante o período do Absolutismo), como a Igreja, a justiça e as cidades, escaparam à intervenção do poder central. Dessa forma, estavam dadas as "precondições para o desenvolvimento de uma sociedade com uma esfera pública e uma economia separadas da aparelhagem estatal" (HIRSCH, 2010, p. 67).

A especificidade do Estado moderno está ligada justamente à separação relativa do político e do econômico e calcada na divisão entre trabalho manual e intelectual.

> Os aparelhos do Estado implicam exatamente a efetivação e o domínio de um saber e de um discurso em que as massas populares estão excluídas, exclusão essa que é específica e permanente, pois tais massas estão situadas ao lado do trabalho manual (POULANTZAS, 1985, p. 62-63).

Para Poulantzas (1985), a materialidade institucional e a ossatura do Estado capitalista consistem justamente em um agrupamento de funções anônimas, impessoais e formalmente distintas do poder econômico. Sua emergência como aparelho especializado e centralizado advém de sua natureza política.

Hirsch (2010, p. 19) retomou a concepção de Poulantzas sobre o Estado ser a condensação material de uma relação social de força a fim de explicar que seu aspecto material advém justamente da forma política que assume, marcada por mecanismos burocráticos e políticos no interior do sistema das instituições. Este autor atribui aos mecanismos de condensação de estruturas e aparelhos a ação condicionada dos indivíduos: "[O Estado] é gerado e reproduzido pelos indivíduos ativos, mas sob condições que fogem à sua consciência imediata e do seu controle":

> Estruturas sociais e relações de dominação e econômicas têm origem na ação dos indivíduos. Ação que em regra é orientada por interesses bastante diferentes e portadora de conflitos. Vale dizer, o resultado da ação não corresponde incondicionalmente aos objetivos de seus participantes (HIRSCH, 2010, p. 68).

Ele aborda a questão entre estrutura (no caso, as instituições e aparelhos do Estado) e a ação (humana), destacando uma relação dialética em que nem a estrutura nem a explicação estrutural que dela redundam podem ser autônomas:

> [...] os resultados da ação humana condensam-se em estruturas que adquirem uma existência independente da vontade e das intenções dos sujeitos participantes, e não podem ser modificadas facilmente por eles. Da mesma forma, as estruturas sociais são mantidas, reproduzidas e também transformadas pela ação social (HIRSCH, 2010, p. 68).

Poulantzas (1985) explicita a rigidez da aparelhagem estatal, uma vez que esta possui uma consistência e estabilidade tal que reagem e retroagem, estabilizando as mudanças capazes de produzir efeitos no interior do Estado.

Retomando de Gramsci a noção de ideologia, Althusser (1998) prolonga a margem de ação do Estado por meio dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE), como "tentáculos" que perpassam a vida social em instituições diversas. Para Althusser, há uma diferença entre poder do Estado e aparelho do Estado, de forma que pode haver alternância e transformação do poder de

Estado, e o aparelho manter-se intacto, ainda que haja uma mudança na classe que detém o poder do Estado.

Assim, em ambos os autores, também no caso de uma mudança da relação de forças e da modificação do poder de Estado – no caso de Poulantzas (1985), mesmo que seja em favor das classes populares –, o Estado tende, em curto ou longo prazo, a restabelecer sob nova forma a relação de forças em favor da burguesia. Da mesma maneira que, para Engels (2014), o Estado brota do seio da sociedade (e de seus antagonismos irreconciliáveis), mas se coloca acima dela, assim também são os aparelhos de Estado sobre a sociedade.

Para Hirsch (2010), por sua vez, as estruturas sociais não são intactas, e há certa capacidade de adaptação da aparelhagem estatal. Elas tanto podem ser mantidas e reproduzidas como podem ser transformadas pela ação social, já que a base dos aparelhos estatais é calcada por relações com as classes e grupos sociais, estando sujeita à instabilidade e alteração nas relações de força e posicionamento diante dos conflitos sociais.

A separação formal que produziu um modo específico de institucionalização das relações de classe, fazendo com que as economicamente dominantes não fossem idênticas à classe dos governantes, permitiu também a organização de classes economicamente dominantes, com o domínio do trabalho intelectual, e a desorganização das classes dominadas, com o trabalho manual. Aos membros do bloco no poder estavam postas sempre uma concorrência e luta constantes, que impediam as classes dominantes de desenvolver uma estratégia comum de exploração e dominação. Dessa forma, uma política das classes dominantes apenas se torna possível a partir de mecanismos de aparelhagem do Estado:

> Apenas no interior e através de seus aparelhos pode formar-se algo como a política comum das classes e frações de classes dominantes, mas, ao mesmo tempo, concorrente e em luta, e eles também preparam o arcabouço institucional para uma vinculação tanto repressiva, como material-ideológica das classes dominadas e exploradas (HIRSCH, 2010, p. 37).

A ênfase da análise de ambos os autores citados recai sobremaneira no poder de organização das classes dominantes por mecanismos da aparelhagem estatal. Mas, afinal, quais seriam o papel e a forma de organização das classes populares dentro da aparelhagem do Estado?

A arena de lutas do Estado, para Poulantzas, não corresponde a um duplo poder compartilhado pelas classes dominantes (burguesia) e pelas classes dominadas (massas populares). Pelo contrário, o Estado é, antes, um local para a classe dominante se organizar estrategicamente em uma relação de subordinação das classes dominadas (CARNOY, 1988).

É importante frisar que o fato de a política das classes dominantes ser preponderante não significa que, no interior dos aparelhos de Estado, haja uma política capitalista de classe de maneira consciente. Há, antes, a necessidade de manutenção do Estado e de conservação do poder pela reprodução do pessoal dirigente (Hirsch, 2010).

As lutas populares repercutem e se fazem presentes de forma mediatizada, dependendo da conjuntura e das contradições entre as diversas frações do capital e as classes populares, podendo eventualmente obter o apoio, inclusive, de determinadas frações do bloco no poder. Mais que isso, o Estado organiza estas classes e frações de classes sob o poder das classes dominantes. Assim, mesmo que o Estado de Poulantzas seja moldado e atravessado pelas classes sociais e, portanto, seja permeável e intrínseco às lutas populares, elas estão relegadas a uma posição subalterna:

> A presença das massas populares no Estado não significa que elas detenham poder, uma vez que sua materialização no interior do Estado não ocorre da mesma maneira que as classes e frações dominantes. As classes populares sempre estiveram presentes no Estado sem que isso tenha modificado jamais alguma coisa no núcleo essencial desse Estado. A ação das massas populares no seio do Estado é a condição necessária para sua transformação, mas não é o bastante (POULANTZAS, 1985, p. 164-165).

A estrutura do Estado, para Poulantzas, atua na mediação dos conflitos entre as classes dominantes e dominadas, dividindo e desorganizando as massas, mas, simultaneamente, comprometendo-se com muitas de suas demandas. As contradições estão presentes entre as frações do bloco no poder e nas divisões internas do Estado (CARNOY, 1988).

A aparelhagem do Estado deve servir justamente para mediar tais divergências e o estabelecimento dos compromissos. Isto significa que as classes dominantes cristalizam um poder próprio, por meio de aparelhos ou setores no interior do Estado, enquanto as classes dominadas apresentam apenas focos de oposição ao poder (POULANTZAS, 1985, p. 164).

Hirsch (2010) explicitou a heterogeneidade dos aparelhos do Estado analisando sua relação com as classes populares, e citou como exemplo aparelhos, tais quais os Ministérios da Assistência Social ou do Trabalho, nos quais os interesses das classes dominadas podiam, em certa medida e de forma subordinada, materializar-se:

> Ele não é uma unidade organizativa fechada, mas desmembra-se em instâncias relativamente autônomas frequentemente em concorrência e mesmo em disputa entre si. Nelas sempre se manifestam relações sociais e de classe próprias, seja quando elas agem como ponto de apoio de classes ou de parte de classes, seja sob a forma de agências que se relacionam com as classes dominadas e cujos interesses incluem-se nos mecanismos estatais de decisão (HIRSCH, 2010, p. 38).

Da leitura desses dois autores, conclui-se que os aparelhos de Estado incorporam relações com todas as classes e grupos, e, de fato, o Estado é capaz de escutar diferentes orientações e constelações de interesse, mas o faz de maneira notadamente diferenciada e seletiva. Mais que isso, o Estado institucionaliza e condensa, no interior de seus aparelhos, uma relação com todas as classes sociais, pactuando com certos interesses das classes populares, embora estas apareçam como clientes ou, então, figurem como "objeto de medidas de atendimento social" (HIRSCH,

2010, p. 38), o que não configura, necessária nem automaticamente, a institucionalização de um poder das classes populares no bojo do Estado.

Para finalizar, as instituições ou os aparelhos de Estado podem ser enquadrados como barreiras que servem para impedir "a entrada direta da vontade popular no processo decisório estatal", dentro de um horizonte limitado, resultado do "próprio princípio da representação na democracia de massas sem elementos de democracia direta" (HIRSCH, 2010, p. 42).

No mesmo raciocínio, para Frey (2000), as instituições acarretam graves custos, já que

> [...] eliminam possibilidades de ação, abrem chances sociais de liberdade e erguem barreiras para a liberdade individual. A institucionalização implica, portanto, custos graves, porque ela não representa somente a exclusão de muitas vozes, mas também o pesadelo da burocratização e das contrariedades que essa acarreta consigo (FREY, 2000, p. 231).

Fica patente, portanto, uma contradição no seio do Estado, pois se a institucionalização e a aparelhagem estatal erguem "barreiras para a liberdade individual", elas também abrem "chances sociais de liberdade". Esta contradição permite a produção da política pública no bojo do Estado contemporâneo.

Os demais agentes da produção da política

De modo geral, há a presença de três agentes sociais nas análises marxistas, representados de forma abstrata: o Estado, o mercado e a sociedade civil, que funcionam como uma fusão contraditória, e dos quais nenhuma teoria sociológica pode escapar.

Ao longo do acúmulo da teoria crítica, Estado e sociedade civil foram dicotomizados, distanciados e religados. Se, com Gramsci, é possível compreender melhor a sociedade civil, extrapolando e ampliando a ação do Estado dentro dela,

Poulantzas incorpora este movimento e traz, para o interior do Estado, a presença da sociedade civil, tornando-o menos refratário, já que moldado pelas lutas de classe.[1]

Já em sua gênese, como advogou Engels, o Estado nasce e brota da sociedade, mas a suplanta, a debela e a domina, colocando-se acima dela pela imposição da força ou pelo consentimento, incluindo, ainda que precariamente, todos os seus estratos sociais.

O mercado também brota da sociedade, mas a sufoca, a doma e a subjuga, com sua lógica mercantilista e excludente assentada sobre a competição de todos contra todos. Ambos (Estado e mercado) praticam e investem de violência sobre o tecido social, mas, da mesma forma como reprimem a sociedade, a "atendem", embora não na mesma medida.

O Estado se volta às demandas populares com medidas de atendimento social, e é justamente esta contingência que o faz atuar positivamente, intervindo, transformando, e não apenas reprimindo com base em suas funções ideológico-repressoras (CARNOY, 1988).

A sociedade civil continua a ser o substrato e o objeto do Estado; é abarcada pelo Estado e pelo mercado. Tanto Estado quanto mercado se dirigem à sociedade como público-alvo, seja como grupo de beneficiários de políticas sociais, seja como consumidores. Portanto, para a produção das políticas sociais, os três agentes se combinam numa relação múltipla e dialética. Mas, afinal, quem são esses agentes? Como categorias "em si", sem articulação com a prática política, sociedade civil, mercado e Estado são apenas um exercício teórico de abstração de um ideal.

Concreta e politicamente, o Estado é encarnado em membros do poder público executivo, legislativo e judiciário, em

[1] Segundo Carnoy (1988, p. 160), "Poulantzas faz com relação ao Estado o que Gramsci fez com relação à sociedade civil: Poulantzas toma o conceito gramsciano da hegemonia da classe dominante em toda a sua complexidade e penetração e o articula para o Estado".

suas três esferas: municipal, estadual e federal (sejam eles cargos comissionados de confiança, sejam eles funcionários de carreira ou até mesmo quadros em regime de contrato temporário da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT).

Os agentes do mercado são empresários de todos os ramos e atividades econômicas que representam as instituições privadas de atuação em âmbito nacional, seja das indústrias, seja do comércio de bens, serviços e turismo. São também os banqueiros e os proprietários de terras.

A sociedade civil é uma parcela ainda mais ampla: organizações públicas ou privadas, organizações não governamentais, sindicatos de trabalhadores, associações de profissionais liberais, movimentos populares, minorias e/ou grupos políticos em defesa de diversas causas e associações de bairro.

Boaventura Santos resgatou duas transformações históricas que resultaram na distinção entre sociedade civil e Estado, e elas ocorreram justamente pelas "externalidades do crescimento econômico decorrentes da crescente desigualdade dos agentes econômicos" e pelo "reconhecimento político das externalidades sociais do desenvolvimento capitalista" (SANTOS, 2011, p. 147-148). Ou seja, para este autor, a intervenção estatal fora necessária, no seio do próprio capital, para a regulação dos mercados. Como exemplo disto, ele citou a intervenção do Estado na relação salarial e no consumo coletivo.

Nas questões sociais, a intervenção do Estado se deu como resultado da expansão do processo político na medida da politização da sociedade civil, como, por exemplo, nas conquistas dos direitos políticos (como o direito ao voto) e em questões trabalhistas que emergiram com os partidos operários. Boaventura Santos denominou de "pacto social entre capital e trabalho" mediado pelo Estado, que deu forma ao Estado Providência e ao keynesianismo em diversos Estados capitalistas dos países centrais (SANTOS, 2011, p. 148).

Claus Offe (1984) explicitou a intervenção estatal na economia e nas questões sociais, preenchendo justamente uma lacuna, seja pela incapacidade de atuação do capital e dos capitalistas, seja por seu desinteresse por determinadas questões. No primeiro caso, ele argumentou que o Estado possui um nível de racionalidade na definição de interesses com uma capacidade de seletividade, detendo condições de formular e expressar os interesses de classe de forma mais adequada que a "anarquia" das unidades isoladas de capitalistas (empresas ou grupos de capitais individuais, cuja produção está regida pela competição). Por isso, cabe ao Estado depurar um interesse maior, plural e global de classe, livre de quaisquer divergências. Os diversos interesses da classe capitalista são isentos de uma *concepção solidária* no sentido de compartilhamento de interesses, acentuado, sobremaneira, no processo de formação de monopólio de empresas. Outra limitação à imposição dos interesses de capital está na dimensão temporal. Mais uma vez, a competição acirrada, nacional e internacional, bem como a pressão decorrente dela, impossibilitam uma orientação estratégica de longo prazo.

Para a intervenção social, Offe (1984) demonstra um desinteresse do capital, já que há uma série de temas que o capital individual considera fora de seu âmbito de competência. Portanto, diante do que este autor denomina de "miopia social e temporal" dos capitalistas individuais, cabe ao Estado atuar de forma racional, abarcando as dimensões objetiva, social e temporal (OFFE, 1984).

Para ele, por conseguinte, a política estatal social é definida como solução dos problemas estruturais do próprio capitalismo e como forma de integração da força de trabalho (massa despossuída) no mercado, e a socialização mediante o trabalho assalariado:

> A política social não é mera reação do Estado aos problemas da classe operária, mas contribui de forma indispensável para a constituição dessa classe. A função mais importante

> da política social consiste em regulamentar o processo de proletarização (Offe, 1984, p. 22).

Para Offe, o Estado contribuía fornecendo as condições socioestruturais para o funcionamento efetivo do trabalho assalariado e, ao mesmo tempo, as medidas institucionais especiais que dessem proteção e/ou dispensassem da força de trabalho uma parcela da sociedade que não podia se tornar assalariada.

Essa socialização dependia de outras formas de existência ou subsistemas externos ao mercado de trabalho, com uma função assistencial na fase pré-industrial (tais como a Igreja, a família, a escola e saúde), e que passaram a ser assumidas, organizadas e sancionadas pelo Estado. No decorrer do desenvolvimento industrial, a organização da vida societária foi sendo paulatinamente assumida pela atividade estatal, quando os subsistemas antes periféricos ao Estado perdem sua eficácia, e passam a ser substituídos por regulamentações políticas formalizadas, isto é, passam a ser estatizados como forma de controle das condições de vida.

Santos demonstrou a fusão entre os três agentes e as dimensões que estabelecem como modos básicos de produção da prática social, que consolidam as mais elementares e sedimentadas relações sociais: a diferença sexual e de geração; a diferença de classe; a relação cliente-consumidor; as diferenças raciais, étnicas, religiosas, internas ou externas ao Estado-Nação. Há, para este autor, seis modos distintos de produção de poder (patriarcado; exploração; fetichismo das mercadorias; diferenciação desigual; dominação e troca internacional desigual). Da mesma forma, seis tipos de produção de conhecimento (cultura familiar; produtivismo; consumismo e cultura de massas; conhecimento local e tradicional; nacionalismo e cultura cívica; ciência e cultura global) e seis tipos de produção do direito (direito doméstico; da produção; da troca; da comunidade; territorial estatal; sistêmico). Portanto, cada campo social se orienta por um

princípio organizador da vida individual e coletiva, com suas instituições protagonistas: o casamento, a família, a fábrica ou a empresa, a organização popular, a vizinhança, a Igreja, os organismos internacionais; suas dinâmicas de desenvolvimento que mobilizam simbolicamente: afetividade e emoção, lucro, utilidade, identidade, lealdade, eficácia. Cada qual é um conjunto com contradições internas e dinâmicas endógenas, produto de longos processos históricos que os distinguiram e os autonomizaram como campos próprios. Contudo, eles se articulam e se interferem mutuamente, interpenetrando-se, seja por meio de suas instituições, seja por meio de suas dinâmicas de desenvolvimento (SANTOS, 2011).

Nesses seis espaços estruturais propostos pelo autor, coexistem, em todas as dimensões, várias formas de exploração, não estando estas restritas apenas aos espaços da produção e do mercado. Do mesmo modo, também podem coexistir, de forma latente ou residual, autonomia, solidariedade e justiça na essência do princípio da comunidade[2] e nas relações sociais humanas, de modo geral.

Entretanto, a conciliação de objetivos antagônicos e o equilíbrio de interesses reduziram os ideais de emancipação

> [...] a proporções realistas, e as opções de princípio a compromissos contingentes. Solidariedade, justiça e igualdade podiam ser compatíveis com autonomia, identidade e liberdade, desde que cada conjunto de valores, aparentemente incompatíveis, fosse reduzido ao que era realisticamente exequível numa sociedade capitalista (SANTOS, 2011, p. 149).

Essa conciliação significou, para Boaventura Santos, a tensão dinâmica entre a regulação e a emancipação social, que assentou as bases do paradigma sociocultural da modernidade ocidental, desde, pelo menos, os séculos XVI e XVII. Com o

[2] Hirsch (2010) partiu de Gramsci para demonstrar como é errôneo contrapor sociedade civil ao Estado, como se a sociedade civil fosse portadora da libertação e da emancipação, enquanto ao Estado coubesse sempre o papel opressor e coercitivo.

desenvolvimento do capitalismo, houve uma gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias. Hoje, de acordo com este autor, vivemos o total colapso da emancipação pela regulação, com uma crise sem renovação do paradigma com, no máximo, o triunfo do reformismo (onde houve, não foi completado) sobre a revolução.

Muito embora a natureza política do poder não seja atributo exclusivo do Estado – mas, antes, uma combinação de diferentes formas de poder e de seus respectivos modos de produção –, com base em Boaventura Santos, a produção da política se situa no espaço estrutural da cidadania, em que o Estado é a forma institucional privilegiada, ainda que haja interferência das demais instituições:

> O espaço da cidadania é o conjunto de relações sociais que constituem a esfera pública e, em particular, as relações de produção da obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado. [...] A dinâmica de desenvolvimento do espaço da cidadania partilha algumas características com a do espaço da comunidade, e a competição entre ambas subjaz às tensões mais intratáveis do sistema interestatal. Ambas as dinâmicas funcionam através da definição de pertença, desenhando círculos de reciprocidade em territórios físicos ou simbólicos delimitados. [...] O espaço da cidadania, embora assente no poder coercitivo do Estado, maximiza seu desenvolvimento potencial através da legitimação e da hegemonia, ao passo que o espaço da comunidade afirma-se como dotado de legitimidade original, mas recorre frequentemente à coerção para maximizar seu desenvolvimento potencial (SANTOS, 2011, p. 278-283).

A citação acima traz o enunciado da obrigação política e vertical do Estado, que, a nosso ver, representa uma síntese da produção da política social. Se emerge uma "noção de solidariedade", o Estado a assume mais como uma obrigação dupla para com a sociedade civil, que se torna, por um lado, contribuinte e, por outro lado, beneficiária das políticas sociais. Esta relação se torna vertical e distinta da relação horizontal, na gênese da comunidade (SANTOS, 2011, p. 148). Ainda que Santos tenha reconhecido um fortalecimento do princípio da comunidade, esta se

transforma num exercício de dependência relativa ao Estado a partir da politização de dimensões da questão social e do caráter distributivo das políticas sociais. Para complementar tal análise, retoma-se, uma vez mais, Offe (1984, p. 227): "O cidadão torna-se o órgão executivo último e decisivo da política estatal".

Dentro desta perspectiva, as políticas sociais estão relacionadas com a produção e extensão de direitos sociais e coletivos. Para Bobbio et al. (2004), o Estado deve assumir uma situação de certeza, daí decorrendo seu comportamento ativo diante da exigência e garantia de direitos que os cidadãos cobram.

Longe de o Estado ser um "administrador neutro do bem-estar comum" ou a "corporificação de uma vontade popular democrática", positivamente, no interior deste Estado, se gestam, com muitas contradições, alguns compromissos sociais (HIRSCH, 2010, p. 111). É justamente a luta entre forças sociais distintas que faz do Estado o lugar de articulação de compromissos sociais.

Tais compromissos e concessões ganham um tempo-espaço, concreto, como se verá adiante, por meio da constituição de uma esfera pública.

O tempo-espaço da produção da política

Para a compreensão da produção da política, a teoria precisa rearticular os agentes, uma vez que estes não estão soltos num espaço etéreo, como entidades abstratas vagando no universo da teorização; eles se imbricam num espaço-tempo preciso. É necessário também retomar brevemente o debate da configuração institucional do aparelho estatal para compreender os limites da ação social empreendida por agentes investidos de ideologias e algum nível de poder.

A produção da política se desenrola no interior de uma dimensão denominada esfera pública,[3] definida como uma arena

[3] A política pública pode ser compreendida como uma vertente de pesquisa aplicada que nasce da ciência política, na década de 1950, nos Estados Unidos, denominada "policy science", que objetivava a orientação e o aprimoramento da racionalidade das decisões de organizações públicas e agregava conhecimento aos

de lutas onde se estabelecem "conflitos em torno de diferentes alternativas possíveis" e onde é disputada "fundamentalmente, a visão de mundo que informa a ação sobre a realidade" (MELAZZO, 2010, p. 18).

Portanto, a arena de lutas de Poulantzas (1985) é retomada para dar forma à esfera pública como ambiente conflituoso da produção das políticas sociais:

> A política pública apenas pode ocorrer no seio da esfera pública quando os interesses privados divergentes da arena de lutas e as "linhas de ação particulares" convergem em decisões e ações públicas que se institucionalizam. Assim, só se justificaria o uso desta expressão "política pública", quando se aproxima dos interesses de uma coletividade, extrapolando os limites de proveitos particularistas ou mesmo individuais, na medida em que deve ser expressão de um debate público, aberto à participação de interesses contraditórios dos interessados diretos ou indiretos (MELAZZO, 2010, p. 13-14).

Da mesma maneira que, num espaço concreto, a produção da política se desenrola num horizonte temporal preciso, determinado pelo período de atuação do governo que a produz, que a coordena ou, ainda, que a transforma (no caso de já haver se institucionalizado).

Para Offe (1984), a formulação da política estatal é um exercício de racionalidade com capacidade de objetividade e seletividade na definição de interesses, cercado de critérios, parâmetros, opções de inclusão e exclusão. Como "curso de ação deliberada", as políticas públicas envolvem uma escolha consciente e com algum nível de racionalidade e objetividade: "[...] toda política pública se constitui como uma opção dentre um número finito de opções/possibilidades" (MELAZZO, 2010, p. 15). Tal objetividade empregada, ainda que com finalidade pragmática, não é neutra, porque depende do formulador da política. Como

processos de formulação e implementação de políticas estatais. Esse campo de investigação apresenta uma natureza descritiva, com o predomínio de estudos empíricos ligados, desde sua origem, à razão instrumental (ANDREWS, 2005; FREY, 2000; MELAZZO, 2010).

afirmou este autor, a deliberação depende de ponderações que já são filtros orientados por ideologias e visões estabelecidas de mundo. Do mesmo modo, as condições da formulação da política se situam dentro do Estado, isto é, "foram historicamente delegadas ao Estado, também crivado de historicidade em suas condições concretas de atuação a cada momento" (MELAZZO, 2010, p.15). A política formulada não está imune às próprias condições da ação social, concernente ao individual e ao coletivo, e da ação institucional, concernente ao Estado. Questiona-se, portanto, quais as condições reais de ação e de intervenção para a produção da política?

Essa questão vai ao encontro das teorias da ação social de Hirsch (2010). Para este autor, o Estado não pode ser encarado como sujeito ativo autônomo que dirige a sociedade; é, antes, uma engrenagem posta em movimento pela ação social. Isto é, o Estado é formado e gerido por indivíduos que agem socialmente, embora de forma deliberada, e nem sempre com toda a clareza ou consciência de seus efeitos. E esta engrenagem, que resulta numa estrutura e na própria aparelhagem, como apontado no tópico 2 deste artigo, acaba por condicionar os indivíduos. Portanto, para Hirsch (2010), a ação social é constrangida, limitada e condicionada por uma estrutura, não sendo, contudo, eliminada, pois é resultado da ação estratégica de determinados agentes. As relações de força se materializam em instituições que refletem e determinam as posições de poder (FREY, 2000; HIRSCH, 2010). Por serem as instituições a condensação de relações sociais de força, "existe um considerável espaço de ação para a política concreta", justamente "face às contínuas modificações das relações sociais de força" (HIRSCH, 2010, p. 40).

Claus Offe (1984) analisou as possibilidades do curso da ação política administrativa de uma perspectiva flexível, que se mostra contundente e atual quando pensamos na prática estatal contemporânea das gestões municipais. Em primeiro lugar, este autor nos auxilia a entender como a política deve ser funcional ao

Estado (interventor e social), movendo-se mais em prol da adequação aos fins e propósitos de realização de tarefas do que à conformidade legal, à obediência e à adequação à norma. Assim, o que determina os conteúdos políticos não é a ação administrativa burocrática, mas o inverso, os resultados projetados da ação administrativa (tarefas e sua realização) é que são os critérios de avaliação, tanto para a ação administrativa interna quanto para o próprio processo decisório.

Offe inverte, portanto a lógica da eficiência pautada no modelo weberiano de burocracia, questionando justamente o sentido e a funcionalidade de um Estado em que o esquema normativo da administração tende a ser, por um lado, tão eficiente na previsibilidade dos resultados e, por outro, a ser pouco ou nada eficiente na correspondência entre a máquina estatal e as exigências externas (satisfação de requisitos e necessidades básicas), tornando a política e o próprio Estado disfuncionais.[4] Trata-se de uma política cujo modo de racionalização é capaz de tematizar sobre suas próprias premissas, na medida em que se vê diante de situações problemáticas específicas que precisa ordenar:[5]

> Por um lado, a orientação da ação administrativa através de regras fixas e situacionalmente independentes fracassa em todas aquelas matérias que não são padronizáveis e que, por sua natureza, não podem ser subordinadas a rotinas gerais. É, via de regra, o caso das tarefas de orientação do Estado social [...] Por outro lado, entretanto, o espaço dentro do qual a administração pode concentrar-se em tarefas, inventando regras adequadas ao seu objeto, é limitado por certas premissas constituídas pelas restrições institucionais e fiscais. Essas premissas se impõem de tal forma que a

[4] A eficiência não é aqui definida pelo respeito às regras, e sim pela realização de funções e pela tentativa de provocar efeitos: "As premissas da ação administrativa não são mais regras que precisam ser seguidas sem restrições, e sim recursos, avaliados do ponto de vista de sua adequação para certas tarefas" (OFFE, 1984, p. 221).

[5] Para esse autor, a ideia do Estado de direito perde sua capacidade de programar a ação administrativa, já que se trata de uma administração moderna que é planejadora e "[...]programa ela própria as instituições jurídicas das quais necessita, e que só parcialmente é programada pela forma jurídica" (OFFE, 1984, p. 222).

> administração, apesar do seu crescente envolvimento com programas finais, não consegue liberar-se do seu vínculo condicional com as premissas legais (OFFE, 1984, p. 222).

Para "driblar" as premissas legais, a política deve recorrer às formas de "legitimações supralegais", já que não pode se orientar exclusivamente para seus propósitos das normas de direito. Assim,

> [...] só há dois caminhos para obter legitimações alternativas [...] ou se procura a saída ao nível supralegal das concepções ordenadoras concretas [...] ou ao nível infralegal dos processos do consenso. [...] A política administrativa social-estatal se coloca na dependência de legitimações extralegais na medida que deixa de orientar-se pelos *inputs* jurídicos, tornando as normas de direito disponíveis sob o aspecto de sua adequação, ou seja, essa política se torna dependente ou de concepções ordenadoras substancializadas e supralegais, ou de processos consensuais empíricos (OFFE, 1984, p. 225-226).

Trata-se, pois, de um modo de racionalização que se apoia no consenso político, sem deixar excluída a possibilidade de negociação, o que se impõe por variadas circunstâncias. Da mesma forma, não podem seguir critérios irracionais com base no acaso ou arbítrio de seus membros.

Quando há divergências entre os métodos, recorre-se a uma "esfera de valores substancializados" como "instância de apelação para a ação executiva", "postulando-se um consenso universal" apoiando-se na disposição de grupos sociais interessados para colaboração, no esforço de alcance das metas políticas e administrativas.

Para sistematizar, Offe (1984) defende três modos de racionalização da ação administrativa que são intrínsecos às próprias funções indispensáveis de um Estado social: a intervenção, o ordenamento e a necessidade de legitimação. Cabe ao Estado, portanto, tentar harmonizar e fazer coincidir tais fundamentos jurídicos, funções sociais e os interesses de grupos sociais de referência, "equilibrando-se", por sua vez, em racionalidades contraditórias.

Como as instituições são a "expressão condensada de rotinas consolidadas" (HIRSCH, 2010, p. 49), não se trata de anular ou minimizar os efeitos burocráticos dessas rotinas, internas ao expediente institucional, de cuja política pode, de fato, ficar refém. Porém, cabe situar a burocracia na política contemporânea, não de forma decisiva, a ponto de não permitir o papel de intervenção do Estado social e, portanto, da produção da política social.

Da mesma forma, Melazzo apontou:

> Não há uma relação direta entre o arcabouço institucional que determina automaticamente o quadro das regras, limites e possibilidades legais [daquele] em que se desenrola a negociação política entre diferentes forças e em que são formulados os conteúdos empíricos de cada ação. Na verdade, essas diferentes dimensões se influenciam reciprocamente e de maneira permanente, sofrendo alterações ao longo do tempo (MELAZZO, 2010, p. 22).

Em síntese, as dimensões técnica e política estão sempre implicadas na produção da política pública. Há, portanto, uma contradição entre a "negociação política" (busca de consenso, necessidade de legitimação) e o "arcabouço institucional" (lógica burocrática e normativa), como tramas que enredam a produção da política social em determinado contextos específicos, que, de modo algum, se estabelece sem conflitos.

A produção da política se estrutura como processo em movimento, que, contudo, não é tão rígido e nem linear, podendo apresentar desvios entre sua concepção e formulação até sua implantação. Nem a implantação da política pública é um processo apenas administrativo e burocrático de execução de tarefas previamente estabelecidas, nem a definição de metas e recursos cabe exclusivamente à etapa da formulação. Todos os momentos da produção da política abarcam conflitos e poder, como um "complexo jogo de oposições e alinhamentos, negociações e barganhas" (MELAZZO, 2010, p. 25).

Na realidade, os momentos não são estanques, e em todos há a necessidade de planejamento e de revisão da estratégia. Nos roteiros estratégicos da produção da política pública entremeados de caminhos eletivos, não podem passar despercebidos os momentos de exposição, apresentação, avaliação e correção da política. Eles têm sido incorporados no bojo da política contemporânea, à luz do controle social, restaurando, em alguma medida, a legitimidade do Estado, ampliando a esfera pública e alargando a prática política, anteriormente monopólio estatal (influenciado por agentes capitalistas).

As audiências públicas representam bem esses momentos de captura de linhas de ação particulares divergentes num esforço de buscar o consenso de agentes cujas ações sociais e relações de força são desiguais. Da mesma forma, os conselhos instituídos encarnam ambientes constituídos para fiscalização, avaliação e possível correção de rumos da política adotada, e alguns deles têm tentado conquistar um poder maior de deliberação de fato, para além de serem apenas conselhos consultivos.

A teoria social crítica deve problematizar tais momentos e ambientes, porque, frequentemente, têm sido utilizados com o intuito de pactuar, validar e referendar um dado aspecto ou uma intervenção arbitrária, causados pela política pública em questão, sob a ideologia da participação popular. A presença de atores sociais diversos na esfera pública não implica necessariamente uma maior participação popular, nem o estabelecimento de um equilíbrio com iguais possibilidades de ação/intervenção.

Tal esfera pública mais ampla, porque permite explicitar o conflito, não torna o desenho político horizontal, mas tão somente ameniza o arranjo vertical da clássica mediação Estado/Sociedade, no processo de produção de políticas sociais.

Considerações finais

O ensejo deste artigo foi contribuir para o debate político contemporâneo, embasando-o em uma revisão teórica do Estado, de seus aparelhos e funcionamento, bem como de seu "produto": as políticas públicas sociais, em que pesem todas as limitações e constrangimentos estruturais postos no horizonte de um Estado capitalista. Este artigo reafirma a necessidade de se retomar o debate do Estado como valiosa categoria de análise para a teoria social crítica.

Com Poulantzas e Hirsch, é possível avançar em aspectos cruciais do funcionamento da estrutura estatal e compreender que é por meio de sua aparelhagem heterogênea que o Estado capitalista pode estabelecer uma mediação entre as várias classes sociais, formulando, direcionando e conduzindo as políticas sociais. Da mesma forma, é possível vislumbrar as classes populares, bem como as classes dominantes, em suas lutas na arena política, dentro do Estado.

Como analisou Hirsch, o Estado funciona, portanto, como o centro institucional no qual se inscrevem as concessões sociais, e não pode escapar da ação social concreta, que, por sua vez, é condicionada por mecanismos individuais e coletivos. Boaventura Sousa Santos e Claus Offe nos auxiliaram a compreender como as políticas sociais se tornaram funções do Estado, mas não estavam inscritas em sua gênese, evidenciando a relação de obrigação política e vertical do Estado para com a sociedade.

No processo analisado de produção da política social, ocorre a influência de demandas da sociedade civil e a influência do poder do mercado, e, em última instância, é possível concluir que mercado e sociedade civil produzem política da mesma forma como produzem conhecimento. Há, portanto, uma combinação de diferentes formas de poder e de seus respectivos modos de produção a partir da leitura de Boaventura Sousa Santos.

A produção da política possui um tempo-espaço conflituoso que não se restringe ao espaço estatal, mas se forma em uma esfera pública (definida como uma arena de lutas, nos termos de

Poulantzas, com base nos antagonismos e lutas de classe que estão no bojo do Estado), e, num tempo determinado, por um período de atuação com um ou mais governos. Da mesma forma, a produção da política é um processo em movimento, com possibilidades no curso de ação estatal, um roteiro a ser percorrido com base na tentativa de estabelecimento de consenso e negociação política, ainda que plenos de conflitos e formas de participação limitadas.

A ação social dos indivíduos não é livre, mas atrelada a determinados agentes, situada em posições estruturais e condicionada a determinados contextos. Como os indivíduos são investidos de ideologias e visões de mundo, linhas de ações em várias direções são acionadas e disputadas, concomitantemente. A produção da política captura as diversas linhas de ação, devendo, contudo, apresentar um único curso de ação, deliberado, porque detém uma racionalidade, objetividade e seletividade não imunes a interesses, prioridades, critérios, parâmetros. Por fim, a política implantada – a ser transformada, reelaborada, mantida, aprovada ou desaprovada por governos sucessores, pelo mercado e pela sociedade civil como um todo – será sempre definida por complexas relações de força, e, como resultado final, são diferentes estratégias e distintas políticas públicas sociais adotadas perante os problemas sociais e as massas populares.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Martins Fontes, 1970 (Versão digital).

ANDREWS, Christina W. "As "policy sciences" como ciência: método e reificação". In: *Perspectivas.* Revista de Ciências Sociais, v. 27, p. 13-37, 2005.

BOBBIO, N. et al. *Dicionário de política*. 5ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

CARNOY, Martín. *Estado e teoria política*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

ENGELS, F. *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: BestBolso, 223p., 2014.

FREY, Klaus. "Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas". In: *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, p. 210-259, 2000.

HIRSCH, Joachim. *Teoria materialista do Estado*. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

MELAZZO, Everaldo. "Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão". In: *TÓPOS*, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.

OFFE, C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 386 p., 1984.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 310p., 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, volume 1, 415 p., 2011.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM CONSTRUÇÃO

BUILDING GEOGRAPHICAL EDUCATION

LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN CONSTRUCCIÓN

MARIA FRANCINEILA PINHEIRO DOS SANTOS
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA/UFAL). E-mail: francineilap@gmail.com

XOSE MANUEL SOUTO
Universidad de Valencia (Espanha) – Departamento de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials – Facultat de Magisteri. E-mail: xose.manuel.souto@uv.es

* Artigo publicado em fevereiro de 2018.

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados dos estudos realizados no meu Pós Doutorado na Universidade de Valencia/Espanha no ano de 2016. A concepção da geografia que se ensina nos diferentes países e nos diversos níveis escolares constituiu uma preocupação para a União Geográfica Internacional. Nesta perspectiva, o presente artigo investiga como a educação geográfica vem sendo discutida em alguns periódicos, no Brasil, na Espanha e no Reino Unido, para contrastar as inquietudes docentes com as Declarações Internacionais sobre Educação Geográfica da União Geográfica Internacional. Sendo assim, realizamos uma análise das Declarações da UGI/IGU de 2015-2016 e o levantamento dos artigos de alguns periódicos que abordam três categorias de análise: educação geográfica, metodologias e formação inicial. Como resultado desta investigação e análise, constatamos que as discussões acerca da educação geográfica são intensas e relevantes nas Declarações da UGI/IGU, e incipientes, nos periódicos analisados. Reconhecemos a importância e a necessidade de consolidação da educação geográfica, no ambiente escolar e na universidade, visando à construção de um cidadão crítico e ativo frente às situações postas pela sociedade.

Palavras-chave: Declarações Internacionais da União Geográfica Internacional, periódicos, educação geográfica, metodologias, formação

Abstract: This article presents part of the results of the studies carried out in my PhD at the University of Valencia/Spain in the year 2016. How geography teaching is approached in different countries and at different school levels used to be a matter of concern for the International Geographical Union. In this perspective article investigates how geographical education is discussed in several publications from Brazil, Spain, and the United Kingdom; in order to compare the concerns of the educators with the International Declaration of Geographical Education of the International Geographical Union. Taking all this in account, we perform an analysis of both the IGU 2015-2016 Declaration and the study of the articles of the chosen publications, which address three categories of analysis: geographical education, methodology and initial training. After said research and analysis, we confirm that whereas the debate about geographical education is relevant and intense in the IGU Declaration, it is incipient in the analyzed several publications. We recognize the importance and the need of consolidating geographical education in both school and university environment in order to build a critical and active citizen, ready to face different situations proposed by society.
Keywords: International Declaration of Geographical Education of the International Geographical Union, publications, geographical education, methodology, initial training.
Resumen: Este artículo presenta parte de los resultados de los estudios realizados em mí Pós Doctorado en la Universitat de València/España no ano de 2016. La concepción de la geografía que se enseña, en los diferentes países y en los diversos niveles escolares, constituyó una preocupación para la Unión Geográfica Internacional. En esta perspectiva el presente artículo investiga como la educación geográfica viene siendo discutida en algunas de estas publicaciones en Brasil, España y Reino Unido, para así contrastar las inquietudes docentes con las Declaraciones Internacionales sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional. En este sentido, realizamos un análisis de las Declaraciones de la UGI/IGU de 2015-2016 y el estudio de los artículos de las algunas revistas estudiadas, que abordan tres categorías de análisis: educación geográfica, metodologías y la formación inicial. Como resultado de dicha investigación y análisis, constatamos que los debates acerca de la educación geográfica son intensos y relevantes en las Declaraciones UGI/IGU, e incipientes en las revistas analizadas. Reconocemos la importancia y la necesidad de consolidación de la educación geográfica en el ambiente escolar y en la universidad, buscando el objetivo de la construcción de un ciudadano crítico y activo frente a las situaciones propuestas por la sociedad.
Palabras clave: Declaraciones Internacionales de la Unión Geográfica Internacional, revistas, educación geográfica, metodologías, formación inicial.

Introdução

Este artigo analisa as Declarações Internacionais sobre Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (UGI) ou International Geographical Union (IGU) –, e se as ideias e encaminhamentos postos nas declarações em foco encontram-se presentes em periódicos acadêmicos compartilhados por intelectuais, universitários e professores, assim como no ensino de geografia na escola e/ou na universidade. Procuramos estabelecer um diálogo entre as propostas para a educação geográfica, que se projeta desde os gabinetes acadêmicos, e as propostas de conhecimento prático que se sugerem desde os periódicos educativos.

Com esse intuito, analisamos as questões postas sobre a educação geográfica nas declarações da UGI/IGU, nos anos de 2015 e 2016, e em periódicos da área de educação e geografia, notadamente a *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *Teaching Geography*, *Didáctica Geográfica* e *Cuadernos de Pedagogia*, com a finalidade de investigarmos se o debate sobre a educação geográfica encontra-se presente nestes periódicos, e ainda se as ideias relativas a esta área se coadunam com aquelas evidenciadas nas supracitadas declarações.

Como visto, a educação geográfica depende, em grande medida, da opinião que se gerou, ao longo de decênios de anos, por meio do sistema escolar. Mas também repercute na produção acadêmica e nos estudos de divulgação que aparecem nos periódicos educativos e geográficos. Por isso, os estudos de síntese sobre a educação geográfica são relevantes para a nossa disciplina, como podemos observar nos estudos de Luis e Guijarro (1990) e, mais recentemente, nos de Sebastià e Tonda (2014, 2015), que abordam os processos no ensino de geografia.

Entendemos que o momento de discutir a educação geográfica é de extrema relevância, considerando o crescente número de eventos acadêmicos e produções que têm como pautas

críticas, sugestões e direcionamentos voltados a esta temática. Pensamos que se corre o risco de uma saturação da produção editorial e de perda do interesse da relação entre inovação e pesquisa. Dessa forma, acreditamos na necessidade de uma revisão dos princípios e das metodologias que são demandados aos professores do ensino básico.

Fonte documental

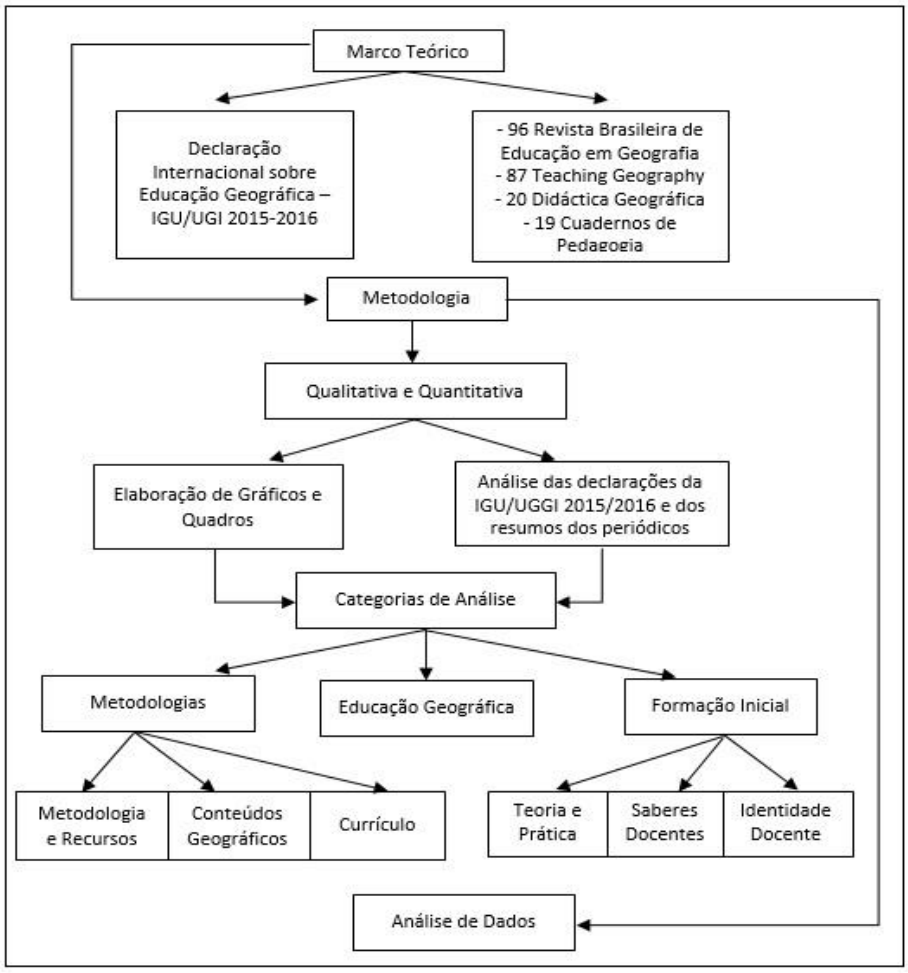
A opção pelas cartas da UGI/IGU deve-se aos seguintes fatores: em primeiro lugar, porque marca uma linha de trabalho para o futuro, pois incita as distintas associações nacionais a difundirem uma política educativa determinada; em segundo lugar, porque pretende criar um palco para o debate; e, logo também, porque influi na prática e nas reflexões pedagógicas por meio dos livros de divulgação.

Desse modo, a escolha pela *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *Teaching Geography*, *Didáctica Geográfica* e *Cuadernos de Pedagogia* justifica-se em função de dois motivos: primeiro, por tratarem-se de periódicos com grande credibilidade e circulação no ambiente acadêmico; segundo, por tratarem-se de quatros periódicos que procedem de setores educativos de caráter geral (como *Cuadernos de Pedagogía*) e específicos de três âmbitos territoriais diferentes (Brasil, Espanha e Reino Unido). Com esta escolha, pretendemos desvendar as preocupações dos professores do ensino básico expostas nos referidos periódicos.

Metodologia

A análise das fontes documentais contou com algumas etapas visando a uma maior organização dos dados, conforme demonstra o esquema a seguir:

Figura 1: Sistematização das etapas do trabalho.



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: NETO, 2017.

A primeira etapa consistiu na leitura e na análise das declarações da UGI/IGU dos anos de 2015 e 2016, e, na sequência, na análise dos resumos dos periódicos selecionados, com o intuito de identificar se estes abordavam a educação geográfica, que consistia na primeira das categorias que pretendíamos investigar (por isso, intitulamos de categoria central).

Disso surgiu a primeira dificuldade, pois os periódicos *Teaching Geography* e *Cuadernos de Pedagogia* não apresentavam resumos. Sendo assim, realizamos o estudo dos artigos completos e elaboramos seus resumos com o intuito de investigar que

concepção a respeito da educação geográfica estava presente neles para, a partir de então, podermos definir a sua característica acadêmica e contrastá-la com outras ideias e argumentos procedentes da prática escolar.

Nossa expectativa de que a educação geográfica estivesse bastante presente como tema em periódicos de pedagogia e de ensino de geografia, foi frustrado, pois o fato de não existirem muitas discussões tornou difícil realizarmos a análise sobre esta área, mas, ao mesmo tempo, isto nos possibilitou outros caminhos, ou seja, o de analisar as demais categorias. Sendo assim, de posse dos resumos, verificamos que, embora o periódico *Cuadernos de Pedagogia* não abordasse a educação geográfica, salientava bastante a formação inicial docente. E o periódico *Teaching Geography* evidenciava pouco a educação geográfica, mas, em contrapartida, ressaltava demasiadamente as metodologias no ensino de geografia.

Assim, além da categoria educação geográfica, elencamos mais duas categorias de análise para a nossa investigação, a saber: a formação inicial e as metodologias no ensino de geografia, que estão diretamente relacionadas à educação geográfica. No entanto, ao iniciarmos a análise dos artigos, percebemos a necessidade de dividir estas categorias em subcategorias, que foram separadas da seguinte maneira: a) a categoria metodologias abrange a metodologia e recursos, conteúdos geográficos e currículo; e b) a categoria formação inicial compreende a relação teoria e prática, saberes docentes e identidade docente.

No que se refere ao conceito de educação geográfica, destacamos que a preocupação é algo bem recente dentro da comunidade de geógrafos. Esta preocupação tem se concretizado, nos anos do século XXI, tendo em vista o crescimento de eventos e de publicações acadêmicas que debatem a referida temática.

No entanto, se consultarmos alguns dicionários de geografia (JOHNRSTON, GREGORY, 1992), percebemos que a palavra educação só aparece em referência a censos de população,

países ou na máxima extensão no contexto da *Geographical Association*, que menciona a publicação da revista *Teaching Geography*, mas não existe referência alguma a este vocábulo, ainda que se explique a evolução científica da geografia. Somente se tem referência ao termo educação geográfica, e apenas uma única vez, no dicionário ibero-americano (LÓPEZ, FERNANDES, SPOSITO, 2015).

Podemos concluir, portanto, que este conceito não foi palco dos debates entre os geógrafos profissionais, tendo em vista que as declarações sobre este âmbito temático procedem das comissões de educação, que não é um elemento privilegiado dentro da UGI. Daí o fato de ter sido a UNESCO a propiciar a edição das primeiras Cartas Internacionais sobre a Educação Geográfica.

A segunda etapa da nossa pesquisa foi a delimitação temporal, que corresponde aos anos 2010 a 2016, de acordo com o Quadro 1. A seleção dos anos das declarações da UGI/IGU e dos artigos selecionados deve-se, sobretudo, à sua disponibilidade via *on-line*, assim como a *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, em seu próprio *site*, e dos demais periódicos disponibilizados *on-line* na biblioteca Maria Molíner, na Faculdade de Magistério da Universidade de Valencia, na Espanha.

Quadro 1: Ano das declarações e dos artigos analisados

Periódicos	Ano dos artigos analisados
Declarações da UGI/IGU	2015 e 2016
Revista Brasileira de Educação em Geografia	2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.
Teaching Geography	2011, 2012, 2013 e 2014.
Didáctica Geográfica	2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.
Cuadernos de Pedagogía	2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: SANTOS, 2017.

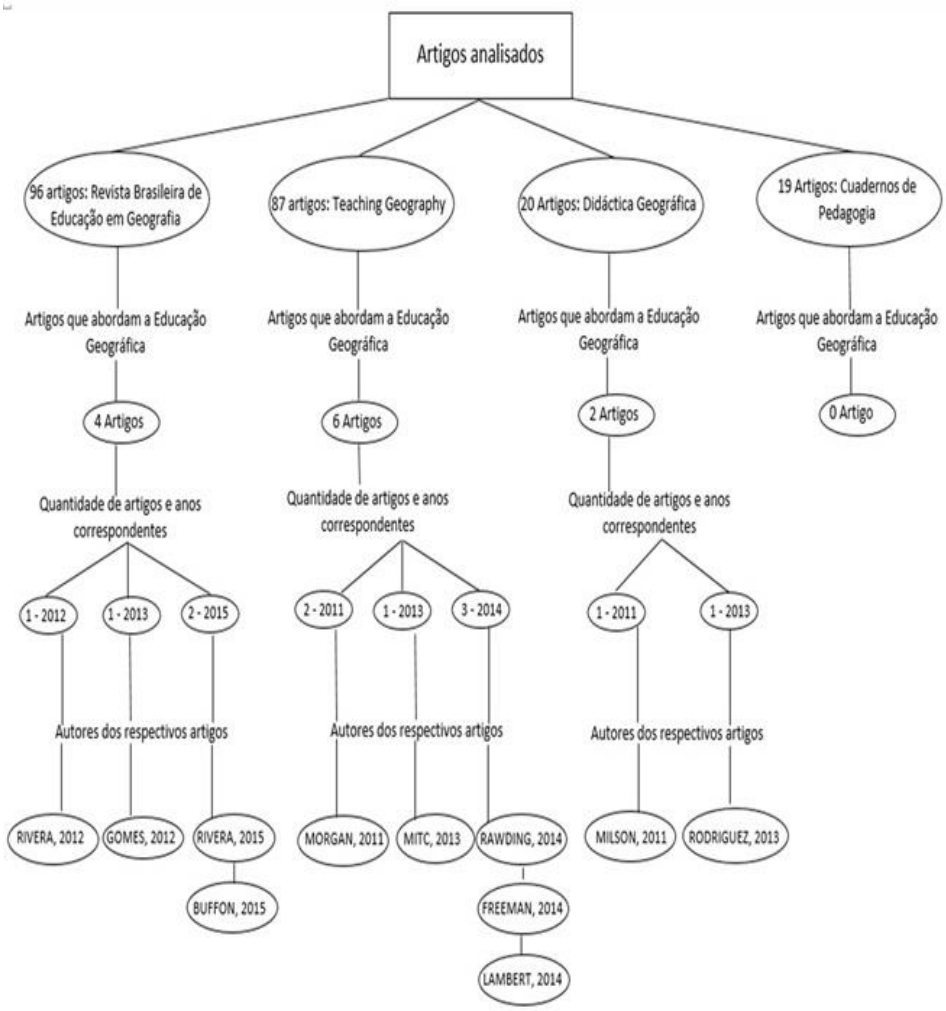
Esse recorte espacial nos permite verificar como vem sendo discutida a educação geográfica, na década de 2010, além de

demonstrar como as demais categorias estão relacionadas a ela, tais como as metodologias e a formação inicial, vêm sendo abordadas neste período.

A terceira etapa foi a análise das declarações da UGI/IGU dos anos de 2015 e 2016 e dos resumos dos quatro periódicos selecionados, totalizando 222 artigos, que foram distribuídos da seguinte maneira: 96 artigos da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 87 artigos da *Teaching Geography*, 20 artigos da *Didáctica Geográfica* e 19 artigos em *Cuadernos de Pedagogia*.

A análise dos 222 resumos dos quatro periódicos selecionados demonstrou que a categoria educação geográfica, objeto central deste estudo, encontra-se presente em três dos quatro periódicos analisados, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 2: Periódicos que abordam a educação geográfica



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: NETO, 2017.

De acordo com a Figura 2, a categoria educação geográfica encontra-se presente em apenas 4 dos 96 artigos analisados da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, em 6 dos 87 artigos da *Teaching Geography* e em 2 dos 20 artigos da *Didáctica Geográfica*, e não dispõe de nenhum artigo, entre os 19 analisados, na revista *Cuadernos de Pedagogia*.

Vale salientar que as subcategorias utilizadas nesta análise foram selecionadas segundo a sua frequência nos

periódicos, e, portanto, cabe informar que um mesmo artigo pode apresentar uma ou mais subcategorias de sua categoria de análise. Desse modo, os gráficos que serão apresentados posteriormente apresentam artigos que, ao mesmo tempo, expõem uma, duas ou até mesmo as três subcategorias da categoria metodologias. E, do mesmo modo, ocorre com as subcategorias referentes à formação inicial.

Os resultados da nossa análise são apresentados por meio de gráficos que estão organizados na seguinte ordem: (a) os artigos que referenciam a educação geográfica; (b) os artigos que tratam das subcategorias relacionadas à categoria metodologias; e, por fim, (c) os artigos que discutem as subcategorias associadas à formação inicial, com o propósito de facilitar a visualização e a compreensão dos achados da pesquisa.

Por meio do caminho ou movimento metodológico realizado na pesquisa, buscamos evidenciar as discussões em torno da educação geográfica, tanto nos instrumentos oficiais, a exemplo das declarações da UGI/IGU, como na prática dos professores no ambiente escolar e/ou na universidade, por meio das produções de ambos nos periódicos analisados.

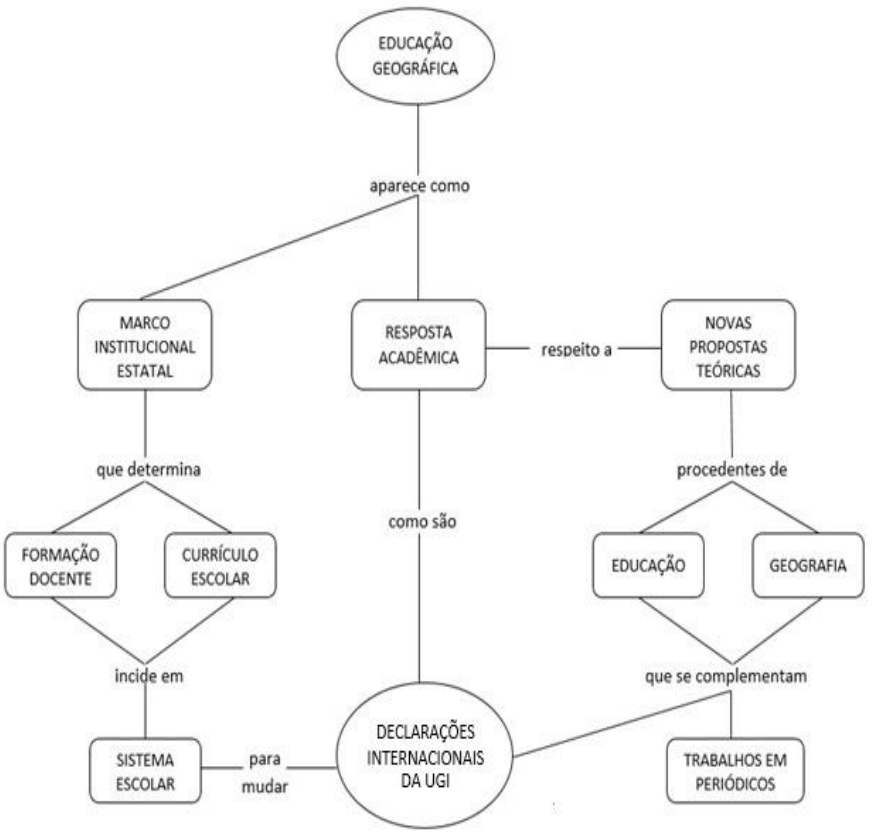
Em relação à educação geográfica, destacamos a concepção apresentada por López (2015),[1] que é extremamente relevante para a compreensão das implicações socioespaciais resultantes do processo de ensino-aprendizagem adotado na contemporaneidade.

A educação geográfica compreende uma produção da comunidade acadêmica e do sistema escolar para educar a população com os critérios que são assumidos pelas instituições. A este respeito, entendemos que a educação geográfica objetiva um processo de ensino-aprendizagem baseado na construção de conhecimentos, em vez de competências, e, por isso, os grupos de

[1]"La educación geográfica surge como matéria universitária con el objetivo de explicar los obstáculos y errores que se manifiestan en la docencia y aprendizaje de los hechos sociales" (LÓPEZ, 2015, p.207-208).

inovação que a discutem visam a um ensino pautado na edificação de cidadãos capazes de utilizar os saberes construídos para fazer a leitura crítica do mundo e atuar de modo consciente dos seus direitos e deveres perante a sociedade dentro das regras do sistema escolar (Figura 3).

Figura 3: A educação geográfica e o sistema escolar



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: SOUTO, 2017.

Tal como mostramos na Figura 3, a educação geográfica está determinada pelas decisões administrativas que organizam o sistema escolar e pelas influências acadêmicas que condicionam a seleção dos conteúdos educativos e as metodologias de ensino nas aulas. Entendemos que, neste nível acadêmico, é onde incidem as

propostas da UGI (as finalidades e propostas de ação) e os resultados das boas práticas que se publicam nos periódicos educativos, pois orientam o trabalho dos docentes em exercício.

A educação geográfica em foco

A educação geográfica encontra-se presente na pauta de intensos debates na Europa, notadamente em congressos internacionais da União Geográfica Internacional, dos quais iremos destacar quatro, tendo em vista a relevância dos documentos elaborados e propostos acerca da educação geográfica. Igualmente, fazemos um recorte cronológico que seja semelhante ao dos periódicos analisados.

O primeiro refere-se ao IV Congresso de EUGEO, em Roma, em 2013, que culminou na criação de uma Comissão de Educação Geográfica. Neste congresso, foi elaborada a *Declaración Conjunta sobre Educación Geográfica na Europa*, destacando-se a importância de se valorizar a geografia na educação europeia, ressaltada pelos autores González, Claudino e Souto (2016).2 Observamos, assim, uma reivindicação gremial desta matéria, colocando o palco da solução no aumento de horas-aula.

Na sequência, analisamos alguns documentos do Congresso Anual de EUROGEO e da Conferência Regional da UGI/IGU, em 2014, oportunidade em que foi elaborado um documento intitulado *Estrategia Internacional para la Educación Geográfica*, que apresenta cinco princípios básicos envolvendo a importância do ensino de geografia para a sociedade, a formação docente em geografia e a necessidade de intercâmbios e investigações voltadas para a educação geográfica.

[2] "[...] Es necesario el reconocimiento académico en los currículos oficiales con más horas de clase de Geografía, y la necesária cualificación profesional de los docentes de Geografía através de una rigorosa formación inicial" (GONZÁLEZ, CLAUDINO, SOUTO, 2016, p. 13).

Em seguida, destaca-se o Congresso Internacional sobre Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, em 2015, no qual foi apresentada a *Declaración Internacional sobre Investigación em Educación Geográfica*, que, segundo González, Claudino e Souto (2016),[3] aborda seis dimensões essenciais para a investigação em educação geográfica.

As propostas explicitadas nos supracitados documentos não propiciam efetivamente uma educação geográfica, como apontou Rivera (2012)[4] em suas reflexões expostas na *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Sendo assim, corroboramos as expectativas de alguns pesquisadores de que a mais recente declaração elaborada no Congresso da UGI/IGU de 2016 não somente deve dirigir-se aos responsáveis pelo currículo, mas também aos professores que o desenvolvem nas aulas escolares. No entanto, a referida declaração de 2016 é muito mais genérica e não aborda os grandes problemas da humanidade, algo que ocorria em documentos anteriores, como o de Seul, do ano 2000, ou mesmo na Carta de 1992.

Nessa perspectiva, sublinhamos que a declaração de 2016 estabelece um plano de ação, consubstanciado em seis pontos, a saber: destaque dos grandes problemas espaciais do mundo, reconhecimento legal no currículo da educação geográfica, formação profissional docente, favorecimento do intercâmbio de experiências locais, definição de uma agenda de pesquisa global e criação de redes de professores para favorecer a inovação.[5]

As colocações postas acima sobre o estabelecimento de um plano de ações para o desenvolvimento de uma educação

[3] "[...] las seis dimensiones de la investigación en educación geográfica: estudiantes, profesores, currículo y recursos didácticos, métodos y estratégias didácticas, políticas educativas y prácticas de investigación en educación geográfica" (GONZÁLEZ, CLAUDINO, SOUTO, 2016, p. 13).

[4] "Contribuya [a educação geográfica] a la formación de ciudadanos capaces de convivir afectivamente con la naturaleza del lugar que habita, donde la prioridad tiene que ser dar el salto del espectador político al agente protagonista del acto comunitário" (RIVERA, 2012, p. 17).

[5] Quanto a esses objetivos da UGI, não sabemos como se difundem entre os professores de ensino básico. Assim, temos dúvidas sobre o impacto que podem ter na práxis escolar.

geográfica que atenda aos anseios da sociedade contemporânea corroboram o pensamento de Rivera (2012)6 sobre a finalidade deste estudo. Nessa perspectiva, apontamos a necessidade de uma educação geográfica fundamentada na relação teoria e prática consubstanciada na construção de aprendizagens que favoreçam a formação humana e social dos alunos.

Nesse contexto, a Declaração Internacional sobre Educação Geográfica, elaborada no 33o Congresso Internacional de Geografia da União Geográfica Internacional, em 2016, ressalta a importância dessa temática, na atualidade e para o futuro, conforme apontou Schee (2016).[7] Sendo assim, nota-se a relevância do ser humano em primeira instância nas reflexões e discussões colocadas acerca da educação geográfica. Como podemos observar, a declaração de 2016 visou a combinar os princípios de educação da cidadania com a geográfica, embora não exista um desenvolvimento voltado para as necessidades das aulas escolares. Isto é o que procuramos mostrar com a análise dos periódicos, que refletem as expectativas dos professores.

A referida declaração chama a atenção ao situar o professor como essencial em vários momentos, pois indica que ele é a chave para a qualidade do sistema escolar, destacando a importância da disponibilidade de recursos apropriados para o trabalho docente. Na linguagem programática do "dever ser", salienta a importância da pesquisa, em especial ressaltando a figura do professor pesquisador, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), é "aquele que não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas

[6]A educação geográfica visa a "[…] formar a um ciudadano culto, sano, critico, participativo, protagonista, responsable, comprometido y capaz de elaborar opciones de cambio a las problemáticas de la realidad social" (RIVERA, 2012, p. 20).

[7] "[...] para el desarrollo de ciudadanos responsables y activos", ayuda a la gente a aprender cómo coexistir de forma harmoniosa con todos los seres vivos" y "[...] contribuye de una manera única al desarrollo de una perspectiva global crítica en la gente" (SCHEE, 2016, p. 3-7).

profissionais". Deste modo, na formação inicial, a pesquisa possibilita a concretização de um espaço no qual se possam articular ensino, reflexão e alternativas de ação, criando um ambiente propício para que o professor possa construir seus conhecimentos a partir da prática que está vivenciando.

Nessa mesma perspectiva, os debates ocorridos no Fórum 21 e no Fórum Extraordinário do Geoforo Iberoamericano, em 2015,8 apontam o professor como protagonista do processo de ensino, salientando suas ações para a realização de uma educação geográfica com vistas à construção da cidadania.

Além do professor pesquisador, a Declaração Internacional sobre Educação Geográfica da UGI/IGU de 2016 aponta a necessidade de os professores disporem de habilidades para a utilização de alguns recursos no processo de ensino-aprendizagem, a exemplo de atividades que apresentam situações-problema, que estimulam as capacidades de reflexão, argumentação e criatividade dos estudantes por meio dos conhecimentos construídos no ambiente escolar.

A Declaração Internacional sobre Educação Geográfica de 2016 evidencia a importância da utilização de recursos, como mapas, trabalhos de campo, uso de Sistemas de Informação Geográfica (SIG), tal como observamos em alguns debates expostos no Foro 21 do Geoforo Iberoamericano.[9] Esses estudos evidenciam a relevância dos trabalhos de campo ou saídas a campo como instrumentos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a articulação da teoria e prática, bem como suscitando reflexões sobre os *processos observados in loco*.

A Declaração Internacional sobre Educação Geográfica de 2016 denota um intenso enfoque sobre a qualificação dos

[8]"[...] el profesor debe ser protagonista en un curriculum que contribuya al aprendizaje de los temas, desarrolle competencias de lectura del paisaje y perceba las contradicciones de la producción del espacio geográfico" (FERNANDES, MONTEAGUDO, SOUTO, 2016, p. 19).

[9] O Geoforo Iberoamericano de Educação (http://geoforo.blogspot.com) é um espaço de intercâmbio de opiniões e argumentos de estudantes e professores de geografia e ciências sociais dos países ibero-americanos.

professores,[10] inclusive apresentando sugestões para os cursos de formação inicial docente[11] e apontando direcionamentos para o avanço no processo de ensino e aprendizagem de geografia, nos distintos países do mundo. Daí a necessidade de que os resultados das pesquisas e investigações realizadas no âmbito intelectual sejam compartilhados e experienciados nas universidades e no ambiente escolar.

Vale ressaltar que a referida declaração indica ainda quem deve ser o responsável para que os conhecimentos, produzidos a partir de investigações e pesquisas relevantes, cheguem aos professores das escolas e/ou de universidades em geral. Mas, na prática escolar, constatamos que existe um distanciamento entre os interesses e posições dos professores universitários e do ensino básico.

Diante dos apontamentos expostos na Declaração Internacional sobre Educação Geográfica, elaborada no 33o Congresso Internacional de Geografia da União Geográfica Internacional (2016, Pequim/China), tivemos a oportunidade de constatar uma série de caminhos e possibilidades para a construção de uma significativa educação geográfica. Disto surgiu a seguinte reflexão: estes princípios são também assumidos pelos docentes do ensino básico nas suas preocupações de inovação e melhora do ensino escolar?

As categorias de análise nas cartas da UGI (2015 e 2016)

A partir dos debates expostos nas declarações da UGI/IGU, nos anos de 2015 e 2016, e as discussões apresentadas anteriormente sobre a delimitação das categorias em foco neste

[10]"[...] debería haber profesores de Geografía altamente cualificados en todos los colegios e institutos, para asegurar el liderazgo y la efectividade la puesta en práctica del currículo de Geografía" (SCHEE, 2016, p. 9).

[11]"Los programas de formación inicial deberían especificar unos requisitos mínimos para habilitar el profesorado de Geografía, tanto en la educación primaria como en la secundaria" (SCHEE, 2016, p. 9).

artigo – educação geográfica, metodologias e formação inicial (tendo sido as duas últimas subdivididas em três subcategorias cada uma) –, passamos a investigar como estas categorias e subcategorias vêm sendo apresentadas, nas supracitadas declarações e nos periódicos acadêmicos selecionados no intuito de verificar como os intelectuais, universitários e professores em geral têm se debruçado sobre estas. Vale salientar que a Declaração Internacional sobre Educação Geográfica de 2016 apontou esta temática como sendo essencial para as próximas gerações.[12]

Quanto às subcategorias das metodologias (metodologia e recursos, conteúdos geográficos e currículo), percebemos uma predominância do termo currículo nas referidas declarações, notadamente realizando chamada aos "redatores do currículo" e ressaltando os currículos nacionais e escolares. Desse modo, detectamos que a referida declaração está mais voltada para os autores do currículo e menos para os docentes, como vimos nas páginas anteriores.

Em relação à subcategoria metodologia e recursos, esta é abordada na referida declaração, notadamente quando este documento questiona a importância dos recursos na melhoria da educação geográfica.[13] Por sua vez, a subcategoria conteúdo geográfico não se encontra presente, em nenhum momento, nas declarações analisadas.

No que se refere à categoria formação inicial, a declaração traz uma importante indagação relacionada à formação docente,[14] denotando a necessidade e a relevância de se responder aos

[12]A educação geográfica é "[...] vital para preparar la próxima generación de personas con los conocimientos, los procedimientos y las prácticas necesarios para valorar, cuidar, y tomar decisiones razonadas para el planeta" (SCHEE, 2016, p. 6).

[13] "Cuál es son las características que hacen efectivos a los materiales y recursos de enseñanza-aprendizaje, en la mejora de la calidad de la educación geográfica?" (SCHEE, 2016, p. 6).

[14] "Como puede mejorar se la formación de los profesores de Geografía para elevar la calidad de la docencia y el rendimiento en el aprendizaje de la Geografía escolar?" (SCHEE, 2016, p. 6).

anseios de uma formação de qualidade que atenda aos interesses da contemporaneidade.

Quanto às subcategorias relacionadas à formação inicial (relação entre teoria e prática, saberes docentes e identidade docente), a referida declaração convoca a sociedade a pensar a educação[15] evidenciando a importância da articulação teoria e prática.

Em relação à subcategoria saberes docentes e identidade docente, as declarações não lhe fazem nenhuma menção, com exceção de apontar alguns conhecimentos necessários para os professores no intuito de possibilitar melhorias no trabalho docente.

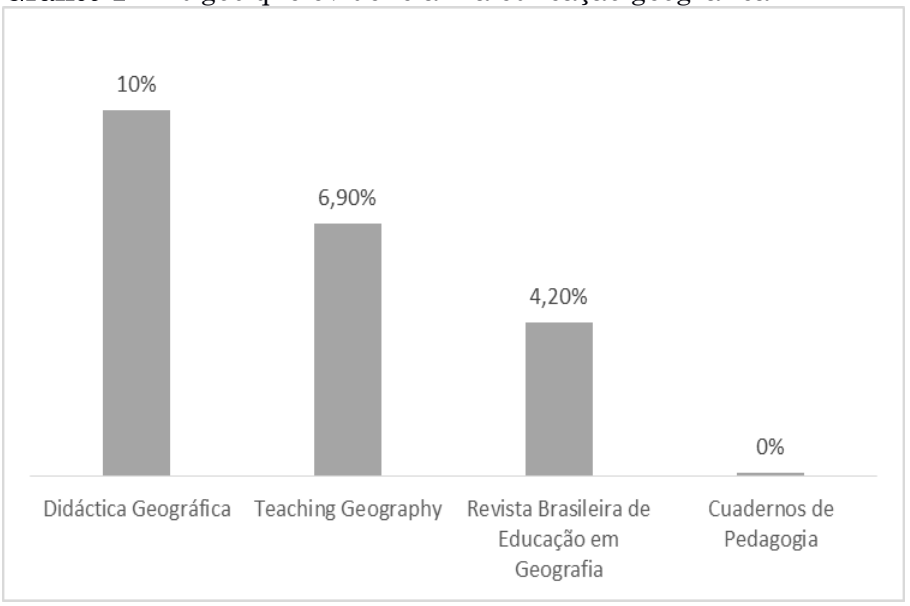
Em síntese, podemos concluir que as cartas da UGI de 2015 e 2016 incidem nas categorias que temos selecionadas, mas de uma forma genérica e buscando a aprovação dos governos e responsáveis pelo currículo e não tanto dos professores do ensino básico, demonstrando que a linguagem é ambígua e incide nos princípios desejáveis (do que deveria ser...).

As categorias de análise nos periódicos brasileiros, anglo-saxões e espanhóis

A princípio, pretendemos investigar se a educação geográfica se encontra diretamente presente nos referidos periódicos: em quais periódicos ela se sobressai?; e que entendimento sobre educação geográfica está posto nestes periódicos? As respostas a estas indagações começam a ser apresentadas no Gráfico 1, que aponta a quantidade de artigos que tratam da educação geográfica nos referidos periódicos.

[15] "[...] a los responsables de la política educativa y a los educadores en Geografía a fortalecer el desarrollo de investigación teórica y aplicada" (SCHEE, 2016, p. 6).

Gráfico 1: Artigos que evidenciam a educação geográfica



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: NETO, 2017.

De acordo com o Gráfico 1, a educação geográfica encontra-se presente em 10% dos artigos do periódico *Didáctica Geográfica*; em 6,9% dos artigos de *Teaching Geography*; e em 4,2% da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, enquanto na revista *Cuadernos de Pedagogia* não é evidenciada em nenhum dos artigos analisados.

A partir desses dados, podemos constatar que a revista *Didáctica Geográfica*, que mantém inúmeras discussões referentes às estratégias para ensinar geografia e a finalidade deste ensino, se sobressai com o tema educação geográfica em relação aos demais periódicos.

Em seguida, apresentamos o Quadro 2, com os resumos dos artigos que abordam a educação geográfica nos respectivos periódicos.

Quadro 2: Resumo dos artigos que discutem a educação geográfica nos periódicos analisados

Revista Brasileira de Educação em Geografia			
Los desafíos	José	v. 2, n. 4	

contemporaneos de la educación geográfica	Armando Santiago Rivera	(2012) pp. 40-64 ISSN: 2236-3904	Este artigo analisa os eventos ocorridos no final do século XX e início do século XXI, dos quais emerge uma contradição entre os extraordinários avanços da ciência, da tecnologia, da economia e dos meios de comunicação social, o aumento dos níveis de exclusão e de pobreza e uma acentuada degradação ambiental.
(Des)encuentros de la mirada ambiental de los profesores y los alumnos en la geografía escolar: el caso del agua, desde el cine de ficción	Sandra E. Gomez	v. 3, n. 6 (2013) pp. 92-104 ISSN: 2236-3904	Este artigo busca questionar um único modelo de aprendizagem escolar exposto no cinema sobre a educação geográfica, apresentando as primeiras aproximações sobre "outras" formas de ver, e "outras" possibilidades de pensamentos visuais emergentes a partir das subjetividades e interesses dos alunos sobre a questão ambiental.
Los escenarios de la cotidianidad, la educación geográfica y la compleja realidad globalizada	José Armando Santiago Rivera	v. 5, n. 9 (2015) pp. 04-28 ISSN: 223 6-3904	Este artigo aponta os acontecimentos do início do novo milênio como reveladores de uma realidade complexa, variável e incerta, contrária aos eventos ocorridos nos séculos XIX e XX.
Metodologias para abordar informações da mídia impressa na perspectiva da educação geográfica	Elaiz Aparecida Mensch Buffon, Adriana Maria Andreis	v. 5, n. 10 (2015) pp. 258-276 ISSN: 2236-3904	Este artigo aborda o diálogo entre a mídia e o pensar e fazer uma educação geográfica na escola. Analisa as possibilidades do uso do jornal para abordar conteúdos geográficos, utilizando-se a metodologia pautada na pesquisa

			bibliográfica, no campo teórico, e baseada na interpretação de reportagens de jornal, no campo empírico.
Teaching Geography			
Sustaining ESD in geography	Alun Morgan	Spring 2011 Volumen 36 Number 1 pp. 6 a 8	Este artigo aborda a necessidade de se buscar um desenvolvimento sustentável como uma das maiores preocupações da sociedade contemporânea, em que a escola, e especialmente a geografia escolar, devam participar do debate.
A sustainable future: four challenges for geographers	David Hicks	Spring 2011 Volumen 36 Number 1 pp. 9 a 11	Diz-se que a geografia tem um grande potencial para educar os jovens e ajudar a criar um mundo melhor no futuro. Sendo assim, a educação geográfica deve abordar os quatro desafios da sociedade atual: o bem-estar social, o impacto resultante das alterações climáticas, os problemas do aumento do consumo de petróleo e as mudanças que ocorrerão como consequência destes.
What controls the "real" curriculum?	David Mitc	Spring 2013 Volumen 38 Number 2 pp. 53 a 55	O autor deste artigo objetiva suscitar um debate sobre o currículo "real", que não corresponde ao currículo "nacional", demostrando que não existe controle sobre o currículo "real", o que tem interferido negativamente na educação geográfica.
The importance of teaching 'holistic' geographies	Charles Rawding	Spring 2014 Volumen39 Número 1, pp. 10-11	Este artigo analisa a importância da geografia holística para compreender as subdivisões.
Teaching about	Denise	Spring	Este artigo visa a explicar

places	Freeman, Alun Morgan	2014 Volumen 39. Number 3, pp. 94-99.	como estudar os lugares desde uma perspectiva geográfica num enfoque regional.
Interculturalis, a sense of the global and a capabilities approach to curriculum making	David Lambert	Spring 2014 Volumen 39. Number 3, pp. 106-108.	Este artigo discute a importância da geografia para o entendimento global no mundo.
Didáctica Geográfica			
SIG en la Nube: websig para la enseñanza de la Geografía	Andrew J Milson	Didáctica Geográfica nº 12, 2011, pp. 111- 124 ISSN: 0210-492-X	Este artigo aponta que, para a maioria dos professores dedicados ao ensino da geografia, não há duvidas de que o SIG é uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, mas seu uso tem sido prejudicado devido a problemas, tais como o custo deste software e a gestão de grandes arquivos de dados espaciais.
Reinventando la Educación Geográfica en tiempos de crisis: las TIC en las aulas universitarias	Matilde Peinado Rodríguez/ Carmen Rueda Parras	Didáctica Geográfica nº 14, 2013, pp. 109-120 ISSN: 0210-492X	O estudo do espaço geográfico se enriquece, em grande medida, com as saídas a campo e os itinerários escolares, que dependem de recursos econômicos. Na falta destes recursos, as novas tecnologias constituem um recurso imprescindível para atenuar, pelo menos em parte, a dificuldade de se realizarem as saídas para analisar o seu entorno. Sendo assim, propõe-se utilizar os recursos tecnológicos TIC para transportar o espaço a ser analisado para a sala de aula.

Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: SANTOS, 2017.

Retomando nosso objetivo central de contrastar as concepções sobre a educação geográfica presentes nas Declarações da UGI/IGU e as ideias dos professores expostas nos periódicos mencionados, constatamos que as referidas declarações centram-se em expor preocupações e apontar o que deve ser feito para a concretização da educação geográfica. Enquanto isso, as ideias dos professores sobre a educação geográfica que constam nestes periódicos apontam dois grupos, sendo que o primeiro deles aborda conteúdos, apresenta instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem e socializa experiências no ambiente escolar, que visam a efetivar a educação geográfica.

Essa inquietude dos professores é visível quando analisamos os resumos dos periódicos que abordam a educação geográfica. Dos doze resumos expostos no Quadro 4, temos quatro artigos que versam sobre ferramentas metodológicas (jornal, cinema, SIG e TICs apropriadas para o processo de ensino-aprendizagem); dois artigos que abordam a importância das discussões acerca do currículo, sobre o conceito de desenvolvimento sustentável e as implicações de ambos para a realização da educação geográfica; e um artigo que aponta em quais elementos a educação geográfica deve se centrar para educar os jovens, na contemporaneidade.

O segundo grupo dispõe de dois resumos de cunho mais teórico, que discutem a educação geográfica compartilhando as dificuldades e preocupações sobre o modo como esta vem sendo realizada, pois não responde aos anseios postos pela sociedade, a fim de contribuir com a formação de um indivíduo crítico e criativo. Vale salientar que os dois resumos são do mesmo autor, que é professor universitário.

Nesse contexto, Rivera (2012),16 num de seus artigos na *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, apontou dois desafios para a educação geográfica e ressaltou a necessidade de os professores articularem os conteúdos geográficos com a realidade dos alunos e instigarem reflexões no ambiente escolar, visando a um processo de ensino e aprendizagem significativo, assim promovendo a educação geográfica.

Seguindo essa linha de raciocínio, Callai ressaltou que a educação geográfica não se resume simplesmente em ensinar e aprender geografia, indo além disto, pois significa "[...] transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica" (CALLAI, 2010, p. 412). Essa transformação das informações em aprendizagens participativas se constitui no cerne de um ensino crítico e criativo, ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem e na construção de valiosos conhecimentos geográficos, tanto para os alunos quanto para os professores que aprendem com a sua atuação profissional.

Desse modo, constatamos que o entendimento do que compreende, do "como realizar" e do que representa, de fato, a educação geográfica ainda carece de muita reflexão, e não somente nas esferas dos gabinetes acadêmicos, mas no ambiente escolar. Isto aponta a necessidade de que essas discussões sejam compartilhadas pelos professores de todos os níveis e que sejam publicizadas no intuito de que todos possam entender realmente a importância da educação geográfica.

No que diz respeito aos artigos dos periódicos analisados, as subcategorias metodologia e recursos, conteúdos geográficos e currículo são abordadas com foco na ação ou prática docente, no

16"Por un lado, mejorar la acción pedagógica centrada en transmitir contenidos programáticos descontextualizados de las realidades contemporáneas y, por el otro, evitar la reproducción conceptual memorística como tarea casi exclusiva de la enseñanza" (RIVERA, 2012, p. 16).

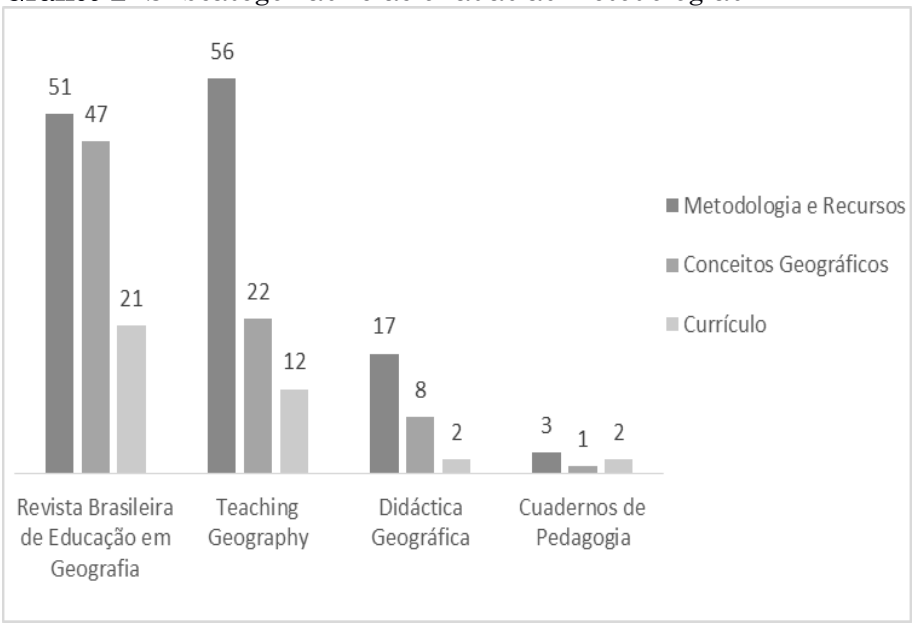
âmbito da universidade e/ou da escola. Reflete uma maneira de se abordar a educação geográfica diferente daquela que analisamos nas Declarações Internacionais, mas, em todo caso, distante das preocupações cotidianas dos professores do ensino básico. Isto acrescenta a imagem de divórcio entre as reflexões universitárias e os demais níveis do sistema escolar.

A subcategoria metodologia e recursos referem-se ao modo de ensinar geografia, salientando-se as experiências metodológicas, e a utilização ou propostas de recursos voltadas para o processo de ensino-aprendizagem. Em nossa pesquisa, agregamos a subcategoria metodologia e recursos didáticos no intuito de evitar a excessiva repetição dos dados, tendo em vista que, na grande maioria das vezes, um mesmo artigo se referia às duas subcategorias.

A subcategoria conteúdos geográficos diz respeito aos artigos que abordam os conceitos centrais da geografia (espaço geográfico, território, lugar, paisagem e região, e os demais conteúdos geográficos e afins) – uma estratégia de abordagem da educação geográfica que estava presente na declaração de 1992, mas não se encontra presente na carta de 2016, o que significa um retrocesso. E, por fim, a subcategoria currículo, que agrega os artigos que discutem planos de estudo, normativas, legislação, organização e o papel do currículo na prática educativa, sejam no âmbito da escola ou da universidade.

O Gráfico 2 sistematiza os artigos da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *Teaching Geography*, *Didáctica Geográfica* e *Cuadernos de Pedagogia*, que abrangem as subcategorias relacionadas às metodologias.

Gráfico 2: Subcategorias relacionadas às metodologias



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: NETO, 2017.

De acordo com o Gráfico 2, podemos observar que a subcategoria metodologia e recursos sobressai em relação às demais subcategorias. Em segundo lugar, destacam-se os conteúdos geográficos e, por fim, em terceiro, tem-se o currículo, apresentando a mesma ordem em todos os periódicos analisados.

Esses artigos apresentam experiências de ação educativa, perspectivas no estudo dos conteúdos geográficos, suscitam problemas e questionamentos acerca do currículo, salientam desafios e indicam caminhos e/ou possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem.

O resultado exposto no Gráfico 2 encontra-se em consonância com os resultados apresentados pela pesquisa de análise realizada pela revista *Aracne*[17] sobre a produção do ensino de geografia na revista *Scripta Nova*. Desse modo, se somarmos a

[17]"[...] la metodología o cómo enseñar es prioritaria (34%), en orden descendente están los contenidos o el qué enseñar 25,5%, los recursos didácticos 23,4%, la epistemología y el currículo 8,5%" (SEBASTIÁN, TONDÁ, 2014, p. 12).

subcategoria metodologia e recursos, esta totaliza 57,4%, os conteúdos geográficos 25,5% e o currículo 8,5%, ou seja, segue-se a mesma ordem apresentada pela análise realizada em nossa pesquisa. Este resultado é um pouco diferente de outras publicações de temática semelhante, na qual apareciam com mais força os recursos didáticos (TONDA, SEBASTIÁN, 2013).

Em relação à categoria formação inicial, têm-se as seguintes subcategorias: relação teoria e prática, saberes docentes e identidade docente. Nesta categoria, não temos como parâmetro a revista *Aracne*, pois esta não considerou tais subcategorias em sua pesquisa, tendo em vista o seu enfoque.

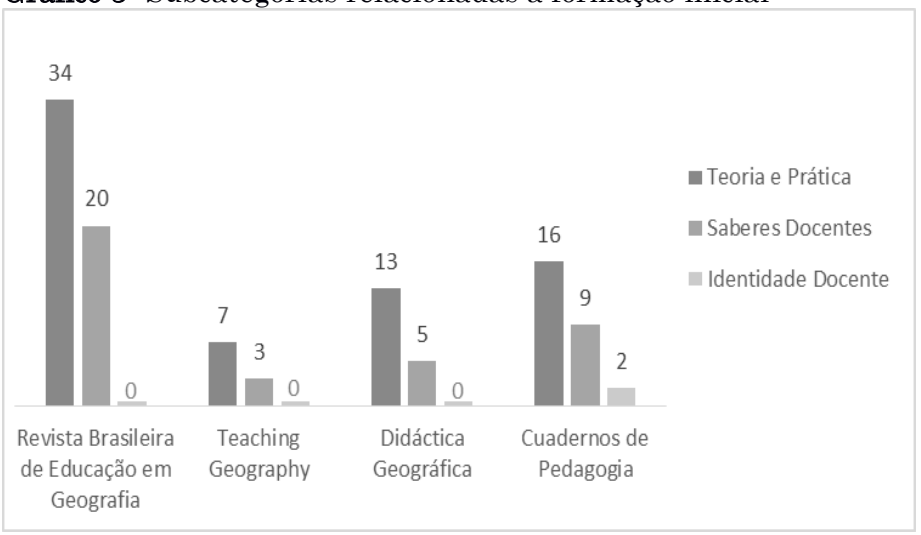
A relação teoria e prática aborda a associação entre as teorias (na grande maioria, apreendidas na universidade) e os conteúdos mais sistematizados e trabalhados no ambiente escolar. As discussões acerca dessa subcategoria apresentam a necessidade de superação da dicotomia teoria e prática, suscitando a importância das duas estarem imbricadas, tanto no âmbito da universidade como no da escola.

A subcategoria saberes docentes refere-se aos conhecimentos e às habilidades do professor ao exercer a sua profissão, assim como salienta os saberes produzidos na universidade e no ambiente escolar pelos docentes que aliam sua prática à pesquisa, com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A subcategoria identidade docente compreende discussões sobre os sentimentos, angústias e expectativas acerca da docência, possibilitando aos professores refletirem sobre a sua própria prática, tomando atitudes e criando valores na constituição do sujeito professor.

Nesses termos, o Gráfico 3 sistematiza os artigos da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *Teaching Geography*, *Didáctica Geográfica* e *Cuadernos de Pedagogia*, que tratam das subcategorias relacionadas à formação inicial.

Gráfico 3: Subcategorias relacionadas à formação inicial



Fonte: Pesquisa Direta, 2017.
Elaboração: NETO, 2017.

Com base no Gráfico 3, detectamos a predominância dos artigos que discutem a relação teoria e prática, assumindo a relevância da subcategoria mais discutida em todos os periódicos. Em segundo lugar, destaca-se um considerável número de artigos acerca dos saberes docentes e, por fim, em terceiro lugar, encontra-se uma inexpressiva quantidade de artigos que abordam a identidade docente, que chama a nossa atenção pela sua inexistência em três dos quatro periódicos analisados.

Nesse contexto, discutiremos cada uma das subcategorias em evidência no Gráfico 3, iniciando com a relação teoria e prática, tendo em vista a sua maior representatividade nos artigos dos quatro periódicos citados.

As reflexões sobre a relação teoria e prática, presentes nos artigos expostos no Gráfico 3, denotam a necessidade de essa relação se encontrar presente desde o início da formação inicial, consubstanciada numa reflexão sobre a prática docente, pensando o professor como um profissional reflexivo, que deve atuar refletindo na ação, experimentando, corrigindo e inventando, indo

além das teorias e procedimentos conhecidos, ou seja, trilhando novos caminhos.

A formação inicial docente em geografia deve estar pautada no intuito de "articular teoria e prática, formando o professor-pesquisador e possibilitando o estágio como *lócus da práxis* docente" (SANTOS, 2012, p. 55), pois a articulação teoria e prática possibilita aos futuros docentes desenvolverem a reflexão e a análise sobre o contexto escolar e sobre as responsabilidades do docente frente à transformação do mundo, enriquecendo sua formação acadêmica por meio de uma ação reflexiva.

No que diz respeito à subcategoria saberes docentes, esta se constitui de três saberes: da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Os saberes da experiência são "aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (PIMENTA, 2005, p. 20). Assim, o professor deve ser um eterno pesquisador em busca de aprimorar cada vez mais esses três saberes, para que a sua prática em sala de aula possa proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo para o aluno.

Quanto aos saberes do conhecimento, esses professores se concentram não apenas na sua produção, mas muito mais em propiciar as condições necessárias para que ocorra a construção do conhecimento por parte dos alunos. E, por fim, os saberes pedagógicos, produzidos a partir da sua própria ação docente em que "os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os" (PIMENTA, 2005, p. 26). Trocar conhecimentos com outras áreas do saber é importante para enriquecer a didática em sala de aula, pois cada aluno é um mundo, e o professor tem que se permitir trocar, aprender e instigar para que o seu aluno se sinta o

centro do processo de aprendizagem e, assim, adquira a autonomia necessária para construir o seu próprio saber.

Mais uma vez, estamos discutindo a relevância da relação teoria e prática, bem como a importância de o professor localizar-se no contexto educacional, reconhecendo o ambiente onde se ensina e conhecendo os sujeitos para quem o ensino é proposto. No entanto, para uma ação educativa significativa, Pimenta e Lima enfatizam que esta ação requer uma série de "saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente" (PIMENTA, LIMA, 2010, p. 68). Estes saberes fazem parte das exigências apresentadas ao docente, uma vez que a sociedade contemporânea demanda, cada vez mais, profissionais criativos, dinâmicos e autônomos, capazes de solucionar problemas no âmbito escolar que requerem saberes vinculados a uma prática pedagógica pautada em sólidos conhecimentos.

Em relação à subcategoria identidade docente, esta esteve presente em apenas um dos quatro periódicos analisados, o que nos suscitou preocupações, tendo-se em vista a importância deste conceito para a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

Essa identidade é instituída pela dinâmica de saberes e fazeres mediante um processo em que coexistem aspectos contínuos (administrativos, técnicos, vivenciais, científicos, didáticos etc.) relacionados à construção da prática do professor. Esta construção concebe uma valoração do sujeito docente como profissional que dá significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Nóvoa, essa identidade compreende "uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão" (NÓVOA, 1999, p. 116). A construção e o embasamento da

identidade docente configuram um processo que se transforma constantemente, mas que é imprescindível para a maturidade da prática do ensino e da aprendizagem.

Ainda sobre a identidade docente, Gimeno Sacristán (1991, p. 64) acrescentou "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Ou seja, na medida em que se assume um comportamento como professor, se adquirem os elementos necessários para um processo de valorização do sujeito e a tentativa de superar as dificuldades impostas pela docência. Nesse contexto, entende-se que a práxis promove um movimento de reflexão-ação-reflexão, auxiliando o entendimento acerca do papel do professor, e possibilita o início do processo de construção da identidade docente.

Conforme a análise dos gráficos apresentados anteriormente, podemos constatar que as subcategorias relacionadas à formação inicial docente se constituem em objetos de extrema relevância, na *Revista Brasileira de Educação em Geografia* e nos *Cuadernos de Pedagogia*, enquanto na *Teaching Geography*, sobressaem as subcategorias associadas às metodologias. E, na *Didáctica Geográfica*, as referidas subcategorias encontram-se mais equiparadas quantitativamente, não havendo grande disparidade entre as categorias metodologia e formação inicial.

Considerações finais

As análises das declarações internacionais da União Geográfica Internacional, nos anos de 2015-2016, demonstram que a educação geográfica é muito discutida e entendida como essencial para a construção de cidadãos, enquanto, nos periódicos analisados, ela é pouco evidenciada, estando as discussões centradas em críticas ao modo como a educação geográfica tem

sido realizada. Isto demonstra que o referido tema carece de mais debates e atenção, tendo em vista a sua extrema relevância.

Em relação às demais categorias de análise, as Declarações Internacionais sobre Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, nos anos de 2015-2016, tratam, sobretudo, das subcategorias relacionadas às metodologias, com destaque para o currículo e recursos, ou seja, questões amplamente discutidas nos periódicos estudados e pelos professores no *Geoforo*, por se tratarem de temas de extrema notoriedade no processo de ensino-aprendizagem.

Na análise dos artigos da *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *Teaching Geography*, *Didáctica Geográfica* e *Cuadernos de Pedagogia*, percebe-se que a discussão em torno das metodologias, na sua grande maioria, dedica-se a evidenciar as experiências, sugestões e possibilidades na busca de estratégias de ensino que promovam uma educação geográfica significativa.

Os artigos que tratam de metodologia e recursos apresentam como enfoque principal as estratégias de ensino e os recursos didáticos, enquanto os artigos que abordam o currículo enfatizam o modo como são organizados os conteúdos na grade curricular, as normatizações e legislações que os estruturam. E alguns artigos evidenciam os conteúdos geográficos e conceitos essenciais no entendimento da geografia como disciplina escolar e também como ciência.

Os debates acerca da articulação teoria e prática, expostos nos periódicos analisados, demonstram uma preocupação na busca de caminhos e direcionamentos para que, de fato, isto ocorra, propiciando a edificação de saberes docentes, tanto para os futuros professores quanto para a sua ação educativa, de modo a contribuir efetivamente para a construção do conhecimento geográfico.

Vale ressaltar que a subcategoria conteúdo geográfico e saberes docentes não foi evidenciada, na Declaração Internacional da UGI/IGU de 2016. Enquanto isso, nos periódicos analisados, as

duas subcategorias em destaque ocupam a mesma posição, que compreende o segundo lugar nas discussões postas.

Quanto à identidade docente, esta não se encontra, em nenhum momento, na referida declaração, e praticamente não é debatida nos periódicos, restringindo-se apenas a dois artigos da revista *Cuadernos de Pedagogia*. Vale ressaltar que se trata de tema extremamente relevante para a profissão docente e para a constituição de docentes conscientes de seus saberes e fazeres.

Por fim, cabe destacar que a análise das *Declarações Internacionais sobre Educação Geográfica* da União Geográfica Internacional, nos anos de 2015-2016, e dos artigos dos supracitados periódicos nos apresentou um panorama do que vem sendo discutido no âmbito da educação geográfica, assim como mostrou as críticas tecidas a esta, e os inúmeros desafios postos ao ensino de geografia no intuito da construção de cidadãos críticos e criativos, na sociedade da tecnologia.

Desse modo, esperamos ter auxiliado para um despertar sobre as contribuições apresentadas nas declarações internacionais da UGI/IGU e nos periódicos analisados sobre a educação geográfica. E apontamos a necessidade de demais discussões de temas ainda muito incipientes, mas que, por tratarem de assuntos muito caros, precisam ser debatidos no âmbito de uma perspectiva crítica e estar envolvidos com compromissos éticos e sociopolíticos da profissão como aspectos que participam da construção do "ser" docente.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORGES NETO, H. "Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola." In: *Revista Educação em Debate*, ano 21, v. 1, n. 27, p. 135-138, Fortaleza, 1999.

CALLAI, Helena Copetti. "A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões." In: SANTOS, Lucíola L. C. P.

(org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 412-433, 2010.

CASTELLAR, Sonia M. V. "Educação geográfica: formação e didática." In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B (orgs.). *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: NEPEG, p.39-57, 2010.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

DE MÍGUEL GONZÁLEZ, Rafael; CLAUDINO, Sérgio; SOUTO, Xosé M. "La utopía de la educación geográfica en las Declaraciones Internacionales de la UGI." 2016. In: BENACH, Nuria; ZAAR, Miriam Hermi; VASCONCELOS P. JUNIOR, Magno (orgs.). *Actas del XIV Coloquio Internacional de Geocrítica: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro.* Barcelona: Universidad de Barcelona, 2016. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/xiv-coloquio-portada.htm

FERNANDES, Silvia; MONTEAGUDO, Diego; GONZALEZ, Xosé. "Educación geográfica y las salidas de campo como estratégia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano." In: *Biblio 3W*. Revista Universidad de Barcelona. Vol. XXI, num.1.155, 5 de abril de 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores." In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, p. 63-92, 1991.

JOHNSTON, R.; GREGORY, D. et al. The Dictionary of Geography Oxford: Basil Blackwell Publisher, 1983. In: BRUNET, R. FERRAS, R. THERY, H. *Les mots de la géographie*, Paris: Reculs-La documentation française, 1992.

LÓPEZ TRIGAL, L.; FERNANDES, J.; SPOSITO, E. (orgs). *Diccionario de geografía aplicada y profesional. Terminología de análisis, planificación y gestión del territorio*. León: Universidad de León, 2015.

LUIS, Alberto; GUIJARRO, Alfonso. *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Santander: Universidad de Cantabria, 1992.

MERCADO, L. P. L. "Estratégias didáticas utilizando internet." In: MERCADO, L. P. L. (org.). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação*. Maceió: EDUFAL, 2006.

NÓVOA, Antonio. "O passado e o presente dos professores." In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, p.13-34, 1999.

PIMENTA, Selma G. "Formação de professores: identidade e saberes da docência." In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. S. L. *Estágio e docência*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEBASTIÁN, Rafael; TONDA, Emilia. "Líneas de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir de la revista *Scripta Nova*." In: *Ar@cne*. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 186, 1 de julio de 2014. Disponível em: http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-186.htm

SANTOS, Maria F. P. "Estágio Supervisionado em geografia: discurso e práticas." In: *Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, v. 1, p. 189-198, 2012.

SCHEE, J. LIDSTONE, J. *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica 2016 IGU/UGI*. Tradución: GONZÁLEZ, Rafael. HERNÁEZ, Pablo. Pekín, 24 de agosto de 2016.

TONDA, Emilia; SEBASTIÁ, Rafael. "La didáctica de la geografía en los congresos ibéricos (2001-2011)." In: SANDE, Emilia. (org). *A cidade, um laboratório para a educação geográfica*. Oporto: Associação de Professores de Geografia de Portugal, p.107-120, 2013.

CORPOREIDADE E DIFERENÇA NA GEOGRAFIA ESCOLAR E NA GEOGRAFIA DA ESCOLA: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO EDUCACIONAL

CORPORALITY AND DIFFERENCE IN SCHOOL GEOGRAPHY AND GEOGRAPHY OF SCHOOL: AN INTERSECTIONAL APPROACH TO RACE, ETHNICITY, GENDER AND SEXUALITY IN EDUCATIONAL SPACE

CORPORALIDAD Y DIFERENCIA EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR E EN LA GEOGRAFÍA DE LA ESCUELA: UN ENFOQUE INTERSECCIONAL DE RAZA, ETNIA, GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EL ESPACIO EDUCATIVO

ALEX RATTS

Instituto de Estudos Socioambientais – Universidade Federal de Goiás/Campus Samambaia, Goiânia(GO). E-mail: alexratts@uol.com.br

* Artigo publicado em fevereiro de 2018.

Resumo: Este artigo é composto de reflexões que emergem em meio a estudos e pesquisas sobre as questões da diferença – étnica, racial, de gênero e sexual –, no campo da geografia e em áreas afins, alguns dos quais voltados a processos e espaços educacionais. Inicialmente, articulamos as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade com a geografia escolar nas perspectivas crítica e "pós-críticas". Posteriormente, refletimos sobre a diferença e a abordagem interseccional que articulam marcas ou marcadores, tendo em vista estudos de relações raciais, feministas e *queer*. Abordamos, ainda, o corpo e a corporeidade na análise espacial e trazemos alguns casos noticiados por jornais ocorridos em escolas. Ao final, propomos alguns pontos de discussão acerca deste tema face às demandas sociais.
Palavras-chave: corporeidade, diferença, geografia escolar.

Abstract: This article is made up of reflections that emerge in the context of studies and researches with the question of the difference – ethnic, racial, gender and sexual – in the field of geography and related areas, some of them focused on educational processes and spaces. Initially, we articulated the ethnic-racial, gender and sexuality issues with school geography in the critical and "post-critical" perspectives. Subsequently, we reflect the difference and the intersectional approach that articulate brands or markers, in view of race relations, feminist and queer studies. We also approach body and corporality in spatial analysis and bring some cases reported by newspapers in schools. In the end, we propose some points of discussion about the theme in face of social demands.
Keywords: corporality, difference, school geography.

Resumen: Este artículo se compone de reflexiones que surgen en medio de los estudios e investigaciones con la cuestión de la diferencia – étnico, racial, de género y sexual – en el campo de la geografía y otros campos relacionados, algunos de los cuales orientados para procesos y espacios educativos. Inicialmente, correlacionamos las cuestiones étnicas e raciales, de género y de sexualidad a la geografía escolar en las perspectivas críticas e "post-críticas". A continuación, reflejamos la diferencia e el enfoque interseccional que articula marcas o marcadores, en vista de los estudios de las relaciones raciales, feminista y *queer*. Sin embargo, nos acercamos al cuerpo y la corporalidad en el análisis espacial. También traemos algunos casos reportados por los periódicos que tuvieron lugar en las escuelas. Al final, se proponen algunos puntos de discusión sobre el tema, con miras a las demandas sociales.
Palabras clave: corporalidad, diferencia, geografía escolar.

Introdução

Este artigo é composto de reflexões que emergem em meio a um processo de estudos e pesquisas sobre a questão da diferença – étnica, racial, de gênero e sexual – na geografia e em áreas afins, alguns dos quais voltados a processos e espaços educacionais, seja com a trajetória espacial de estudantes, intelectuais, trabalhadores(as) ou ativistas ou com os espaços educacionais em si, em área urbana, em quilombos e terras indígenas.[1]

Compreendemos a geografia escolar como um conjunto de estudos dos conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas,

[1] A primeira versão (não publicada) deste artigo foi apresentada na mesa redonda "Ensino de geografia e multiculturalidade", realizada no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG), entre os dias 15 e 19 de setembro de 2013, na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa/PB.

recursos e materiais didáticos, pautados no âmbito da ciência geográfica, mas também como um campo de observações, interações e intervenções entre corpos discente, docente e técnico – para além de metáforas – e os espaços educacionais formais (escolas ou universidades) ou informais, vistos como espaços sociais e geográficos (GARRIDO PEREIRA, 2015).

Neste sentido, intentamos retomar princípios da geografia contemporânea que se situam entre a vertente crítica, especialmente no horizonte da cidadania e dos direitos humanos, e outros que são considerados pouco ou não geográficos, identificados com vertentes denominadas "pós-críticas", que tratam das diferenciações étnico-raciais, de gênero e sexualidade.[2] Mais que um enquadramento epistemológico, neste momento, o importante é identificar um temário que emerge na sociedade brasileira em tempos de reação aos governos autoritários e no período de redemocratização, e que foi reconhecido por alguns(mas) teóricos(as) da geografia, mas não direta e incisivamente nas áreas de ensino e didática.[3]

Apontamentos sobre as questões étnico-racial, de gênero e sexualidade na geografia escolar

A "virada crítica", em parte da Europa Ocidental, nos Estados Unidos e no Brasil, entre os anos 1970 e 1980, é bem conhecida na literatura geográfica, com implicações na

[2] Esta denominação é dada aos estudos de gênero, feministas e *queer*, mas também às "narrativas étnica e racial", como o faz Silva, T. (2004). Este autor reconhece que estas duas últimas questões permeiam outros arcabouços teóricos, a exemplo da perspectiva crítica. No escopo deste artigo, não poderemos aprofundar este tema, mas cabe dizer que há geógrafos(as) que as refletem nesta vertente.

[3] O uso da variação entre masculino e feminino atende ao reconhecimento da presença diferenciada e da feminilização da ciência geográfica, mas não recobre todos os sujeitos, pois há pessoas que não se encaixam na divisão binária de gênero.

transformação da geografia escolar, com datações ou periodizações diferenciadas.4 Este foi também o período de retomada dos movimentos negro, indigenista e de mulheres e da organização de um movimento homossexual. Como o Brasil vivia uma ditadura militar (1964-1985), as propostas pedagógicas anteriores, a exemplo do método Paulo Freire, sofreram um revés. No entanto, algumas pessoas e grupos, além de estudiosos(as), mantiveram a memória e a história de experiências como a ação educacional da Frente Negra Brasileira (FNB), como a campanha pró-instrução de 1934 (São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul) (GONÇALVES, SILVA, 2000) e a prática pedagógica e artística do Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944, no Rio de Janeiro (ROMÃO, 2005). Tais ideias e proposições, muitas vezes, passaram ao largo do ensino de geografia.

Apesar de parecerem temas novos, as questões étnico-raciais e de gênero, relativas a "negros", "indígenas" e "mulheres", são mencionadas em textos identificados como pertencentes à vertente crítica da geografia escolar dos anos 1980.

Ao identificar uma crise e também uma pluralidade no marxismo, Vesentini (1987) chama a atenção para a ligação deste quadro com a emergência de movimentos sociais que não se definem pelo pertencimento de classe, enunciando uma "crise" no método, compreendido e praticado de forma diversa: "[...] a crise do marxismo, derivada principalmente do refluxo do movimento operário ao lado do recrudescimento das lutas ecológicas, feministas, regionais, étnicas etc., além do resultado concreto da evolução histórica do 'socialismo real'" (VESENTINI, 1987, p. 65). Ao tratar da realidade social de estudantes, este autor indica que as questões agrária, da violência policial, da mulher ou do feminismo devem ser tratadas com grupos específicos, tendo em vista a relação "dialética" entre docentes e discentes:

4 No Brasil, entre publicações e eventos relacionados à chamada geografia cultural, identificamos alguns pontos de inserção dos temas da diferença, mas que não incidem no centro das formulações teóricas.

> E outro elemento importantíssimo é a realidade social do aluno, os seus interesses existenciais. Por exemplo, não se deve deixar de enfocar a questão agrária quando estamos lecionando para filhos de acampados ou de "bóias-frias". E não se pode deixar de trabalhar a questão da violência policial para alunos da periferia dos grandes centros urbanos. Da mesma forma, é extremamente motivador (e motivação é algo basilar para o ensino) abordar a questão da mulher e do feminismo em turmas de secretariado. E assim por diante. Ou seja: não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno – daí o professor não ser um mero reprodutor, mas um criador (VESENTINI, 1987, p. 78).

Em outro trecho do artigo, Vesentini aponta questões da mulher, do racismo e da segregação étnica como relevantes para o ensino de geografia e para a relação docente-discente como práxis política impulsionada a partir de uma motivação:

> Já os nossos objetivos, como professores de geografia, não são exatamente esses: interessa-nos, antes de mais nada, suprimir dialeticamente o aluno enquanto tal para que ele se torne um igual, um parceiro na práxis afinal, como cidadão. E motivação para estudos, debates, pesquisas etc. é imprescindível nesse ensino: não será uma totalidade fechada, definida, pronta, altamente abstrata, que irá motivar o educando do ensino médio (quanto ao do ensino elementar, pior ainda), mas sim questões ligadas às contradições da nossa época, tais como a situação da mulher, o racismo e a segregação étnica, a distribuição social da renda e seus motivos, a problemática dos jovens e dos idosos etc. (VESENTINI, 1987, p. 83).

Mais uma citação deste autor se correlaciona com alguns dos temas aqui tratados, que, em seu entendimento, devem colaborar para trazer mais criticidade ao ensino de geografia:

> Dessa mesma forma, deve-se abandonar ou repensar muitos temas tradicionais no ensino da geografia. Um ensino de geografia voltado para a criticidade do aluno, para a formação de cidadãos plenos, não consiste pura e simplesmente em renovar os mesmos temas da geografia tradicional, mas, principalmente, em repropor tudo: excluir certos assuntos (tais como fusos horários, "geografia astronômica" ou "evolução da geografia", para citar apenas três exemplos), desenvolver itens novos (como a degradação

> ambiental, a situação da mulher na sociedade moderna, a questão da burocracia e da democracia etc.) e retrabalhar os restantes (VESENTINI, 1987, p. 87-88).

Por fim, Vesentini lista algumas "questões motivadoras" para o ensino de geografia, sendo uma delas o *apartheid* sul-africano, que se tornou tema comum de livros didáticos e paradidáticos desta área, nos anos 1980 e 1990.

Paganelli (1987), em seu estudo sobre o ensino de geografia para crianças, também menciona as questões raciais e de gênero como pertinentes ao processo de aprendizagem infantil:

> A tarefa do professor, neste momento, é oferecer experiências concretas sobre o espaço local, discutir os estereótipos do modelo de uma classe, dos papéis sociais congelados do homem, da mulher, do negro, do trabalhador, relativizando o absoluto e dogmático do pensamento infantil, do sim-não, do bom-mau, do inferior-superior, preenchendo assim "os vazios", os claros de uma linguagem ideológica (PAGANELLI, 1987, p. 143).

No entanto, esta autora alerta para o fato de que os docentes não deveriam se tornar restritos às suas aproximações com os movimentos sociais – em plena emergência, nos anos 1980 – para que o não ensino transpusesse estas situações mais diretas:

> A segunda que reduz o ensino à prática de aliança com os movimentos sociais, denunciando as situações concretas da terra, dos índios, dos marginalizados, da poluição – ecologia, assumindo os professores, o que bem caracteriza M. Chauí, em relação aos intelectuais da década de 80, o papel de "funcionários do povo": uma prática necessária e rica, mas que, sem o devido suporte, corre o risco de não permitir ao aluno uma autonomia de elaboração conceitual, transformando-o em um mero reprodutor da linha de pensamento do mestre (PAGANELLI, 1987, p. 136).

Em nosso entendimento, este aspecto que Paganelli levanta se refaz, se amplia e se complexifica na reconhecida reflexão acadêmica e política feita por geógrafas(os) em suas pesquisas e práticas de ensino na observação direta dos movimentos sociais ou como militantes.

As menções às questões raciais, étnicas e de gênero continuam em vários textos afeitos à geografia escolar. Cabe reter

destas leituras alguns aspectos para o cenário atual: 1) os movimentos sociais, particularmente de negros, indígenas e mulheres/feministas, como se sabe, estavam no horizonte de estudo e de militância de algumas(uns) geógrafas(os), e podem comparecer como tema na geografia escolar, desde a sala de aula, passando pelo livro didático, chegando à geografia da escola, a depender da sua constituição socioespacial: escolas públicas ou privadas, indígenas, rurais ou quilombolas; 2) a chamada "realidade social" dos(as) estudantes (e, por inferência, das escolas) era – como ainda é – parte constitutiva do percurso político-pedagógico a ser traçado pelos(as) docentes, e interfere na formação da "comunidade pedagógica" (HOOKS, 2013), que envolve os pertencimentos de raça, etnia, gênero e classe, entre outros, do conjunto de segmentos da comunidade escolar, e, particularmente, o contexto discursivo da sala de aula.

No campo da pedagogia, surgiram propostas que tentaram abarcar a diferenciação cultural e étnica brasileira, mas, no tocante às questões de raça, gênero e sexualidade, consideramos que há muita resistência em incorporá-las. Acerca deste quadro, Louro assim se posiciona:

> Agora as pesquisas têm procurado "compreender a educação articulada ao todo social". No entanto, este "todo social" tem sido, por sua vez, entendido de modo reduzido, ou seja, fundamentalmente, como a sociedade capitalista, dividida em classes sociais antagônicas. Apenas eventualmente são feitas menções à existência de outras contradições (como as oposições de gênero, raça, idade, religião). Assim sendo, parece ainda restar aos que assumem o desafio de trabalhar com tais contradições o ônus de reafirmar sua validade (LOURO, 1994, p. 34).

Parece ser este o caso dos estudos e pesquisa que tratam de raça, etnia, gênero, sexualidade e corporeidade na ciência geográfica contemporânea, particularmente no Brasil, que se aproximam e se diferenciam das abordagens crítica e cultural. As noções de "multiculturalidade" e "diversidade", advindas de outros contextos nacionais e disciplinares, têm sido adotadas por

estudiosas(os) do ensino de geografia. Em nosso entendimento, no Brasil, estas noções são, em grande parte, lidas como uma renovação da ideia de "mestiçagem cultural" entre os segmentos negro, branco e indígena, negando ou sobrepujando as demandas específicas de grupos étnico-raciais subalternos, a exemplo das duas últimas coletividades e de algumas que nem chegam a ser mencionadas, a exemplo dos(as) ciganos(as).

Estudos relativamente recentes pautam a questão da racialidade e da sexualidade na geografia escolar por meio de distintas abordagens. Há estudos que tratam da implementação dos conteúdos ligados à história e à geografia africana e afro-brasileira em perspectiva não eurocêntrica (SANTOS, 2007; OLIVEIRA, 2015). Outras proposições vêm sendo colocadas, a exemplo do estudo de Tonini (2002) acerca de gênero, geração e etnia no livro didático.

Souza (2008) estuda os percursos urbanos e metropolitanos entre residência, trabalho, lazer e militância de um conjunto de professoras identificadas como negras, oriundas das classes populares e trabalhadoras em escolas públicas de Goiânia, e afirma a pertinência da inter-relação entre as dimensões raciais e espaciais:

> Uma das intenções desta pesquisa é, justamente, como diz Certeau, traçar e compreender os trajetos, os caminhos feitos e significados pelos sujeitos, buscando perceber como eles, ou melhor, elas representam o olhar a si mesmos e aos outros. As trajetórias socioespaciais demonstram as histórias de vida das professoras, abarcando as dificuldades socioeconômicas, a luta para fugir delas, os deslocamentos espaciais realizados, a espacialidade de suas práticas cotidianas e a dimensão espacial das relações raciais (SOUZA, 2008, p. 51).

Santos e Ratts (2015) estudam as trajetórias socioespaciais de estudantes negros(as) na Universidade Federal de Goiás, com especial atenção a locais de residência, migração, estudo, lazer e militância. A identificação de um grupo de estudantes que também são ativistas possibilita observar mudanças na formação acadêmica em que estes(as) conseguem

incorporar a temática étnico-racial em seus estudos e pesquisas, nas suas áreas de formação, notoriamente nas Humanidades, inclusive na geografia.

Ao enveredar pelos estudos de gênero, Silva (2009) tem se voltado a problematizar a ausência da questão da sexualidade no ensino de geografia (JUNKES, SILVA, 2009). Em coletânea que trata da espacialidade de travestis (SILVA, CHIMIN JR., ORNAT, 2013), nas narrativas, a escola, assim como a residência familiar de nascimento ou formação inicial, é apontada como local de transfobia (discriminação para com travestis e transexuais), com alusão a processos de "evasão" que, de fato, correspondem a expulsões mais ou menos explícitas.

Estas reflexões têm referências das teorias de relações raciais, do feminismo e/ou da teoria *queer*,[5] se aproximam ou se distanciam da perspectiva crítica e trazem para a geografia uma proposta de abordagem a partir do corpo ou da corporeidade (SILVA, ORNAT, CHIMIM JR., 2013; RATTS, 2011) que pode ser desdobrada no âmbito do ensino e da didática.

Uma abordagem geográfica que agregamos é a que considera relação do espaço escolar com a cidade e a cidadania. Garrido Pereira (2005) propõe discutir a correlação entre justiça social, escola e os temas da diversidade e da inclusão:

> Uno de los cuestionamientos más importantes desarrollados en los últimos años, es aquel referido a la promoción de la Justicia Social. La escuela aparece como una institución a la que se le demanda la *producción de igualdad*, ya sea en condiciones de redistribución de oportunidades o productos,

[5] O termo *queer,* nos afirma Louro (2001, p. 546), "pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais". Ainda segundo esta autora (2001, p. 546), "q*ueer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora". Louro também observa que "efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação" (LOURO, 2001, p. 547).

> ya sea en el *reconocimiento de la diversidad* (GARRIDO PEREIRA, 2005, p. 2).[6]

Este autor segue evidenciando a recepção dessas questões segundo os paradigmas pedagógicos crítico (marxista e neomarxista), experiencial (fenomenológico, hermenêutico e existencialista) e pós-crítico (teorias do reconhecimento, da subalternidade, do pós-colonialismo e do desconstrucionismo), o que resultaria em duas visões a respeito da justiça social:

> Una centrada en el tema de la *redistribución de condiciones y productos educativos* (principalmente referida a la influencia de los pedagogos críticos) y una centrada *en la consideración legítima de las experiencias diferenciales con que los sujetos habitan lo social* (principalmente referida a la influencia de los pedagogos experienciales y de los pedagogos post-críticos) (GARRIDO PEREIRA, 2005, p. 5).[7]

Na composição do que, por vezes, denomina de "mundo escolar", Garrido Pereira recoloca os componentes de classe, com base na teoria do reconhecimento, acrescenta a "experiência interseccional subjetiva" e aponta as dimensões raciais e de sexo:

> Clasismo, Racismo y Sexismo conjurando un campo interseccional, en donde las categorías opresoras debieron ser revisitadas en el mundo escolar, para definir la forma en que la diversidad y los mecanismos de inclusión promovidos por la escuela, terminaban por tensionar el desarrollo de los principios de justicia social entre quienes participan de los procesos educativos formales (GARRIDO PEREIRA, 2005, p. 7).[8]

---

[6] Tradução livre: "Um dos questionamentos mais importantes desenvolvidos, nos últimos anos, é aquele que se refere à promoção da justiça social. A escola aparece como uma instituição que demanda a promoção da igualdade, quer em termos de redistribuição de oportunidades ou produtos, quer no reconhecimento da diversidade."

[7] Tradução livre: "Uma voltada para a questão da redistribuição de condições e produtos educacionais (referindo-se principalmente à influência de pedagogos críticos) e outra focada em consideração legítima de experiências diferenciais com que os indivíduos habitam o social (principalmente referindo-se à influência de pedagogos experienciais e pedagogos pós-críticos).

[8] Tradução livre: "Classismo, Racismo e Sexismo conjurando um campo interseccional, onde as categorias de opressão devem ser revistas no mundo da

Para este autor, reconhecer a diversidade, a diferença e a alteridade implica em entender que o espaço educacional é composto de vários "tipos de sujeitos". Uma escola que se pretenda inclusiva deve ampliar ao máximo o conjunto de segmentos a serem atendidos. Um exemplo a se considerar é que, em face da crítica às pedagogias politicamente conservadoras e discriminadoras, tornou-se uma demanda contemporânea dos movimentos negro, de mulheres e feministas pautar o direito à educação para estes públicos. Mais recentemente, o movimento LGBT tem se engajado neste campo.

Diversidade, diferença e interseccionalidade

A noção de diferença emerge de muitos lugares epistemológicos: da teoria feminista, dos estudos culturais e dos estudos subalternos, entre outras vertentes. Podemos apontar destas algumas formulações de Audre Lorde (2003), Stuart Hall (2000) e Avtar Brah (2006). A diferença está no horizonte das interações sociais e políticas, nestas perspectivas, das relações raciais (negros(as), brancos(as), mestiços(as) e outros segmentos que podem ser racializados), de etnicidade (indígenas, quilombolas, ciganos(as) e outros grupos que podem passar por processos de etnicização), de gênero e sexualidade (mulheres, travestis, transexuais, homens, lésbicas, gays, bissexuais e pessoas que não se enquadram nestas definições).

Algumas dessas coletividades – étnicas e raciais – têm longo percurso de abordagem por parte da antropologia e também da sociologia. Há categorias da diferença como gênero que, ainda que tenham recebido uma atenção de historiadoras(es), não estão vinculadas a uma única área do conhecimento. Na geografia, como

escola, para definir a forma em que a diversidade e os mecanismos de inclusão promovidos pela escola acabavam por tensionar o desenvolvimento dos princípios da justiça social entre aqueles que participam de processos educativos formais."

dissemos, é relativamente recente a reflexão contínua acerca dessas questões, ressaltando que os estudos de gênero têm crescido no Brasil. Indígenas, quilombolas e ciganos têm sido tratados por meio da correlação entre identidade étnica, territórios e territorialidades. Raça e sexualidade seguem como marcas da diferença que ainda merecem maiores esforços de pesquisa.

Emerge também da teoria feminista e/ou dos estudos de relações raciais, particularmente de teóricas negras, a noção de interseccionalidade, a abordagem inter-relacionada das categorias de raça, gênero e classe como eixos de dominação ou discriminação. Inicialmente, esta expressão não era utilizada, mas estava no pensamento sobre a diferença de Audre Lorde (2003), na pesquisa historiográfica sobre mulher, raça e classe de Ângela Davis (1983), nos Estados Unidos, e nos ensaios de Beatriz Nascimento (2015) sobre espaços de mulheres negras, no Brasil, na interpretação sociológica do racismo, do sexismo e do classismo de Lélia Gonzalez (1983), e toma forma e expressão nos artigos de Kimberlé Crenshaw (2002; 1991), que a insere na análise da situação de mulheres, particularmente negras.

Os "marcadores da diferença" podem ser vistos e discutidos tendo o corpo e a corporeidade como categorias de pensamento – sociais, espaciais e culturais, antropológicas, geográficas e históricas –, e, neste caso, remetidas ao espaço escolar/acadêmico, agregando aspectos das ausências, presenças, barreiras, recusas, discriminações etc.

A teórica feminista Bell Hooks (2013), que, no campo da pedagogia, se identifica com o pensamento de Paulo Freire, aponta que, nos espaços escolares, devido a uma formação que distingue e separa corpo e mente, somos levados(as) a não evidenciar o corpo: "O mundo público do ensino institucional era um local onde o corpo tinha de ser apagado, tinha de passar despercebido" (HOOKS, 2013, p. 253). Esta autora alude que as identificações projetadas no corpo, as raciais e de gênero, por exemplo, também são eclipsadas nos espaços educacionais:

> Formadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Crendo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar atenção para o corpo é trair o legado de repressão e de negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino. Mas os nossos antecessores não brancos eram igualmente ávidos por negar o corpo (HOOKS, 2013, p. 253).

O corpo está situado na tênue e tensa linha entre privado e público, entre individualidade e cidadania. A corporeidade remete à subjetividade, e há quem tenha receios de lançar luz sobre esta instância, que não implica em resvalar para a exposição da privacidade.

Corpo e corporeidade na análise espacial

Algumas(uns) geógrafas(os), à semelhança de outras(os) pesquisadoras(es) do campo da antropologia e dos estudos de raça, gênero e sexualidade, têm se dedicado a trazer o corpo como uma categoria de análise. Uma das indicações do corpo e da corporeidade como passíveis de inserção no repertório geográfico vem dos ensaios, artigos de opinião e entrevistas de Milton Santos que tratam da cidadania e do racismo, temas que não são reconhecidos como centrais na sua obra.[9]

Ao discutir o racismo na sociedade brasileira, Santos (1987) retoma os horizontes complementares da cidadania e da individualidade abordados no livro *O espaço do cidadão* e acrescenta a dimensão da corporalidade:[10]

[9] Na pesquisa de Cirqueira (2010), fica demonstrado que Milton Santos aborda a temática étnico-racial desde seus primeiros livros, incluindo os estudos de cidade, urbanização e cidadania dos anos 1980. Nos anos 1990, como estudante de pós-graduação na Universidade de São Paulo, o autor deste artigo assistiu a palestras de Santos que tratavam desta questão.

[10] Consideramos "corporeidade" e "corporalidade" como sinônimos, assim como o faz o autor citado. Outras(os) autoras(es) os distinguem.

> Penso haver três dados centrais para entender essas questões do preconceito, do racismo, da discriminação. O primeiro é a corporalidade, o segundo é a individualidade e o terceiro é a questão da cidadania. São as três questões que vão ser a base da maneira como estamos juntos, da maneira como nos vemos juntos, da maneira como pretendemos continuar juntos. Resumindo, a corporalidade inclui dados objetivos, a individualidade inclui dados subjetivos e a cidadania inclui dados políticos e propósitos jurídicos (SANTOS, 1987, p. 134).

Santos, neste livro, prossegue apontando a dimensão espacial do corpo, que ele denomina de lugaridade, correlacionando-a com as situações de preconceito, de um "olhar enviesado":

> A corporeidade nos leva a pensar na localização (talvez pudéssemos chamar de lugaridade), a destreza de cada um de nós, isto é, a capacidade de fazer coisas bem ou mal, muito ou pouco e as possibilidades daí decorrentes. E aí aparece em resumo, o meu corpo, o corpo do lugar, o corpo do mundo. Eu sou visto, no meio, pelo meu corpo. Quem sabe o preconceito não virá do exame da minha individualidade, nem da consideração da minha cidadania, mas da percepção da minha corporalidade. A individualidade permita, a partir do bom senso, alcançar certo grau de exercício da transindividualidade, e aí a consciência do outro e dos outros, a consciência do mundo. E afinal a cidadania, que é o exercício de direitos e supõe a ciência dos direitos que temos e a capacidade de reivindicar mais (SANTOS, 1997, p. 134-135).

Ressaltamos que este autor havia tratado deste aspecto ao pensar as "cidadanias mutiladas" (SANTOS, 2000; 1997; 1996), com atenção particular para pobres, mulheres e negros. A partir de suas formulações e de estudos, consideramos que, numa comunidade escolar, os trajetos (urbanos e/ou rurais, marcados por renda e/ou identificações aludidas) não são os mesmos para cada um destes "corpos". Podemos inferir e indagar: o que é (ou seria) o exercício da cidadania, a individualidade e a corporeidade para estudantes e professores(as), mas também para os(as) técnicos(as), o segmento menos evidenciado do espaço escolar?

Na perspectiva crítica, mas com outros propósitos, tendo em vista o estudo do lugar, Carlos menciona o corpo ao pensar a tríade identidade-habitante-cidade:

> O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua, e nesse sentido poderíamos afirmar que não seria jamais a metrópole ou mesmo a cidade *latu sensu* a menos que seja a pequena vila ou cidade – vivida/conhecida/reconhecida em todos os cantos (CARLOS, 1996, p. 20-21).

Em outra abordagem, vinculada à geografia cultural, Sarmento (2009) propõe o corpo como conceito para a análise espacial em consonância com a reflexão acerca de mobilidade, escala e lugar. As leituras raciais deste tema incluem a corporeidade do próprio geógrafo. Este autor pensa as "geografias do corpo" em consonância com as dimensões da diferença:

> "Raça", etnicidade, classe, sexualidade, género etc. constituem processos de normalização (que frequentemente são construídas como naturais) entendidas por Foucault como prisões sociais, sobre os quais a geografia deve reflectir com uma certa dose de plasticidade. O reconhecer e aprender a partir das geografias do corpo, sejam elas experiências individuais e de escala micro, ou processos de marginalização e discriminação de escala mais abrangente (que não se devem restringir aos locais paradigmáticos de diversidade étnica urbana "exótica"), permite abordar não a diferença por si, mas a diferença significativa (SARMENTO, 2009, p. 277-278).

Com certa ênfase, Azevedo, Pimenta e Sarmento (2009) se voltam para corpo como categoria de análise associada a outras, que, por sua vez, são "marcadores da diferença" e/ou categorias identitárias. Cabe mencionar Longhurst (2005), que redige um verbete sobre "corpo" para um dicionário de geografia cultural, indicando a relevância do tema.

Corporeidades e a diferença de raça, gênero e sexualidade na escola

A partir de três notícias veiculadas recentemente por determinados jornais impressos e eletrônicos, discutiremos alguns aspectos de como a corporeidade, em sua relação com a diferença, é tratada ou silenciada no espaço escolar, suscitando discursos de vários agentes. Estas notícias foram escolhidas pela visibilidade que alçaram e pelos temas que suscitam. Primeiramente, trazemos o caso de um menino negro de 8 anos ofendido por uma colega no que tange a seu pertencimento racial, caso narrado por uma professora à mãe do menino, que, por sua vez, o tornou público:

> Um garoto de 8 anos foi ofendido por uma colega de sala por ser negro, segundo denúncia registrada na polícia pela mãe nesta quarta-feira (27), no Distrito Federal. De acordo com ela, o caso ocorreu antes do carnaval, no colégio La Salle, do Núcleo Bandeirante, e foi relatado pela professora da turma. [...] "Ela disse que viu uma coleguinha dizendo para ele que ele nunca vai arranjar namorada, que ninguém nunca vai gostar dele, porque ele é preto, sujo, feio e fedido", conta [a mãe] (MORAIS, 2013).

Segundo a notícia, o menino lembrava com pesar o fato, indagando o porquê das marcas negativas que lhe foram atribuídas pela colega. A mãe do menino procurou a escola propondo que o tema fosse tratado abertamente com as(os) responsáveis pelas crianças, caracterizando a situação como racismo. Uma representante da instituição relatou que a discussão da "diversidade" se dava no âmbito da sala de aula. Outro jornal trouxe a notícia com mais alguns elementos que não alteram o quadro aqui exposto (MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2013).

Esta notícia, da forma como está relatada, plena de recortes e interpretações, se assemelha ao que se conhece na sociedade brasileira: 1) a acusação racial lançada, neste caso, de uma criança para outra, com uma testemunha adulta, atinge a pessoa negra na sua corporeidade (cor, beleza, odor, limpeza), com elementos do racismo que se consolidou em determinados pensamentos científicos, na segunda metade do século XIX, e que atribui tais características a uma suposta inferioridade negra; 2) a criança atingida, humilhada, se vê envolta numa barreira de

retorno ao local de estudo; 3) a representação da instituição escolar afirma conhecer e abordar a diversidade, mas não parece disposta a enfrentar a situação em suas especificidades; 4) a mãe, informada dos seus direitos, tenta uma ação coletiva, político-pedagógica, e não punitiva. Ao não ser atendida, apela para a lei que tipifica o racismo como crime, e a escola utiliza a noção de ofensa, à semelhança do que tem sido levado a juízo como caso de "injúria racial".

No que concerne à construção de gênero e sexualidade que também permeia a performance corporal, uma outra notícia, relativa a uma escola de São Paulo que atende um público de alta renda, traz alguns aspectos para a reflexão em pauta. Um estudante vai a uma festa junina com roupas femininas, e é retirado do local. No dia seguinte, em solidariedade a ele, um colega seu comparece à aula vestido com uma saia, e é impelido a voltar para casa por não usar roupas "adequadas". Alunos(as) atuais e ex-alunos(as) fazem um "saiaço":

> Mais de 50 alunos e alunas do colégio [...], na zona sul de São Paulo, foram à escola vestindo saia, na manhã desta segunda-feira (10). Foi um protesto pelo fato de o colégio ter censurado o comportamento de dois alunos que usaram saia, um na quinta-feira (6), durante uma festa junina, e outro na sexta (7). Batizado de "saiaço", o ato foi articulado na sexta, depois que um aluno do terceiro ano do ensino médio, de 17 anos, foi mandado de volta para casa por usar saia. Ele, por sua vez, havia se vestido assim em apoio a um colega censurado no dia anterior por ir de menina em uma festa junina. Esse aluno não foi punido, mas a diretoria pediu que ele colocasse roupas "mais adequadas". O estudante diz que foi retirado da sala e levado à coordenadoria do colégio, na penúltima aula do dia. Ouviu que o traje ia contra os "costumes" (*Folha de São Paulo*, 14/05/2013).

No caso em foco, narrado também em outra matéria jornalística (GUILHERME, 2013), segundo a escola, não havia exigência de uniforme para o corpo discente. No entanto, a construção das feminilidades e masculinidades se faz em consonância com o que se observa na sociedade, em que o uso de

calças compridas se distingue, em grande parte, para cada identidade de gênero e a saia torna-se atributo feminino.

Na escola contemporânea, cujas salas de aula são "mistas", no que concerne às distinções de gênero, aparentemente, há poucas diferenciações sociais e espaciais, a exemplo da separação dos banheiros. Como a oposição de gênero, na sociedade, é tratada de forma reduzida aos binarismos homem/mulher e masculino/feminino (que são uma construção social, mas não a única), o mesmo se observa na escola.

Considerando ainda a montagem dos textos e as ênfases do veículo jornalístico, os discursos do diretor e da mãe do aluno indicam abordagens distintas. O diretor da escola faz crítica à atitude do estudante, que seria apoiado por sua família, e se diz preocupado com a segurança deste aluno no trajeto escola-casa, contradizendo-se na ação quando impõe que este retorne para sua casa. Diz ainda que a escola aborda a diversidade. A mãe do aluno, afeita a essas discussões, aponta o "problema de gênero" e outras questões.

Este caso pode ser considerado como um caso que se delineia entre normas – da sociedade e do espaço escolar – que também afetam a construção do gênero, da sexualidade e da corporeidade, sobretudo de discentes. A reação das(os) estudantes, que fazem o "saiaço" e escrevem uma carta, é significativa, particularmente ao questionar a liberdade para com o uso do uniforme e a rigidez com a indumentária definida a partir de uma interpretação do gênero.

Por fim, um terceiro caso noticiado traz a trajetória social, corpórea – portanto, espacial –, de uma diretora transexual, de origem indígena e popular, de uma escola pública estadual em Curitiba (CARAZZAI, 2013; PIVA, 2013). As matérias jornalísticas tratam de uma dimensão de sua trajetória em que ela, ao não se reconhecer em sua "identidade biológica" masculina atribuída, passa a se definir e a se vestir a partir de uma "identidade de

gênero" feminina. A reportagem inicia com o destaque que este caso assumiu:

> Não há estatística oficial, mas a professora L. M., 41, gosta de dizer que é uma das únicas, senão a única, diretora transexual eleita democraticamente no ensino público no país.
>
> Há três anos, ela é diretora-adjunta de um colégio estadual de São José dos Pinhais (região metropolitana de Curitiba) – cargo para o qual foi reeleita em 2011, mesmo diante da "resistência de uma minoria", segundo ela. [...]
>
> Formada em História e Letras e professora concursada da rede estadual de ensino, L. relutou antes de assumir sua identidade (CARAZZAI, 2013).

A professora e diretora relata as discriminações que a levaram a deixar o espaço familiar e a cidade do interior onde residiu. Parte da sua trajetória não é relatada, e, então, as narrativas passam a tratar da sua cirurgia de transgenitalização (ou seja, de aspectos de sua privacidade) e também da mudança de sua documentação e de sua eleição como professora e diretora (na verdade, diretora adjunta), indicando que houve uma reação negativa, superada por um apoio de parte da comunidade escolar.

Bento (2011) aponta que, na escola, crianças, adolescentes e jovens que não se encaixam na definição de gênero que lhes é atribuída (masculina ou feminina), podem ser constrangidas ou discriminadas em suas corporeidades e práticas. Muitas vezes, são pessoas não têm uma definição identitária como mulheres ou homens, gays, lésbicas, travestis ou transexuais. Desta forma, a escola, assim como a residência familiar e outros locais, revela-se um espaço da heteronormatividade e lócus da expulsão de adolescentes e jovens com esta identidade em processo, um corpo "em fabricação" (BENTO, 2011).

No caso da trajetória de travestis, Silva e Ornat (2010) trazem à tona o fato, em parte conhecido, de indivíduos nas mesmas faixas etárias mencionadas que passam por situações de violência nos espaços familiar e escolar que os levam a abandonar

estes locais, posto que não se enquadram na normatividade de gênero e sexual. A experiência pessoal, privada, torna-se pública e marca a relação de indivíduos e grupos com o espaço: "O espaço urbano composto pelas histórias de vida das travestis aqui retratadas espelha o sofrimento de exclusão espacial da escola, das instituições de saúde e religiosas" (SILVA, ORNAT, 2010, p. 89).

Mesmo que, em determinada perspectiva, docentes se considerem críticos(as), em outras, podem ser normatizadores(as), a exemplo do campo da sexualidade, em que a sociedade está dividida rigidamente em espaços para dois gêneros, como houve e ainda há, em salas de aulas, atividades educativas, uso dos banheiros e definições de uniforme.

A atenção para esta dimensão pode ser compartilhada por docentes de diversas áreas, neste caso, a geografia e disciplinas afins, nas quais a diferença pode ser compreendida no horizonte dos direitos:

> Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa (BENTO, 2011, p. 557).

Nas três situações elencadas, a trajetória dos corpos considerados diferentes ou transgressores foi, em algum momento, tratada com estranhamento ou discriminação. No caso da diretora transexual, parece que o tempo de convivência na comunidade escolar, em face da sua atuação como docente e gestora, possibilitou uma situação de efetivo respeito à diferença.[11]

[11] No emergir de aportes teóricos e de ilações plurais, entre as contradições que constituem os espaços educacionais formais da escola básica e das universidades, sujeitos e subjetividades entram em cena, a exemplo de pesquisas realizadas por pesquisadoras/docentes travestis, uma delas voltada para as trajetórias de estudantes travestis (ANDRADE, 2012) e outra para a travestilidade e transexualidade nos meandros do processo pedagógico (REIDEL, 2013). Não sem os esforços de ativistas pesquisadores(as), temas como a homofobia na escola têm sido introduzidos nas políticas públicas educacionais, no Brasil (JUNQUEIRA, 2009).

Ao trazer a corporeidade como categoria de análise, é possível apreender que há interpretações culturais e sociais, diferenciadas e desiguais, dos corpos racializados, generificados e sexualizados em face da normatividade que assume uma dimensão espacial no espaço escolar, sobretudo em relação com o espaço familiar e do entorno, na escala do bairro e da cidade.

Pontos para uma abordagem da diferença e da corporeidade na geografia escolar

Nossa ideia não é finalizar este artigo com uma conclusão, e sim trazer alguns pontos de uma reflexão que se volta para o lugar da diferença na escola e no ensino para além da negação. Tendo em mente os arcabouços teóricos da geografia em sua pluralidade contemporânea, é possível aproximar abordagens críticas e plurais, a exemplo dos estudos de relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade:

- A possibilidade de inserir (ou ampliar a inserção), na formação inicial e continuada em geografia, a diferença (étnica, racial, de gênero e sexualidade) como uma categoria de entendimento, sem se deter nos extremos da negação ou da absolutização do corpo e da corporeidade no espaço educacional, incluindo os corpos (das/os) docentes, discentes e técnicos, suas trajetórias socioespaciais e os lugares, paisagens, territórios e outras espacialidades desses sujeitos individuais e coletivos.
- Ampliar as reflexões acerca de raça, etnia, gênero e sexualidade e outros "marcadores da diferença" na comunidade escolar, a exemplo de religião e preferências ideológicas e musicais, particularmente na trajetória de discentes, no que se refere à construção de suas corporeidades

e à sua formação, e não somente em casos tratados como discriminação ou *bullying*.

- Identificar e reconhecer as situações em que discentes, técnicos(as) e docentes sejam ou reivindicam ser identificados(as) como masculinas, femininas, travestis, transexuais, lembrando quem não se define pelo gênero ou pela sexualidade, assim como negras(os), quilombolas, indígenas, ciganas(os), pobres, deficientes, pertencentes a religiões de matriz africana e outros grupos sociais subalternos e discriminados.
- Entre os diálogos em sala de aula e os encontros nos pátios, em meio aos trajetos dos corpos discentes, docentes e técnicos, pensar a possibilidade (tendo em vista, particularmente, a escola integral) de a comunidade escolar rever e tentar superar as separações com as localidades e comunidades onde estão inseridas.
- Ampliar e consolidar o ensino de geografia ligada à África e à diáspora africana, sobretudo no Brasil, com base nas demandas específicas que resultaram na Lei 10639/03, que altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e também na Lei 11645/08, que acrescenta a história e a cultura indígenas, considerando a produção de pesquisadoras(es) e de núcleos específicos, almejando que estes temas se estendam efetivamente para a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) de geografia e para os níveis fundamental e médio de ensino.

Temos em mente que há espaços sociais *diferenciados* no tocante à raça, à etnia, ao gênero, à sexualidade e à classe, e que algumas escolas são marcadas por estas identificações por se situarem em áreas indígenas, quilombolas ou rurais. Tais *diferenciações* estão na base de alguns espaços acadêmicos que se dedicam ao ensino e à pesquisa, a exemplo dos cursos de educação intercultural para povos indígenas, de educação do campo e/ou quilombola e também dos núcleos de estudos africanos, afro-

brasileiros e/ou indígenas. A presença de profissionais com formação em geografia nestes locais merece levantamentos e estudos.

Outra questão, associada a esta, é a abordagem da diferença em salas multiétnicas, plurirraciais e multiculturais como parecem ou deveriam ser as escolas públicas urbanas e as universidades, ainda que, em face de sua localização, conformação e áreas concentrem determinadas corporeidades marcadas em termos de raça, gênero, sexualidade e classe: escolas situadas em bairros de maioria pobre/negra ou classe média alta/branca.

A diferença está nos corpos e nos espaços sociais, e, assim, cabe ser abordada na geografia escolar. O corpo – e suas identificações – pode ser reconhecido como uma categoria de pensamento e ação. Mecanismos de seleção bastante específicos estão na base da geografia da escola no tocante à configuração dos corpos discente, técnico e docente em termos das diferenciações de renda e pertencimentos étnicos, raciais e de gênero. A cidadania incompleta, suprimida, de pessoas, grupos e coletividades torna-se um tema e um dilema do saber-fazer geográfico que é instigado por demandas de uma escola, de uma educação e de um ensino plurais e democráticos.

Referências bibliográficas

"Alunos do Colégio Bandeirantes vestem saias durante protesto". *Folha de São Paulo*, 10/06/2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/06/1292569-alunos-do-colegio-bandeirantes-vestem-saias-durante-protesto.shtml Acesso em 16/06/2013.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. (Dissertação de mestrado em Educação). Fortaleza: UFC, 279p., 2012.

AZEVEDO, Ana Francisca de; PIMENTA, José Ramiro; SARMENTO, João. "As geografias culturais do corpo". In: _____.

(org.) *Geografias do corpo: ensaios de Geografia Cultural.* Porto: Figueirinhas, p. 11-30, 2009.

BENTO, Berenice. "A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade". In: *Revista Bagoás*, Natal, n. 4, p. 95-112, 2009.

_____. "Na escola se aprende que a diferença faz a diferença". In: *Estudos Feministas*, Florianópolis/SC. Vol. 19, n. 2, p. 549-559, mai.-ago., 2011.

BRAH, Avtar. "Diferença, diversidade, diferenciação". In: *Cadernos Pagu*, Campinas/SP, vol. 26, p. 329-365, jan.-jun., 2006.

CARAZZAI, Estelita Hass. "Diretora transexual de colégio público diz ter de 'matar um leão por segundo'". *Folha de São Paulo*, 14/05/2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/05/1278202-diretora-transexual-de-colegio-publico-diz-ter-de-matar-um-leao-por-segundo.shtml Acesso em: 20/05/2013.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. *Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos*. (Dissertação de mestrado em Geografia). Goiânia: IESA/UFG, 161p., 2010.

CRENSHAW, Kimberlé W. "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero". In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis/SC, vol. 10, n. 1, p. 171-189, 2002.

DAVIS, Angela. *Women, Race & Class*. New York: Vintage Books, 1983.

GARRIDO PEREIRA, Marcelo. "Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago". In: *Scripta Nova.* Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona. Vol. XIX, n. 505, p. 01-32, mar. 2015.

_____. "La construcción de espacio escolar y la justicia social". In: *Revista Geográfica de América Central*. San Jose. Número Especial – EGAL, p. 01-21, ago.-dez., 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. "Movimento negro e educação". In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro/RJ, n. 15, p. 134-158, set.-dez., 2000.

GONZALEZ, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. São Paulo: ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, vol. 2, p. 223-244, 1983.

GUILHERME, Paulo. "Alunos de colégio de SP fazem "saiaço" em protesto contra a direção." G1 – Educação. 10/06/2013. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/06/alunos-de-colegio-de-sp-fazem-saiaco-em-protesto-contra-direcao.html Acesso em: 16/06/2013.

HALL, Stuart. "Quem precisa de identidade". In: _____; WOODARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. "Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil". In: *Revista de Didácticas Específicas*, Madrid, n. 1, p. 148-166, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília: SECAD/MEC, p. 85-93, 2009.

LORDE, Audre. "Edad, raza, clase y sexo: las mujeres redefinen la diferencia". In: _____. *La hermana, la extranjera*. Madrid: Horas y Horas, p. 121-135, 2003 [1980].

LONGHURST, Robyn. "The Body". In: ATKINSON, David; JACKSON, Peter; SIBLEY, David; WASHBOURNE, Neil (eds.). *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*. Londres: I. B. Tauris, p. 91-96, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 96p., 2004.

_____. "Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação". In: *Revista Estudos Feministas.* Florianópolis/SC. Vol. 9, n. 2, p. 541-553, 2002.

_____. "Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero". In: *Projeto História*. São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

MORAIS, Raquel. "Mãe diz que filho de 8 anos sofreu preconceito racial em escola do DF". *G1 – Distrito Federal*, 27/02/2013. Disponível em: http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/02/mae-diz-que-

filho-de-8-anos-sofreu-preconceito-racial-em-escola-do-df.html. Acesso em: 02/09/2013.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. "Possibilidades de leitura do continente africano a partir do ensino de geografia: uma avaliação preliminar dos impactos da Lei 10.639/03". In: BEZERRA, Amélia Cristina Bezerra; LOPES, Jader Janer Moreira; FORTUNA, Denizart (org.). *Formação de professores de geografia: diversidade, práticas e experiências.* Niterói: EdUFF, p. 157-190, 2015.

OLIVEIRA, Isabela. "Mãe procura a polícia e diz que filho de 8 anos sofreu racismo na escola." *Correio Braziliense*, 27/03/2013. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/02/27/interna_cidadesdf,351966/mae-procura-a-policia-e-diz-que-filho-de-8-anos-sofreu-racismo-na-escola.shtml. Acesso em: 02/09/2013.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. "Para a construção do espaço geográfico na criança". In: *Terra Livre*. São Paulo, n. 2, p. 129-148, jul. 1987.

PIVA, Juliana Dal. "Transexual dirige escola no Paraná após eleição democrática". *O Globo* – Educação, 10/05/2013. Disponível em: http://oglobo.globo.com/educacao/transexual-dirige-escola-no-parana-apos-eleicao-democratica-8353117#ixzz2WQ9y5Ldk Acesso em: 20/05/2013.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira.* (Dissertação de mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 163p., 2013.

RATTS, Alex. "Corpos negros educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica". In: *Revista Nguzo*. Londrina/PR. Ano 1, n. 1, p. 28-39, mar.-jul., 2011.

_____. "Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino". In: *Terra Livre*. São Paulo. Vol. 1, n. 34, p. 125-140, jan.-jun., 2010.

ROMÃO, Jeruse. "Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro". In: _____ (org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, p. 117-137, 2005.

SANTOS, Mariza Fernandes dos; RATTS, Alex. "Trajetórias negras discentes no espaço acadêmico: o quadro da Universidade Federal de Goiás diante das ações afirmativas". In: *Educere et Educare*. Cascavel. Vol. 10, n. 20, p. 641-652, jul.-dez., 2015.

SANTOS, Milton. "Ser negro no Brasil hoje". In: RIBEIRO, Wagner Costa (org.). *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, p. 157-161, 2002 [2000].

_____. "As exclusões da globalização: pobres e negros". In: FERREIRA, A. M. T. *Na própria pele.* Porto Alegre: CORAG/Secretaria de Estado da Cultura, p. 9-20, 2000.

_____. "Cidadanias mutiladas". In: LERNER, Julio (ed.). *O preconceito*. São Paulo: IMESP, p. 133-144, 1996/1997.

_____. "Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência". In: *Boletim Gaúcho de Geografia.* Porto Alegre/RS, n. 21, p. 07-14, 1996.

_____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARMENTO, João. "As inescapáveis geografias do corpo: mobilidade, escala e lugar". In: AZEVEDO, Ana Francisca de; PIMENTA, José Ramiro; SARMENTO, João (org.). *Geografias do corpo: ensaios de Geografia Cultural.* Porto, Figueirinhas, p. 261-282, 2009.

SILVA, Joseli Maria. *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

_____; ORNAT, Márcio. "Espaço urbano, poder e gênero: uma análise da vivência travesti". In: *Revista de Psicologia da UNESP*. Assis. Vol. 9, n. 1, p. 83-95, 2010.

_____; ORNAT, Márcio; CHIMIM JR., Alides B. (org.) *Geografias malditas; corpos, sexualidades e espaços*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Lorena Francisco de. *Corpos negros femininos em movimento: trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas*. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Goiânia: IESA/UFG, 126p., 2007.

TONINI, Ivaine Maria. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia*.

(Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 139p., 2002.

VESENTINI, José William. "O método e a práxis: notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica". In: *Terra Livre*. São Paulo, n. 2, p. 59-91, julho de 1987.

A MALDIÇÃO DE CAM: RELAÇÃO "HOMEM-MEIO" E PROJETO DE NAÇÃO EM SÍLVIO ROMERO

THE CAM'S CURSE: "MAN-ENVIRONMENT" RELATION AND NATIONAL PROJECT IN SÍLVIO ROMERO

LA MALDICIÓN DE CAM: RELACIÓN "HOMBRE-AMBIENTE" Y PROJECTO DE NACIÓN EN SÍLVIO ROMERO

DIOGO MARÇAL CIRQUEIRA

Instituto de Educação de Angra dos Reis – Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail:diogogeo@hotmail.com

* Artigo publicado em fevereiro de 2018.

Resumo: O período entre o fim do século XIX e o início do século XX foi de transformações profundas na estrutura política e social brasileira. Foi o momento em que nasceu a República e os laços com a metrópole portuguesa foram rompidos. Isto conduziu o país a um ponto de indefinição no que tocava à identidade nacional. Foi nesse sentido que, tendo como referência as nações europeias, sinônimos de desenvolvimento e civilização, a *intelligentsia* brasileira se mobilizou para "fazer" o Brasil, neste momento. Dois problemas aturdiam a intelectualidade brasileira informada pelas teorias europeias: o meio tropical "degenerante" e a composição racial "inferior" da população do Brasil. Uma vez que meio e raça eram os problemas centrais da nacionalidade brasileira, os pensadores foram levados a dialogar e/ou produzir, explícita ou implicitamente, um discurso geográfico. Estas elucubrações tinham como mote a relação homem-meio, aspecto fundante da metodologia geográfica de então. Sílvio Romero foi um autor central deste debate, pois refletiu e conformou proposições para equacionar os problemas das "raças inferiores" e dos "trópicos tórridos". De acordo com este autor, o desenvolvimento da nação brasileira se daria pelo branqueamento da população via miscigenação entre raças, e, consequentemente, com a criação de brancos adaptados ao meio tropical. Isto se conformou em uma visão biopolítica que afirmava a evolução civilizacional do Brasil mediante a extinção de negros e indígenas.

Palavras-chave: discurso geográfico, meio, raça, nação, Sílvio Romero.

Abstract: The end of the 19th century and the beginning of the 20th is a period of profound changes in the political and social structure of Brazilian society. It is the moment of formation of the Republic and when the last ties with the Portuguese metropolis are broken. This leads the country to a point of vagueness regarding to national identity. In this sense, the Brazilian intelligentsia mobilized fully to forge Brazil at that moment as reference, precisely to European nations, synonyms of development and civilization. Two problems tormented the Brazilian thinkers that were informed by European theories: the tropical "degenerating" environment and the racial "inferior" composition of the Brazilian population. Once the environment and the race were the central problems of Brazilian nationality, Brazilian thinkers were taken to dialogue or to produce, explicitly or implicitly, a geographical discourse. These ruminations had as its theme the "relationship between man and environment", it was the foundational aspect of geographical methodology then. Sílvio Romero is a key author of the national debate, he reflected and made propositions to equate the problems of "inferior races" and "torrid tropics". According to the author, the development of the Brazilian nation would happen with the whitening of the population by interbreeding between races and, consequently, with the creation of white population adapted to the tropical environment. It settled in a biopolitical vision that affirms the civilizational evolution of Brazil by the extinction of blacks and Indians.
Keywords: geographical discourse, environment, race, nation, Sílvio Romero.
Resumen: El final del siglo XIX y principios del siglo XX es un periodo de profundos cambios en la estructura política y social de la sociedad brasileña. Esto es el momento en que nace la República y los últimos lazos con la metrópoli portuguesa se rompen, lo que conduce al país a un punto de vaguedad en lo que se refiere a la identidad nacional. En este sentido, la *intelligentsia* brasileña se moviliza totalmente para "hacer" el Brasil en ese momento, con referencia precisamente a las naciones europeas, sinónimos de desarrollo y civilización. Dos problemas aturdian a los intelectuales brasileños informadas por las teorías europeas: la naturaleza tropical de "degeneración" y la composición racial "inferior" de la población. Una vez que la naturaleza y la raza eran los problemas centrales de nacionalidad brasileña, pensadores brasileños fueron forzados al diálogo y/o a la producción, explícita o implícitamente, de un discurso geográfico. Estas reflexiones tuvieron como lema la "relación hombre-ambiente", aspecto fundamental de la metodología geográfica en el período. Sílvio Romero es un autor clave del debate nacional, tal como su reflexión y proposiciones para resolver los problemas de las "razas inferiores" y de los "trópicos tórridos". Según el autor, el desarrollo de la nación brasileña sería por el blanqueamiento de la población a través de cruce entre razas y, en consecuencia, la creación de blancos adaptados a la naturaleza tropical. Con eso se establece una visión biopolítica que afirma la evolución de la civilización en Brasil por la extinción de los negros y los indígenas.

Palabras clave: discurso geográfico, naturaleza, raza, nación, Sílvio Romero.



A redenção de Cam. Modesto Brocos (1895).

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar como as noções de meio e raça foram operadas no discurso geográfico do fim do século XIX e começo do século XX. Para tanto, serão exploradas as leituras de Sílvio Romero sobre a nação brasileira, neste período. Nesse sentido, algo que já deixamos explícito é a conexão direta entre geografia científica e os processos de fundação nacional, ou, em outros termos, que o discurso geográfico foi instrumentalizado para a constituição física e imagética da nação, o que se encontra explicitado nas teorizações romerianas. Do mesmo modo, ressaltamos a colonialidade presente nesta operação, cuja ciência e, consequentemente, o discurso geográfico estiveram imersos num eurocentrismo irrestrito e hierarquizante que teve reflexo nas visões e juízos sobre a nação.

A segunda metade do século XIX foi um período de transformações nas estruturas política e social da sociedade brasileira. Este também foi um momento em que o país se encontrava em um ponto de incertezas no tocante a estabelecer-se como "nação civilizada". Tendo como referência as nações europeias, tornar-se uma nação envolvia um processo que denotava a existência unitária de uma cultura, um povo e um território. Nos termos do discurso eurocêntrico, evolucionista e determinista, o Brasil era um país desfacelado culturalmente, estava repleto de população inferior – leia-se de negros, indígenas e mestiços – e se localizava em um meio degenerador – os trópicos (SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976; MACHADO, 1995; MURARI, 2009). Tendo em vista que estas eram questões prementes e que se deveria "construir a nação", todos que buscaram pensar o Brasil tiveram que, inevitavelmente, enfrentar os problemas relativos ao seu povo e seu meio.

Como demonstra a historiografia desse período, há uma gama ampla de autores que debateram e estiveram envolvidos com os problemas e dilemas citados, contudo, Romero é destacado como um dos autores centrais desse momento. Por conta de sua proeminência, suas obras são a base do pensamento social brasileiro moderno e estão presentes tanto na bibliografia que busca analisar as relações socioculturais brasileiras (CÂNDIDO, 2001) quanto na bibliografia geográfica dos primeiros anos do século XX (BACKOUSER, 1926; CARVALHO, 1923) e do período universitário da geografia, entre os anos 1930 até 1970 (AZEVEDO, 1975 [1969]; SANTOS, 1948; RODRIGUES, 1970).

Desse modo, de alguma forma, compreender Sílvio Romero é importante para entendermos o próprio pensamento levado a cabo nas ciências sociais e na geografia brasileira, pois, a rigor, as reflexões e tematizações deste autor – para o bem ou para o mal – delinearam as ciências sociais no Brasil, que tiveram que com ele dialogar para criar o próprio campo de reflexão (CÂNDIDO, 2001). Além do mais, Sílvio Romero é paradigmático

para compreendermos a política do conhecimento no Brasil, pois suas ideias estão conectadas a processos mais amplos (como, por exemplo, o da formação da Primeira República) e demonstram os vínculos reativos entre teoria e realidade, em que o conhecimento é afetado pelo contexto espaço-temporal, mas também tem efeitos constitutivos sobre ele.

Buscamos, assim, realizar uma "análise internalista" (VALCARENGHI, 2015), sem excluir os aspectos externos, do "discurso geográfico" produzido por Romero. Procuramos mapear as principais referências e perspectivas teóricas deste autor e os artifícios utilizados para articular e modular meio e raça em suas elaborações, o que está visivelmente projetado sobre a nação. Um dos pressupostos é que os esforços deste autor em resolver o problema que envolvia a raça e o meio o levaram a produzir (um tipo de) discurso geográfico, ainda que ele não fosse ou se identificasse como geógrafo. Ademais, Romero estava em diálogo direto com as teorias produzidas na Europa, inclusive as geográficas, o que muito influenciou sua produção.

Tendo em vista que as leituras sobre Romero são bastante amplas, além de existir no pensamento social uma gama extensa de debates e análises em torno delas, priorizamos uma obra específica sua, apesar de tratarmos de outras, a ver: *História da literatura brasileira*, de 1888. Este livro, especificamente, é paradigmático na nascente República brasileira, pois, como indicou Costa (2006), trouxe um conjunto de questões acerca da nação que influenciou e definiu diretrizes de argumentação que perduraram entre a *intelligentsia* brasileira por sucessivas gerações. Além do mais, foi nesta obra que Romero melhor explicitou seus posicionamentos sobre o "elo inoportuno" entre a raça e a nação (COSTA, 2006), bem como destas com o meio.

O cerne das leituras de Romero é o entendimento da mestiçagem e do meio tropical como problemas teóricos no que tange a nação. Na verdade, ele se debruçou sobre este tema tendo como pano de fundo dois aspectos: primeiro, como indicou Reis

(2007), a questão lançada por Von Martius, em meados do século XIX: "seria o negro ruim ou bom para a sociedade brasileira?" Este foi o enredo que atravessou suas produções. Uma peça do processo de caldeamento, o negro-africano desordenava a maior parte dos constructos e previsões – eurocentradas – do autor, e muitas das análises na obra em questão são destinadas a este "" na sociedade brasileira. O segundo refere-se ao meio tropical, pois Romero foi influenciado por visões negativas sobre a natureza no Brasil. De acordo com estas interpretações, o meio tropical era um dos principais fatores que impossibilitavam o progresso e o desenvolvimento civilizacional no Brasil.

Este artigo está estruturado em três partes principais: primeiramente, buscamos realizar uma breve contextualização histórica; posteriormente, buscamos situar a geografia nesse contexto; e, por fim, passamos a analisar as leituras de Sílvio Romero, seguindo-se as considerações finais.

Espelhos ardilosos da nação em fin de siécle XIX

A virada do século XIX para o XX foi um momento emblemático da história brasileira. Este período foi carregado de complexidade e se configurou como um momento de transformações profundas na sociedade como um todo. A promulgação do fim da escravidão, a estruturação da república, a solidificação da independência frente à metrópole portuguesa, a formação das instituições produtoras de conhecimento, a consolidação das fronteiras territoriais e os avanços nas relações internacionais, entre outros, foram episódios que marcaram literalmente esta etapa histórica do país (SCHWARCZ, 2013), o que, ainda hoje, tem reflexos em nossas estruturas social, econômica e política.

A abolição da escravidão, em maio de 1888, e o fim da Monarquia, dando lugar ao Estado republicano, certamente deram o tom deste período histórico. Havia a crença de que, com essas

mudanças, o país estava deixando para trás o que significava o atraso e a barbárie – a Monarquia e a escravidão – e estava rumando inevitavelmente para a modernidade e a civilização. Com uma referência direta à Revolução Francesa, marcada pelo tão repetido lema *igualdade*, *fraternidade* e *liberdade*, "a República surgiu alardeando promessas de igualdade e de cidadania – uma modernidade que se impunha menos como opção e mais como etapa obrigatória e incontornável" (SCHWARCZ, 2013, p. 19). Enfim, nos primeiros anos da recém-formada República, muitos acreditavam que o "progresso" não era somente alegórico na bandeira: ele era certo e garantido.

Apesar da euforia e do otimismo iniciais, o conjunto de velozes transformações trazia à tona também uma série de dilemas e problemas. Tendo como referências as nações europeias e um conjunto de ideias que provinham desse contexto, passados os primeiros anos da República, parecia unânime entre nossos pensadores e em parcelas da população que, de fato, o país se encontrava em uma encruzilhada na busca por se tornar uma nação "moderna" e "civilizada". Se a certeza do progresso era indubitável, o caminho para se chegar a este fim parecia nebuloso e, de alguma forma, bastante longo.

A identidade nacional, como se pode notar, era o principal problema em meio a esse contexto repleto de mudanças e incertezas. De acordo com Carvalho (1990), no período do Império, tendo em vista os fortes laços com a metrópole portuguesa, houve pouco reflexão sobre um sentido de nação ou nacionalidade, no Brasil. Quando se constituiu a República pela derrubada do Império e as amarras institucionais com a metrópole foram quebradas, a "nação brasileira" emergiu, na visão das elites, quase que como uma tela em branco. Não por acaso, em um certo momento deste debate, Alberto Torres (1978, p. 297) afirmou que "este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos". Em suma, intelectuais, políticos e artistas da época

chegaram à conclusão de que não somente a sociedade brasileira deveria ser mais bem interpretada e compreendida como, à custa da modernidade, a nação deveria ser construída.

Deve-se destacar que esse horizonte aberto em torno do edificar a nação deu margem para todos os tipos de projeções e utopias, algumas as mais díspares possíveis. Do mesmo modo, algo que fica explícito dessas idealizações que articulavam discurso científico e discurso nacional é o fato de elas terem sido debatidas e cumprirem os anseios de poucos – se não mais de "uma ilha de letrados no mar de analfabetos" (CARVALHO, 2003), como se caracterizavam, na Corte, alguns poucos homens de ciências e políticos encastelados em seus gabinetes.[1]

A relação da recém-formada República com a Europa era uma via de mão dupla, principalmente na condição em que vivia o Brasil, uma nação que "exportava matéria-prima e importava idéias e instituições" (CARVALHO, 1990, p. 16). As discussões, proposições, cogitações, projeções etc. acerca do futuro da nação perpassavam justamente por perspectivas científicas etnocêntricas e colonialistas/imperialistas provindas da Europa. Este viés conduziu à conformação de teorias que visualizavam o mundo tendo como centro a sociedade europeia, portadora das verdades da ciência, do progresso e da civilização, frente à qual os demais povos e países pareciam sempre inferiores e deficitários (BANTON, 1977). Estas premissas se tornaram as bases fundamentais de um conjunto de teorias e perspectivas utilizadas para se pensar a questão nacional brasileira, infiltrando-se praticamente em todas as instituições políticas e produtoras de conhecimento da República (SCHWARCZ, 1993).

A naturalização de uma suposta homogeneidade nacional era patente na concepção de nação que vigorava no século XIX. Na

[1] O que ajudou a acomodar uma série de contradições desse momento foi a ciência positivista que aportara no país, nesse período, que insurgiu como um remédio para todos os problemas. O discurso científico positivista, caracterizado como o suprassumo da modernidade na época, emergiu para acondicionar tensões e ambivalências dessa realidade paradoxal, legitimar novas práticas de controle social e, com projeções otimistas, manter viva a chama de um futuro promissor para a nação (SCHWARCZ, 2013).

concepção europeia, a nação deveria se configurar em uma individualidade; uma unidade política singular que acomodaria povo, natureza e cultura em uma espécie de essências estruturalmente articuladas. A individualidade destas unidades territoriais-naturais seria definida a partir da ideia de raça, por um lado, e sobre a concepção de língua nacional e cultura (ou civilização) nacional, por outro (BANTON, 1977; HOBSBAWM, 1991). A equação deste processo seria: um meio (natural) + "povo (raça) + cultura (civilização) + língua = nação" (SEYFERTH, 1996).

Entre esses, povo e meio eram os tópicos que mais preocupavam os pensadores da nação no Brasil. Na verdade, forçados pelos modelos europeus de nação, era inevitável o enfrentamento destes dois temas (dilemas) que, em suas leituras, pareciam verdadeiros obstáculos para o desenvolvimento e o progresso do país. Uma série de ideias e teorias evolucionistas e biologicistas que aqui aportavam desqualificavam justamente a população e a natureza brasileiras. Nossa população era interpretada, assim, a partir de uma "ciência racialista" que enfatizava não somente a existência de raças, mas a hierarquia entre estas; eram relacionados aspectos externos da corporeidade de indivíduos à moral e à capacidade cognitiva, cuja escala definia como inferiores negros, indígenas, mestiços etc. e como superiores a população brancóide existente na Europa (HOFBAUER, 2006). Além do mais, a população brasileira não era homogênea, algo fundamental para a constituição de uma nação, mas marcada pela grande diversidade e pela mestiçagem. Frente a essa "população de degenerados", foram cortantes as palavra do marquês Arthur de Gobineau (1915) sobre o Brasil: o país estava "fadado à barbárie, indolência e à servidão".

Quanto ao meio ou à natureza brasileira, muitos teóricos europeus, fundamentando-se em narrativas de viajantes do século XVIII e início do século XIX, bem como nas teorias deterministas em voga, afirmavam a potência insuperável e o caráter degenerante do meio tropical do país. No que toca a este aspecto,

as ideias deterministas do historiador inglês Henry Buckle (1823-1862) tiveram grande ressonância e circularam intensamente entre os pensadores brasileiros. Este autor afirmava, em seu livro *Introduction to the history of civilization in England* (1857), mesmo sem conhecer in loco o Brasil, que, por conta da exuberância e intensidade de sua natureza – algo que sempre prevaleceria sobre o "homem" –, a nação estaria fadada a viver em condições primitivas *ad infinitum*.[2] Ambos os fatores (a população composta majoritariamente de raça inferior e mestiçada e nossa natureza tropical degenerante) impossibilitavam o desenvolvimento de uma nação ou civilização à altura das europeias, no Brasil.

Nesse sentido, mobilizar a raça e o meio para refletir sobre a nação não foi por mero acaso, pois, no momento em que insurgia a República e que se buscava definir uma identidade nacional, essas noções eram os fatores que marcavam nossa identidade e nos diferenciavam das nações europeias. Ainda assim – e este foi o grande dilema –, provinha daí também nossa condição de inferiores e não civilizados frente às nações europeias (SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976; MACHADO, 1995; ORTIZ, 2005). A geografia do período, na medida em que tinha como cerne metodológico a "relação homem-meio", foi fundamental para interpretar e elucidar esta problemática.

A geografia moderna... ainda colonial

Colhendo os frutos do desenvolvimento técnico-cientifico europeu, bem como dos "descobrimentos" e expansões europeias do século XIX (HEFFERNAN, 2009), a geografia moderna, a "mais capacitada que qualquer outro para documentar a marcha do progresso na superfície da Terra" (PEREIRA, 2005, p. 115),

[2] Deve-se ressaltar que o historiador afirmava que o progresso da civilização europeia se marcava pela influência cada vez menor do mundo natural. Na Europa, em geral, e na Inglaterra, em particular, em algum momento histórico, as forças mentais acabariam por se sobreporem totalmente às condições naturais.

tornou-se ela própria a disciplina instrumental e mais adequada para a conformação do progresso que a modernidade exigia. Condicionada por uma visão baseada no positivismo, a geografia participou desse "processo civilizatório", não somente otimizando os fluxos e fixos de sistemas econômicos e da expansão europeia (PEET, 1985; MORRISSEY, 2014), como operou na conformação de "ideologias geográficas" (MORAES, 1991) ou "geografias imaginativas" (SAID, 2006) para justificar e legitimar a existência e a hegemonia de Estados-nações.

Na medida em que a geografia moderna se desenvolveu no período mais agudo da expansão colonial e do imperialismo europeu, trouxe reflexos em seu discurso científico de ideias que hierarquizavam e que afirmavam a superioridade deste continente e de seus povos. Peet (1985, p. 310),[3] por exemplo, ao traçar um quadro panorâmico da constituição epistemológica desta disciplina no século XIX, salientou que o "determinismo ambiental foi a entrada da geografia na ciência moderna. O determinismo tentou explicar os eventos imperialistas do capitalismo do final do século XIX e do início do século XX de maneira científica". Mais que isso, de acordo ainda com este autor, infiltraram-se, na constituição epistemológica desta disciplina, noções relacionadas à biologia evolucionista e ao darwinismo social, perspectivas em voga na Europa neste período, que tiveram como reflexos não apenas o "determinismo geográfico", mas também leituras racialistas acerca dos povos no globo terrestre (PEET, 1985).

Livingstone (1991), refletindo sobre o determinismo geográfico e racial na "tradição geográfica" do século XIX, ressaltou que quaisquer que fossem as respostas das disciplinas científicas modernas, principalmente da geografia, acerca dos grupos humanos, era subjacente a presunção de que os laços entre raça e lugar natural eram estreitos, porque o meio conformava a raça ou porque a "natureza" criava diferentes raças localizadas em

[3] As citações retiradas de obras em língua inglesa foram traduzidas pelo autor.

regimes geográficos apropriados. Tendo em vista a forte influência da biologia evolucionista (com bases nas teorias darwinianas e lamarckianas), e no contexto expansionista europeu, geógrafos da segunda metade do século XIX não somente atentaram – acertadamente – para a influência do meio sobre os grupos humanos, como algumas perspectivas pensadas a partir das hierarquias raciais ligaram, de forma determinista, a "inferioridade" dos povos aos seus meios naturais. Por esta perspectiva, "estava claro que qualquer propensão moral exibida por várias raças era assim ela mesma uma moral geográfica" (LIVINGSTONE, 1991, p. 417).

Portanto, as diferenças humanas racializadas – e sua face oculta: as hierarquias – se projetaram de forma determinista no meio e vice-versa. Povos eram inferiores porque se originavam em determinados meios; meios eram sórdidos porque conformavam povos degenerados e inferiores. Foi a partir desta ideia tautológica que se acreditou que os grupos raciais possuíam uma posição social natural, bem como uma localização geográfica (ou um meio natural) exclusivo. Os trópicos, precisamente onde se localizavam a maioria dos povos tidos como inferiores, foram "logicamente" taxados como perniciosos por estas ideias.

Os contextos coloniais, pós-coloniais e imperiais do fim do século XIX e início do século XX, para os quais essas teorias se destinaram e nos quais foram absorvidas, deram margem a vários tipos de interpretações, o que esteve interligado, na maioria dos casos, às problemáticas nacionais vivenciadas em cada contexto e aos interesses das elites intelectuais e políticas, ligadas umbilicalmente às metrópoles europeias. No Brasil, por exemplo, esse conjunto de teorizações chegava de forma bastante difusa e tomava sentidos, usos e amplitudes diferentes na maneira como estas eram absorvidas e empregadas por pensadores, intelectuais, políticos, artistas e escritores.

Diferente do que se constuma pensar, as ideias provindas da Europa não eram assimiladas e reproduzidas mecanicamente

pelas elites intelectuais brasileiras. Como destacou Schwarcz (1993), existiam processos de tensão, negociação, ajuste, seleção e mescla dessas ideias, o que propiciava os resultados mais diversos possíveis. Algo muito característico deste processo nos pensadores brasileiros foi que, a depender de seus interesses e perspectivas e tendo como horizonte as ditas "civilizações europeias", eles filtravam as teorias a seu gosto e, em alguns casos, associavam e colocavam lado a lado teorias diametralmente opostas (COSTA, 2006). De qualquer forma, este processo foi parte de uma trama que originou, no dizer de Segato (2007), uma "formação nacional de alteridade" exclusivamente brasileira, que, apesar da similaridade com outros contextos, principalmente os da América Latina, possuía contornos muito próprios enredados pela formação social e política ocorrida aqui.[4]

Deve-se ressaltar, no entanto, que os pensadores brasileiros do limiar do século XX, no afã de construírem uma "nação civilizada", tiveram que lidar com uma gramática discursiva oriunda das teorias científicas que colocavam no topo das hierarquias a Europa; em especial, colocavam no cume da hierarquia racial os brancos e o clima e meio físico europeus como basilares para a constituição de sociedades desenvolvidas. Esses pensadores se encontravam em situação bastante delicada, pois falavam a partir de um contexto repleto de negros, indígenas e

[4] Deve-se ressaltar que, nesse contexto de processos formativos distintos – mas mutuamente referidos – entre Brasil e Europa, talvez não seja profícuo observar-se a adequação (ou não) dessas ideias a um contexto social, mas sim lançar luz sobre as possibilidades e os efeitos de seus desdobramentos. Pois processos de produção do conhecimento (em que eram tomados fragmentos de ideias, era realizada a mudança de conceitos para adaptá-los à realidade local e em que ocorria a alocação, lado a lado, de teorias que se contrapunham etc.) geravam proposições teóricas que se mostravam completamente distintas (e, por vezes, opostas) às ideias que os fundamentavam, mas que eram eficazes na política do conhecimento e da institucionalidade nacional. Em outras palavras, não se pode negar a proficuidade e a criatividade do pensamento construído por pensadores brasileiros. Ainda assim, não se pode deixar de destacar as dimensões de poder que atravessavam as ideias, tanto as produzidas na Europa quanto as produzidas no Brasil. A colonialidade embutida nessas leituras difundia um conjunto de hierarquizações que ordenava o valor das ideias no sistema mundo moderno-colonial, bem como a realidade que estas ideias liam e interpretavam.

mestiços, num território localizado quase que totalmente nos trópicos. Assim, nessa relação embaraçosa com as teorias deterministas e evolucionistas europeias, ora concordavam, ora discordavam, e ora faziam vistas grossas a aspectos destas doutrinas, dando contornos a uma "formação nacional de alteridade" toda específica.

A geografia e o discurso geográfico produzidos no Brasil só puderam, então, ser pensados e produzidos a partir desses aspectos e conjuntura. Além do mais, nesse período, a geografia se constituía em um campo de formação bastante amplo. Não existiam instituições que concentravam a formação; o discurso geográfico não era monopolizado pelas sociedades e institutos geográficos, e nem estava presente também nas escolas de medicina e direito, bem como entre políticos, artistas, literatos etc. (MORAES, 2000; 2002; MACHADO, 1995). Isto trazia uma diversidade bastante ampla no que se refere aos objetivos e aos sujeitos que manejavam o discurso geográfico, assim como também às referências teóricas, majoritariamente europeias, tomadas para fundamentá-lo.

De qualquer forma, muitas das questões tratadas pela geografia eram gestadas a partir das relações de estranhamento que envolviam os modelos – de superioridade – impostos pelos países europeus. Isto se assentava exatamente nas diferenças qualificadas e hierarquizadas conformadas por relações moderno-coloniais, que se desenharam no fim do século XIX. Como o espaço geográfico era central nos processos relativos ao fazer a nação frente às nações europeias, a geografia produzida neste período se debruçou sobre questões e debates relativos à natureza físico-climática do território e à adaptabilidade dos indivíduos ao meio, bem como sobre as características raciais dos habitantes e as possíveis consequências destes aspectos na formação social do povo brasileiro (MACHADO, 1995).

Dado que "o espaço geográfico era uma realidade e também uma metáfora para expressar outros interesses e

realidades" (MACHADO, 1995, p. 311), o discurso geográfico brasileiro, ao tentar redefinir as linhas que perpassavam as representações sobre o território e a população, operou

> [...] de um lado, sedimentando a tese determinista que projetava um destino de grande potência, considerando como elementos determinantes as riquezas naturais, a dimensão territorial e a tropicalidade. De outro, alimentando duas teses opostas sobre a natureza dos habitantes: a tese de que uma população miscigenada era a garantia de um controle eficaz da natureza tropical, e a tese, mais pessimista, que contrastava uma natureza generosa com uma população heterogênea, em crescimento desordenado, incapaz de auto-organizar e de gerir de forma racional o território (MACHADO, 1995, p. 311).

Nesse sentido, no caso brasileiro, percebemos a utilização do discurso geográfico para resolver uma série de dilemas referentes à formação nacional "à europeia". Na medida em que, nesse período, a composição populacional heterogênea e a natureza tropical eram, ao mesmo tempo, os sinais diacríticos da identidade brasileira, bem como os fatores que impossibilitavam nosso desenvolvimento, estas passaram a ser tratadas por toda a *intelligensia* brasileira, levando-a a dialogar e/ou a produzir, explícita ou implicitamente, um discurso geográfico. Deve-se ressaltar que o problema da qualidade racial do povo e dos fatores degenerantes do meio tropical eram tomados conjuntamente, algo que já vinha embutido nas teorias europeias que aqui aportavam. Os prognósticos e soluções propostas foram muitos, contudo, na visão dos pensadores brasileiros, ambos deveriam ser solucionados conjuntamente, pois raça e meio estavam imbricados indubitavelmente um ao outro. Assim, refletindo sobre a relação povo-meio (raça-trópicos), a geografia foi fundamental para a constituição da ideia de nação brasileira estabelecida no fim do século XIX e início do século XX. Foi a partir deste horizonte que Romero, por meio da ciência, buscou encontrar um caminho para o Brasil.

A composição do problema nacional em Sílvio Romero

Sílvio Romero nasceu em Sergipe, em 1851, e morreu no Rio de Janeiro, em 1914. Formado em Direito, no Recife (1873), no Rio de Janeiro, rapidamente se tornou conhecido pelas polêmicas que evocava, colocando-se contrário ao positivismo e ao romantismo existentes entre pensadores brasileiros à época. Era um crítico ferrenho do "francesismo" da intelectualidade brasileira e nutria uma forte aversão à Corte, sentimento que herdou de seu mestre da escola de Recife, Tobias Barreto. A tensão causada pela sua origem e perspectiva balizadas por influências germânicas (SOUZA, 2007) e as representações e generalizações nacionais criadas pela *intelligentsia* da capital influenciaram vários de seus debates, em especial suas teorizações sobre a nação brasileira. Firmando-se como um intelectual bastante influente em sua época, muitos de seus livros e escritos que trataram da formação e da identidade nacional deram clivagens a um debate que se estendeu intensamente pelas décadas seguintes.

Em especial, uma das críticas realizadas ao romantismo no Brasil relacionava-se à mitificação do índio. Este, na visão de Romero, estava ou em via de extinção ou restrito às selvas distantes do país. Foi justamente a partir desta crítica que Romero trouxe à baila um componente até então pouco tratado para se pensar a nação: o negro. Segundo este autor, este "elemento" era o principal "agente civilizador"[5] da sociedade brasileira, e os cientistas, se quisessem compreender ou fazer prognósticos mais certeiros sobre o futuro da nação, deveriam se debruçar "cientificamente" sobre ele. Pelas mãos de Romero, nesse momento, o negro, que se encontrava, até próximo à abolição da

[5] "O negro é adaptável ao meio americano; é susceptível de aprender; não tem as desconfianças do índio; pôde viver ao lado do branco, alliar-se a elle. Temos hoje muitos pretos que sabem ler e escrever; alguns formados em direito, medicina ou engenharia; alguns commerciantes e ricos; outros jornalistas e oradores. Ao negro devemos muito mais do que ao índio; elle entra em larga parte em todas as manifestações de nossa actividade. Cruzou muito mais com o branco" (ROMERO, 1902[1888], p. 74).

escravidão, de alguma forma esquecido pelos pensadores brasileiros, se tornava "objeto de ciência"[6] para o bem da nação.

Na verdade, Romero não descartava totalmente o índio, ao enfatizar que o fundamento da sociedade brasileira era a junção entre indígenas, negros e brancos. No entanto, a população negra era a peça central e, ao mesmo tempo, desprezada pelos homens de ciência que interpretavam o país. Na medida em que tudo de negativo e inferior era projetado na população negra, este movimento de Romero ocorria para afirmar a necessidade de se estudar a "estrutura étnica" do país – principalmente o negro – como um problema a se resolver, caso quiséssemos alcançar o progresso nacional. Ainda que ele, a contragosto das elites, tenha trazido como um dado novo sobre a identidade nacional o "caráter mestiçado" da sociedade brasileira,[7] permanecia latente sua crença na inferioridade inata de negros e indígenas e na superioridade incondicional dos brancos.

Do mesmo modo, o duplo do racismo científico, o determinismo geográfico, o aturdia. As teorias europeias que circulavam no Brasil afirmavam o caráter insalubre e degenerante do meio e do clima do país, algo que, interligado à população inferior, reforçava a impossibilidade da formação de uma nação moderna e civilizada. Nessa matéria, o já citado historiador inglês Henry Buckle foi o principal interlocutor de Romero. Sua afirmação de que o Brasil estava fadado a um "inveterado barbarismo" devido ao seu meio e suas condições climáticas fez

[6] "O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência… Apressem-se, porém, senão terão de perdê-lo. E todavia, que manancial para o estudo do pensamento primitivo! Este mesmo anelo já foi feito quanto aos índios. [...] Depois do português é ele [o negro] o fator mais valente de nosso progresso; de alto a baixo a vida do brasileiro mostra a sua ação: língua, costumes, contos, canções, tudo no Brasil é de formação tríplice, e o olhar adestrado vai mostrar o veio negro seguindo o branco de perto e deixando o vermelho quase obliterado" (ROMERO, 1977, p. 35, 60).

[7] Outros autores, como Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) e Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868), já haviam apontado a mestiçagem como uma característica da sociedade brasileira, contudo, sem sombra de dúvidas, foi Romero quem sistematizou, segundo o que ele considerava científico à época, uma interpretação sobre miscigenação.

Romero despender grandes esforços teóricos, incrivelmente, não para refutar as conclusões de Buckle, mas para corrigi-las e torná-las mais ajustáveis às suas afirmações. A raça, na visão de Romero, era constituída pelo meio, e, nesse sentido, relativizar a ideia fatalista do meio era pressuposto fundamental para se pensar e constituir uma sociedade civilizada.

Em suma, tendo à frente essa tarefa e acreditando no poder das ciências, afirmou:

> O clima não creou as raças que constituem nossa população composta de gentes para aqui immigradas, [contudo] elle as pôde modificar e modifica effectivamente. Hoje que este facto empirico está descoberto e estudado, cumpre-nos não caminhar às cegas como hordas selvagens. A politica e a sciencia brasileiras têm ahi diante um problema a solver e a dirigir (ROMERO, 1902[1888], p. 49).

Nesse sentido, vejamos com maior detalhe as estratégias teóricas deste autor para resolver as problemáticas em torno da raça e do meio.

A nação mestiça... "agonia de um nacionalista frustrado"

Romero, em *História da Literatura Brasileira* (1902[1888]), buscou formular uma "theoria da evolução histórica do Brasil", que tinha por objetivo "encontrar as leis que presidiram e continuam a determinar a formação do gênio, do espírito e do caráter do povo brasileiro" (ROMERO, 1902[1888], p. 6). Segundo sua perspectiva, a nação só poderia ser pensada a partir dos seguintes fatores: "ação do meio físico, as qualidades etnológicas das raças constituintes, as condições biológicas e econômicas que determinam a formação nacional, o processo de miscigenação, os incentivos de psicologia social" (ROMERO, 1902[1888], p. 21).

Baseado em teorias biologicistas e evolucionistas, Romero enfatizou que a nação deveria ser examinada e explicada a partir da articulação entre fatores naturais, étnicos e morais. Contudo, ainda que, como ressaltou Souza (2007, p. 48), este autor "recuse-se a basear seu método em qualquer fator que seja determinante

em relação aos demais [...] [uma vez que] meio exterior e ação moral, história e biologia são fatores que se misturam e agem como determinantes uns sobre os outros", havia uma forte subordinação dos aspectos sociais aos naturais, tendo em vista o peso do biologicismo determinista nas leituras de Romero. Como se percebe no seguinte trecho, na ordenação que fez este autor, a biologia parece ser o gerador e o motor dos processos sociais: "Não resta a menor dúvida que a história deve ser encarada como um problema de biologia, aí se transforma em psicologia e esta em sociologia; há um jogo de ações e reações do mundo objetivo sobre o subjetivo e vice-versa" (ROMERO, 1902[1888], p.179-180). Ademais, é enfatizada reiteradamente, em sua interpretação, a importância da geologia, do clima e da raça para a constituição de uma nação civilizada.

Nesse sentido, não é fortuito o fato de que ao tratar das "origens do atraso" brasileiro, Romero tenha dado tanta importância ao clima, marcado pelo "calor excessivo, chuvas torrenciais e pelas secas", e à "incapacidade relativa das três raças que constituíram a população do país" (ROMERO, 1902[1888], p. 41). Orientado por um pensamento europeu de base alemã, suas conclusões acerca do Brasil não poderiam ser outras se não a de que estaríamos em uma situação de extremo atraso e que, tendo em conta a localização nos trópicos e a grande quantidade de "raça inferior" aqui presente, o retardamento do Brasil seria congênito.

Ao se deparar com essas conclusões, quais foram as saídas de Romero? Primeiramente, ele trouxe à baila um posicionamento pouco comum, naquele momento em que era hegemônica uma visão sobre o Brasil como uma estrutura desfacelada e sem identidade. O país, para Romero, já possuía um *ethos* identitário delineado: "Um imenso país descoberto e colonizado; duas raças bárbaras senhoreadas por uma raça superior; populações novas formadas; invasões estrangeiras repelidas; comércio, indústria, autonomia política, certos impulsos originais; tudo isto repercutiu no espírito do povo e habilitou-o a ter também um caráter próprio"

(ROMERO, 1902[1888], p. 517). Mediante discursos que enxergavam a situação amorfa e sem identidade do país como um problema, estrategicamente, Romero caracteriza a sociedade brasileira como uma estrutura aberta e em processo de fazer-se. Isto, além de permitir prognósticos mais otimistas sobre a nação, dava margem para intervenções na sociedade, no plano teórico e na realidade concreta.

O "caráter étnico" é o catalisador e condensa esse ponto de vista de Romero, pois,

> O povo brasileiro não é um povo feito, um tipo étnico definido, determinado original... Ainda entre nós as três raças não desapareceram confundidas num tipo novo, e este trabalho será lentíssimo. Por enquanto a mescla nas cores e a confusão nas raças é o nosso apanágio (ROMERO, 1977, p. 267).

Este autor caracterizava a sociedade brasileira como mestiça e ressaltava que "o mestiço é o produto fisiológico, étnico e histórico do Brasil; é a forma nova de nossa diferenciação nacional" (ROMERO, 1902[1888], p. 75). Nesse sentido, o português, o africano e o índio eram forasteiros, no Brasil romeriano, pois "o genuíno nacional é o descendente destas origens" (ROMERO, 1977, p. 33). Tendo como horizonte esta perspectiva, ele lançou uma máxima que foi tomada por vários autores subsequentes para se pensar o Brasil: "Todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas idéas. Os operários deste facto inicial têm sido: o portuguez, o negro, o indio, o meio physico e a imitação estrangeira" (ROMERO, 1902[1888], p. 4).

Romero articulou à ideia da nação brasileira como uma "estrutura amorfa e em processo de fazer-se" à noção de mestiçagem, um processo também sem forma e em andamento. Astuciosamente, para escapar dos determinismos fatalistas das teorias europeias, que inclusive o fundamentavam, frisou e acentuou que a nação brasileira não estava formada, mas sim em processo de formação em todos os seus aspectos nacionais. Isto lhe

permitia uma margem de agência maior para interpretar e criar prognósticos positivos sobre o país.

Contudo, tendo em vista o teor hierarquizante implicado nessas teorias, uma série de contradições se apresentavam no discurso sobre a nação de Romero. Por exemplo, a ideia de uma "nação mestiça" era atravessada de hierarquizações que privilegiavam justamente o branco. Muito influenciado pelo evolucionismo e pelo darwinismo social de Ernst Haeckel (1834-1919) e Herbert Spencer (1820-1903),8 Romero enxergava e previa no cruzamento das raças o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira. Contudo, deve-se ter em vista, este cruzamento levaria consequentemente ao branqueamento da nação. Desenvolvimento e branqueamento eram irmãos siameses, na ótica germanista de Romero e, de alguma forma, da maioria dos pensadores brasileiros à época. Acerca disso, foi bem notado por Costa (2006, p. 176) que a adesão ao darwinismo e a crença na prevalência do princípio da seleção natural entre as sociedades humanas mostraram-se primordiais para que Romero pudesse combinar o dogma da desigualdade biológica entre as raças e a possibilidade de um "mestiçamento benigno" que, se adequadamente orientado, conduziria ao branqueamento paulatino dos brasileiros.

Dessa forma, a mestiçagem seria uma etapa transitória no projeto de formação e desenvolvimento da nação, o que estava relacionado explicitamente ao "triunfo do branco": "O mestiço, que é a genuína formação histórica brasileira, ficará só diante do branco quase puro, com o qual se há de, mais cedo ou mais tarde, confundir... Dentro de dois ou três séculos a fusão étnica estará talvez completa e o brasileiro mestiço bem caracterizado" (ROMERO, 1902[1888], p. 54-55). Assim, sem dúvida, a mestiçagem de Romero tinha como fim o desenvolvimento da nação, contudo, isto estava diretamente relacionado ao

8 Para uma análise da influência desses autores em Sílvio Romero, bem como no pensamento social brasileiro, ver Bahia *et al.* (2015) e Murari (2009).

branqueamento da nação, pois o mestiço do qual nos falava este autor era um mestiço branco ou quase branco.

A despeito de uma resolução imediata acerca da raça, restava a Romero solver o problema do meio tropical como um obstáculo para se atingir o estágio de desenvolvimento civilizacional. Tendo em vista que os dados sobre o meio eram mais difíceis de serem transpostos, por conta de suas transformações serem marcadas por processos naturais e históricos de longa duração, Romero não negou o determinismo do meio, mas pensou a raça como um dispositivo que se adaptava ao meio.

Relativizando o determinismo geográfico

De acordo com Costa (2006), a "mestiçagem branqueadora" de Romero possuía três pilares teóricos:

1) as teorias de hibridização do etnólogo francês Paul Brocas (1824-1880), a partir das quais Romero enfatizava ora a absorção das "duas raças menos avançadas [indígenas e negros]" pela raça ariana, ora a formação de "uma sub-raça mestiça e crioula, distinta da europeia" (ROMERO, 1902[1888], p. 20);

2) a aplicação dos princípios da seleção natural e a sobrevivência dos mais aptos. Romero, a partir de um lamarkismo reconfigurado e do evolucionismo spenceriano, acreditava que os genes caucasianos eram dominantes e que os brancos, na sociedade brasileira, eram mais bem aparelhados para a luta pela sobrevivência. Assim, a miscigenação desenvolveria a nação – na verdade, a embranqueceria –, e os brasileiros poderiam ser beneficiados racialmente no futuro;

3) o determinismo geográfico de Henry Buckle acerca da influência do meio no desenvolvimento dos grupos humanos e no surgimento das civilizações, cujo produto modelar mais bem-sucedido era a Europa (e os europeus).

No que concerne especificamente ao terceiro pilar teórico, é interessante o fato de que, apesar de o historiador inglês ter realizado afirmações fortemente pessimistas acerca do Brasil, ressaltando que nunca alcançaríamos o estágio de civilização por conta da potência do meio natural aqui existente, Romero o tomava como referência primordial. Contudo, temos que atentar para o movimento realizado pelo autor brasileiro, que concordava com as teses desventurosas de Buckle, entretanto, dava um sentido próprio a suas leituras ao enfatizar que eram necessários ajustes e correções no que tocava à estrutura natural do Brasil,9 e, indo além, retirava inusitadamente do determinismo buckleniano as alternativas para nos tornarmos uma civilização.

Primeiramente, deve-se ressaltar que o método de Buckle, que buscava compreender a determinação de fatores internos e externos na história das civilizações, influenciou profundamente Romero. Em sua obra principal, *History of Civilazition in England* (1858), o historiador inglês buscou justamente articular as características "metafísicas" e os fatores físicos para compreender as sociedades no globo terrestre, referência que se ajustou perfeitamente aos intentos de Romero no que dizia respeito ao Brasil. Além do mais, como este ressaltou, "esse autor [Buckle] mais de perto nos toca a nós brasileiros, porquanto dos modernos reformadores da história é o que mais se occupa com o Brasil, e terei, por necessidade, de apreciar as palavras duras, porém no fundo exactas, que escreveu a nosso respeito" (ROMERO, 1902[1888], p. 22).

Buckle (1858) asseverou, em sua obra, que fenômenos históricos eram condicionados e reagiam sob a ação das leis físicas, de forma que, para compreendê-las, deveríamos nos basear nos

[9] Demonstrando as contradições de Buckle, ressaltou Romero (1902[1888], p. 16): "Quanto ao Brasil, o historiador inglês é, em parte, mais fantástico do que profundo; é que só pelo clima, bom ou mau, não se explicam as civilizações hodiernas. São a prova as repúblicas do Prata [Uruguai e Argentina], que possuem excelente clima, doce e ameno, e que nos não excedem em cultura, por mais que alcem a cabeça e façam retumbar as frases quixotescas."

processos orgânicos que as subjaziam. Ao tomar como base os métodos das ciências naturais, este autor expressava, em suas leituras, que as ações humanas eram determinadas por seus próprios antecedentes e possuíam um caráter de uniformidade. Isto tanto produzia os mesmos resultados sob as mesmas circunstâncias, quanto podia ser perturbado ou dirigido por ações externas, entre as quais a ação do meio.

Romero, mesmo criticando os princípios de Buckle – "que dividem as leis que dirigem a historia em physicas e mentaes", considerava válidas suas apreciações acerca do poder da influência das "leis physicas" sobre os homens, leis "a que a raça humana mais poderosamente cede" (ROMERO, 1902[1888], p. 38). Essas influências podiam ser notabilizadas a partir de quatro fatores: clima, alimentação, solo e aspectos gerais da natureza. Estes fatores, indiretamente, determinavam a acumulação e a distribuição de riquezas e influenciavam, diretamente, na concentração de intelecto e imaginação (BUCKLE, 1858). Deve-se notar que a natureza não era somente um palco de determinações junto aos grupos humanos, mas também um arcabouço de estímulos. O historiador inglês enfatizava, por exemplo, que em lugares em que a natureza era "sublime" e "terrível", os impulsos de inventividade e inteligência eram maiores que em lugares em que ela era "benigna" e "caridosa".

Buckle, desse modo, dividiu a civilização em dois grandes ramos: o europeu e o não europeu. No primeiro, predominava o esforço do homem sobre a natureza, enquanto, no outro, prevalecia a apatia. Na medida em que, para Buckle, o meio era um dos motores civilizacionais, este autor deixava crer que o meio europeu, marcado principalmente por um clima temperado, com intercalação entre períodos quentes e frios, era o ideal para a formação de uma civilização moderna. Regiões onde era extremo o frio ou o calor "são marcadas por uma certa instabilidade e inconstância do caráter" (BUCKLE, 1858, p. 40).

Foi neste ponto também que Buckle, demonstrando um posicionamento monogenista sobre a origem da humanidade, destacou que leis físicas, nesses ambientes, efetivaram as distinções no interior da raça humana. De alguma maneira, tipos raciais foram vinculados a meios geradores. Por outro lado, no que tocava às civilizações primitivas, o autor inglês enfatizou que estas se desenvolveram em regiões marcadas pelo calor e umidade intensos, e foram conformadas devido à fertilidade do solo e à existência de um vasto sistema fluvial. Como exemplo, foram mencionadas as "civilizações" da Índia para a Ásia, do Egito para a África e as do México e do Peru para a América (BUCKLE, 1858, p. 101).

Partindo dessas concepções, os ajustes e críticas de Romero a Buckle se centraram, assim, em torno de dois aspectos: 1) desconstruir a ideia de que somente na região onde a Europa se encontra poderia surgir uma civilização moderna; 2) que as raças (em especial a raça branca) poderiam se acomodar em outros meios e climas. Primeiramente, buscando contradizer a ideia de uma civilização europeia demarcada por um meio determinado, Romero destacou que "nas bordas da Ásia, nessa Grécia, metade européa e metade asiática, que appareceu a civilisação da Europa destinada a tornar-se a civilisação universal". Outro exemplo por ele usado, que contradizia as afirmações de Buckle alusivas à adaptabilidade da raça branca em outros meios, foi o da expansão da civilização europeia pelo globo: "A civilisação saida da Europa implanta-se na America, na Australia, começa a transformar a India, maravilha o Japão, todos os paizes onde, segundo o pretendido axioma, a natureza é mais poderosa que o homem" (ROMERO, 1902[1888], p. 31-32).

Ainda acerca da afirmação de que as civilizações antigas floresceram em regiões marcadas pelo "calor, humidade, os solos eram ferteis e possuiam um vasto sistema fluvial", afirmou Romero que "o principio invocado pelo autor inglez não é tão exacto e profundo como lhe pareceu, porquanto civilisações antigas

existiram em regiões onde se não encontram taes requisitos. Basta ponderar o caso das civilisações Syria, Phenicia, Grecia e Etruria, paizes tão differentes da India, Egypto, Mexico e Perú" (ROMERO, 1902[1888], p. 36). Foram também apontadas regiões dotadas de tais requisitos que não foram sedes de civilizações antigas, das quais a Austrália e as regiões do Niger e do Congo eram as provas mais contundentes, segundo ele.

Também, apesar de questionar o monogenismo de Buckle, uma vez que, com um posicionamento poligenista, cria que "a diversidade destas [raças] é já de si originaria e primordial, isto é, surgiu com ellas mesmas desde o seu primeiro apparecimento" (ROMERO, 1902[1888], p. 30), Romero contestou que houvesse uma fixidez na relação entre raça e meio. Assim, de acordo com ele, havia "falsidades no axioma" que ligava raças e a própria civilização a meios específicos, e ponderou: "O facto da emigração de povos originarios de paizes diversos para climas totalmente estranhos garante-me nesta affirmação. Não deve ser esquecido que os aryanos, por exemplo, que se acham hoje espalhados por todas as latitudes do globo encontraram climas mais favoráveis a seu desenvolvimento numas paragens do que noutras" (ROMERO, 1902[1888], p. 32).

No entanto, no que se refere à formação das "civilizações primitivas", menciona-se uma exceção a partir da qual Romero construiu a sua principal controvérsia com o historiador inglês, qual seja: o Brasil. Pois, apesar de ser possuidor em larga escala dos fatores essenciais (solos férteis e sistemas fluviais amplos), este país não foi sede de uma civilização antiga. Buckle recorreu, para explicar esta lacuna, à influência do "vento geral" ou "ventos alísios" (*trade-wind*), que causavam a superabundância da natureza, algo insuperável pelas sociedades (antigas e recentes) existentes nessa região.[10]

[10] " [...] in South America there exists that cooperation of heat and humidity in which North America is deficient. The result is, that the soil in the eastern part of South America is remarkable for its exuberance, not only within the tropic, but considerably beyond it; the south of Brazil […] possessing a fertility not to be found in any country of

A partir desse ponto de vista, Buckle explanou longamente acerca de sua tese:

> O vento geral, admiravel phenomeno pelo qual todas as civilisações anteriores ás da Europa foram grande e perniciosamente influenciadas. Este vento abrange não menos de 56° de latitude: 28° ao norte do equador e 28° ao sul. Nesta larga estensão, que comprehende alguns dos mais ferteis paizes do mundo, o vento geral sopra durante todo o anno, ora do nordeste, ora do sudeste. As causas desta regularidade são agora bem conhecidas e sabe-se que dependem em parte do deslocamento do ar no equador, e em parte do movimento da terra [...]
>
> O que porem agora nos interessa não é uma explicação dos ventos geraes, e sim uma explanação do modo como este grande phenomeno prende-se á historia da America do Sul. O vento geral, soprando na costa oriental da America do Sul e procedendo de leste, atravessa o oceano Atlântico e deixa pois a terra cheia de vapores accumulados em sua passagem. Estes vapores, tocando á praia em intervallos periódicos, são condensados em chuva e como seu progresso para oeste é obstado pela cadeia gigantesca dos Andes, que não podem passar, empregam toda sua humidade no Brasil, que por isso é muitas vezes alagado pelas mais destruidoras torrentes. Esta abundante copia de humidade, sendo ajudada pelo vasto systema fluvial peculiar á parte oriental d'America, e acompanhada pelo calor, tem estimulado o solo a uma actividade sem igual em qualquer outra parte do mundo. O Brasil, que é quasi tão grande como toda a Europa, é coberto de uma vegetação de incrível profusão. Tão viçoso e luxuriante é o seu crescimento que a natureza parece extravasar-se num brinco de vaidosa força. [...]
>
> Entre esta pompa e esplendor da natureza porem nenhum logar foi deixado para o homem!... É reduzido á insignificância pela magestade que o cerca. As forças que se lhe oppoem são tão formidáveis que elle nunca foi apto a lhes

North America situated under a corresponding latitude. On a hasty view of the preceding generalizations, it might be expected that the eastern side of South America, being thus richly endowed by nature, would have been the seat of one of those civilizations, which, in other parts of the world, similar causes produced. But if we look a little further, we shall find that what has just been pointed out, by no means exhausts even the physical bearings of this subject, and that we must take into consideration a third great agent, which has sufficed to neutralize the natural results of the other two, and to retain in barbarism the inhabitants of what otherwise would have been the most flourishing of all the countries of the New World. The agent to which I allude is the trade-wind" (BUCKLE, 1858, p. 91-92).

fazer frente, nunca foi capaz de resistir á sua accumulada pressão. O Brasil todo, a despeito de suas innumeras vantagens apparentes, tem permanecido inteiramente inculto, vagando seus habitantes selvagens e impróprios para resistir aos obstáculos que a generosidade da natureza poz em seu caminho. Os aborígenes, como todo o povo na infância da sociedade, foram adversos a emprezas, e, sendo desconhecedores das artes com que se removem os obstáculos physícos, nunca intentaram oppor-se ás difficuldades que obstaram ao seu progresso social.

Estas difficuldades entretanto são tão serias que durante cerca de quatro séculos os recursos da sciencia européa tem sido em vão empregados no intuito de afugental-as. Ao longo da costa do Brasil ha sido introduzida da Europa uma certa copia de cultura que os naturaes por seus próprios esforços nunca teriam alcançado. [...] Neste paiz as causas physicas são tão activas e produzem seu império em uma escala de tal magnitude, que tem sido até hoje impossível escapar aos effeitos de sua acção combinada. Os progressos da agricultura são paralysados por florestas intransitáveis, e as colheitas são estragadas por innumeraveis insectos. As montanhas são por demais altas para serem escaladas; os rios por demais largos para ser vadeados ou cobertos com pontes cada cousa foi ahi produzida para reprimir o pensamento humano e conter a sua crescente ambição. Dest'arte as energias da natureza têm encadeado o espirito do homem. [...] Até ao presente, com todos os proventos, constantemente introduzidos da Europa, não existem signaes de progresso real não obstante a frequencia de estabelecimentos coloniaes, menos de um quinto da terra é cultivado.

Os hábitos do povo são tão bárbaros como dantes, e, quanto a seu numero, é muito digno de notar-se que o Brasil, a região onde mais que nas outras os recursos physicos são mais poderosos, ondo os animaes e vegetaes são mais abundantes, onde o solo é regado pelos mais nobres rios e a costa ornada pelos melhores portos, este immenso território, que é maior que doze vezes o tamanho da França, contem uma população que não excede a seis milhões de almas. Estas considerações sufficientemente explicam porque é que em todo o Brasil não existem monumentos da mais imperfeita civilisação, nenhum signal de que o povo tenha, em período algum, saido por si mesmo do estado em que se achava quando o seu paiz foi descoberto.

No Brasil o calor do clima foi acompanhado por uma irrigação dupla, proveniente, de lado, do immenso systema fluvial próprio da costa oriental, e, de outro, da abundante humidade depositada pelos ventos geraes. Desta combinação

> resulta que a fertilidade sem igual, tão grande quanto podia interessar ao homem, derrocou os cálculos deste, paralysando seu progresso por uma exuberância, que, se fosse menos excessiva, o teria ajudado (BUCKLE *apud* ROMERO, 1902[1888], p. 33-36).[11]

Controvérsias à parte, Romero acreditava que os brasileiros deveriam conhecer os vereditos de Buckle sobre o Brasil, então, traduziu e reproduziu a referida citação em diversos escritos, o que ajudou ainda mais a perpetuar o requisitório do inglês entre os pensadores brasileiros (SKIDMORE, 1976, p. 49). De qualquer forma, baseado em viajantes e cientistas europeus – entre os quais foram citados Gardner (1970 [1849]), Walsh (1831), Spix, Martius e Lloyd (1824) –, Buckle construiu uma narrativa "fantástica" acerca do Brasil, no dizer de Romero, cujo mote foram a potência e a superabundundância da natureza, que imperariam sobre qualquer circunstância, existência e ação humana.

A assertiva de Buckle é considerada verdadeira por Romero (1902[1888], p. 32), contudo, como denotou este autor, "é certo que os primitivos habitantes do paiz não ultrapassaram os últimos degraus da selvageria, é exacto ainda que nossa actual civilisação é toda impregnada de barbarismo [...] [isso] é verdadeiro em seu sentido geral; mas envolve mais de uma inexactidão". De alguma forma, Romero não questionou as afirmações do historiador inglês acerca dos "males do meio", apenas apontou e acomodou suas presumidas incoerências.

Romero contestou – de fato, consertou – as leituras sobre os efeitos do *trade-wind* (ventos alísios), que, para Buckle, periodicamente assolavam o país com impetuosas torrentes, ao afirmar que, se houvesse alguma ação deste fenômeno natural em território brasileiro, seus resultados se efetivariam por "secas aterradoras". O problema, para este autor, não eram as chuvas

[11] Cf. Buckle (1858, p. 92-98).

excessivas, mas as secas periódicas, que formavam uma população "indiferente e apática", principalmente no norte do país.

> Não quero, nem posso com isto contestar a acção maléfica dos ventos geraes; mas torno patente que a sua energia não é tão poderosa como suppoz o sábio inglez, e a prova mais cabal é que o phenomeno inverso do produzido por taes ventos repete-se constantemente. Temos um mau clima não por excesso de chuvas, sim por excesso de sua falta. Pelo menos em grande parte do paiz é o que se nota. [...] Se pois nosso clima é mais poderoso do que o homem, como é costume velho dizer-se, é mais pela terrivel arma das sèccas com que joga do que pelas enchentes com que nos castiga (ROMERO, 1902[1888], p. 37).

Do mesmo modo, foram pontuados os equívocos do inglês quanto à descrição da natureza. Enfatizou Romero que, ao contrário do que Buckle expôs em seu livro, as grandes florestas não cobriam todo o território, apenas localidades específicas;[12] que eram poucos, em nosso território, os rios largos;[13] que não existiam altas montanhas;[14] que nossa fauna não era composta de animais monstruosamente grandes;[15] que nossas terras não eram tão férteis quanto o imaginado.[16] Assim, afirmou conclusivamente que

[12] "É um erro dizer-se que temos as mais soberbas e impenetraveis matas do mundo. Viajantes muito autorizados são accordes em attestar que o interior do paiz é todo calvo, só existindo florestas na pequena cinta dita das matas ou nas margens dos grandes rios. A maior porção do paiz não offerece tal obstáculo, se é que assim se pode considerar uma floresta" (ROMERO, 1902 [1888], p. 38).

[13] "Os rios mais largos... É ainda uma abusão romântica. A maior parte dos que figuram em nossas cartas geographicas ou não existem realmente ou não merecem tal designação. Não passam de leitos seccos quasi todo o anno, e apenas cheios na época das chuvas. Quasi todos os rios do norte do Brasil se acham neste caso. Restam o systema do Amazonas, o do S. Francisco e o do Prata. Estes três são verdadeiramente notáveis, e é por amor delles que se formou a extravagante idéa de que todos os rios do Brasil são gigantescos" (ROMERO, 1902 [1888], p. 38).

[14] "O paiz é pouco montanhoso e nossos picos mais altos são de quarta ou quinta ordem em face de seus congéneres do velho e novo mundo. Temos poucas serras e que se não distinguem muito por sua altura" (ROMERO, 1902 [1888], p. 39)

[15] "Nossa fauna nem é a mais rica, nem a mais terrivel do mundo. Nós não temos o elephante, o camello, o hyppopotamo, o leão, o tigre, o rhinoceronte, a zebra, a girafa, o búfalo, o gorilla, o chimpanzé, o condor e a águia. Nossos typos animaes mais temiveis, a onça e a anta, não supportam o parallelo com seus rivaes do antigo continente" (ROMERO,1902 [1888], p. 39-40).

[16] "Referindo-se aos nossos proventos, o historiador apresentou a fertilidade da terra, sem rival em qualquer outra parte, porem que, sendo em demasia exagerada, transforma-se em prejuizo. Ainda aqui vae equivoco. Primeiramente, ser a fertilidade, ainda que excessiva, prejuizo é cousa que se não admitte facilmente. Depois, tal uberdade, tão

"o autor, que nunca visitou o Brasil, foi victima do maravilhoso no inventario dos obstáculos que a natureza nos oppõe [...] o phylosopho britânico illudiu-se com as narrações phantasticas dos viajantes, sedentos de maravilhas e despropósitos" (ROMERO, 1902[1888], p. 38-39).

Além do mais, na medida em que Buckle distinguiu o efeito de determinações naturais em sociedades antigas e modernas, afirmou Romero que

> [...] os motivos por elle apontados não deveriam, ante elle próprio, justificar o nosso abatimento actual, porquanto para esse autor as leis que regem a civilisação de hoje não são as mesmas que presidiram ao desenvolvimento das civilisações antigas. Até certo ponto é isto exacto, tanto que as vantagens do México e do Peru, que, segundo o escriptor, foram a causa de sua grandeza passada, continuam alli a vigorar, o que não impede que um e outro estejam actualmente a par, sinão muito abaixo, do Brasil no tocante á civilisação. Alli houve decadência, apezar das vantagens, e aqui progresso, máu grado os obstáculos. Como explicar tal anomalia? É que, quanto ao Brasil, o historiador inglez é, em parte, mais phantastico do que profundo; é que só pelo clima, bom ou máu, não se explicam as civilisações hodiernas. São a prova as republicas do Prata, que possuem excellente clima, doce e ameno, e que nos não excedem em cultura, por mais que alcem a cabeça e façam retumbar as phrases quichotescas (ROMERO, 1902[1888], p. 41).

Em suma, Romero considerava verdadeira a interpretação de Buckle que afirmava o retardamento brasileiro, discordando apenas das causas que determinavam este atraso, pois "Buckle é verdadeiro na pintura que faz de nosso atraso, não na determinação dos seus factores" (Romero, 1902[1888], p. 41).

---

extraordinária, não existe. Possuímos muitas terras ruins e incapazes de cultura; contamos já muitas terras que os lavradores denominam cançadas, isto é, já quasi impróprias de cultivo. Onde pois a fertilidade assombrosa e sem rival em todo o mundo? Aquelles que conhecem a nossa lavoura, que definha não porque as terras sejam férteis de mais, sabem perfeitamente que os grandes agricultores de café e canna vivem a botar matas a baixo afim de terras virgens para novas plantações, por ficarem depressa as outras cançadas. Eu não contesto a fertilidade do sólo brasileiro; fôra um paradoxo. Contesto porém que a fertilidade seja um predicado do Brasil, como alguns querem ou seja maior aqui do que por todo alhures" (ROMERO, 1902 [1888], p. 40).

Assim, segundo sua perspectiva, Romero apresentou os determinantes desse suposto atraso:

> Estes, a meu vêr, são primários ou naturaes, secundários ou ethnicos e terciários ou moraes. Os principaes daqueles vêm a ser – o excessivo calor, ajudado pelas seccas na maior parte do paiz; as chuvas torrenciaes no valle do Amazonas, além do intensíssimo calor; a falta de grandes vias fluviaes nas províncias entre o S. Francisco e o Parnahyba; as febres de máu caracter reinantes na costa. O mais notável dos secundários é a incapacidade relativa das tres raças que constituiram a população do paiz. Os ultimos os factores históricos – chamados politica, legislação, usos, costumes, que são effeitos que depois actuam também como causas (ROMERO, 1902[1888], p. 41).

Romero permaneceu trabalhando com os princípios teóricos de Buckle, contudo corrigiu a qualidade dos fatores que os envolviam ao evidenciar sua diversidade, complexidade e amplitude.

Raça adaptada: a criação de brancos nacionais

Retocando o *a priori* buckleano e partindo de ideias evolucionistas que articulavam os determinismos racial e geográfico, Romero realizou uma série de proposições – na verdade, um tipo de prescrição – sobre o desenvolvimento do Brasil. Reconhecendo os efeitos perniciosos e quase que intransponíveis do meio, Romero projetou na raça (aspecto com caráter de efeitos históricos mais maleáveis e imediatos, segundo ele) os mecanismos para se vencer esse problema. De fato, ele se utilizou do "mal da mestiçagem" como fórmula mesma para contornar esse dilema.

Quando Romero expôs seus posicionamentos, em *História da literatura*, ainda não haviam se propagado, no Brasil, as teorias que se contrapunham às afirmações que previam a degeneração por meio da miscigenação entre as raças diferentes. Por outro lado, este era um processo incontestável na sociedade brasileira, e, nas palavras do próprio autor, "um fato", para além do bem ou do mal.

Acontece que, ainda hesitante,[17] ele partiu de uma série de estatísticas – falhas, diga-se de passagem – sobre a população brasileira e de brechas e composições das próprias teorias racialistas europeias para prever um futuro benévolo na miscigenação brasileira.

Foi nesse ponto que as referências calcadas na noção de hibridização do antropólogo Paul Brocas, na seleção natural de Darwin e na adaptabilidade neolamarkiana entraram em ação nas leituras de Romero. Compreendendo o branco como social e biologicamente superior, na medida em que ocorressem misturas sucessivas entre brancos, indígenas e negros, o primeiro predominaria. Além do que, e nisto estaria a "inovação" deste pensador, o branco herdaria biologicamente de indígenas e negros caracteres que lhe permitiriam uma capacidade maior de adaptação ao meio e ao clima tropical. Em suas palavras,

> Dos três povos que constituíram a atual população brasileira, o que um rastro mais profundo deixou foi por certo o português; segue-se-lhe o negro e depois o indígena. À medida, porém, que a ação direta das duas últimas tende a diminuir, com a internação do selvagem e a extinção do tráfico dos pretos, a influência européia tende a crescer com a imigração e pela natural propensão para prevalecer o mais forte e o mais hábil. *O mestiço é a condição dessa vitória do branco, fortificando-lhe o sangue para habilitá-lo aos rigores de nosso clima* (ROMERO, 1902[1888], p. 91. Grifos nossos).[18]

Assim, na teoria da mestiçagem de Romero – na verdade, "uma teoria do branqueamento biológico e cultural" (COSTA, 2006,

[17] "Um estudo, porém, mais despreoccupado d'esta questão [da mestiçagem] provou não existir na humanidade o phenomeno caracteristico do hybridismo. Ou se considere a humanidade um genero dividido em diversas espécies, ou uma espécie dividida em differentes variedades, é sempre certo que estas cohabitam entre si e produzem uma descendência fecunda, ainda que não tão válida como a das raças mães" (ROMERO, 1902[1888], p. 75).

[18] Em obra posterior, Romero foi ainda mais enfático: "O mestiço é a condição desta vitória do branco, fortificando-lhe o sangue para habilitá-lo aos rigores do clima. É uma forma de transição necessária e útil que caminha para aproximar-se do tipo superior. Pela seleção natural, todavia, depois de apoderado do auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo" (ROMERO, 1977, p. 62).

p. 181) –, indígenas e negros, menos dotados no processo de seleção natural, se diluiriam na figura do mestiço. Contudo, em sua perspectiva, o mestiço representava, simultaneamente, a síntese dos três grupos originais e o agente transformador que articulava a conversão do resultado do amálgama em um produto cada vez mais próximo à matriz eurobranca. Conclusivamente, este mestiço seria um branco adaptado ao clima tropical, por influência dos sangues indígena e negro, e que "pela lei da adaptação, ellas [as três raças] tendem a modificar-se nelle [no mestiço], que, por sua vez, pela lei da concurrencia vital, tendeu e tende ainda a integrar-se á parte, formando um typo novo em que ha de predominar a acção do branco" (ROMERO, 1902[1888], p. 89).

Seguindo ainda o raciocínio deste autor, crendo no papel da ciência e da política no aprimoramento da "raça ariana" nos trópicos, ele ressaltou que

> Se o clima não criou as raças que constituem nossa população, composta de gentes [brancos] para aqui imigradas, ele as pode modificar e modifica efetivamente. Hoje que este fato empírico está descoberto e estudado, cumpre-nos não caminhar às cegas como hordas selvagens. A política e a ciência brasileiras têm aí diante um problema a solver e a dirigir [...] conjuremos sempre por novas levas de imigrantes europeus a extenuação de nosso povo; conjuremo-la por meio de todos os grandes recursos da ciência (ROMERO, 1902[1888], p. 51).

Dessa forma, o processo de miscigenação não deveria ser algo aleatório e espontâneo; deveria haver intervenções e seguir certas regras para se alcançar o desejado desenvolvimento (o branqueamento) do país. Primeiro, era necessário o incentivo à migração de europeus brancos – se possível, do tipo "dolicocephalo" – para o território brasileiro; dever-se-ia estabelecer o controle dos casamentos e evitar "cruzamentos dos dois povos inferiores entre si, produzindo-se assim a diminuição destes, e se deem, ao contrário, em escala cada vez maior [o cruzamento] com indivíduos de raça branca" (ROMERO, 1902[1888], p. 114); e, de forma mais propositiva, para evitar um desequilíbrio econômico e político e

para que ocorresse um desenvolvimento (branqueamento) de toda a nação, não se deveria concentrar nas províncias do Sul "tão grande excedente de população germânica, válida e poderosa", mas sim "distribuir a colonização regularmente e cuidadosamente por todas as zonas do paiz, facilitando ás nossas populações a assimilação desses novos elementos [brancos]" (ROMERO, 1902[1888], p. 76).[19]

Romero denominou de "colonização integral" o processo de distribuição equânime de imigrantes brancos no território brasileiro. E, deve-se ressaltar, este projeto não somente visava ao desenvolvimento pelo branqueamento de todo o território, mas manifestava também o receio com relação ao imperialismo, principalmente da Alemanha, tendo em vista a concentração de imigrantes desta nacionalidade em uma única região do país.

De maneira conclusiva, talvez aqui entendamos porque, para Romero, "o mestiço é o branco brasileiro". Com este recurso analítico, ele contornava tanto os problemas de um clima tropical implacável (ao criar sujeitos adaptados) como o estigma das raças inferiores, já que os sangues negro e indígena se diluiriam no sangue da "raça branca superior".

A teoria da mestiçagem de Romero tornou o mestiço um signo nacional que repercutiu no imaginário social, ainda que pensado como fato passageiro. Contudo, paradoxalmente, esse signo carregava em si o plano oculto de supressão de tudo que não fosse europeu e branco, algo que também repercutiu silenciosamente.

Considerações finais

[19] Romero, em *Imigração e a raça portuguesa no Brasil*, reviu seus posicionamentos acerca da migração de germânicos para o Brasil após boatos de uma tentativa de separatismo dessas comunidades no sul do país. Segundo ele, portugueses estavam mais adaptados ao Brasil e já tinham uma relação profícua de quatro séculos com seus meios social e físico: "De todas as colonizações que possam vir ao Brasil a mais conveniente é a portuguesa" (ROMERO, 1891, p. 13).

Sílvio Romero, em suas leituras, mesmo não se identificando explicitamente com o campo disciplinar da geografia, elaborou um discurso geográfico com traços muito próprios. Esta "geograficidade" presente nas elaborações deste autor pode ser explicada tanto pelos dilemas que envolviam os debates da identidade nacional brasileira quanto pelos autores que ele utilizava. Além do abordado Henry Buckle, estavam presentes, em suas discussões, Charles Darwin e Hippolyte Taine, entre outros autores fulcrais para a geografia moderna.

Frente a isso, não se pode deixar de mencionar a dimensão colonial que atravessou a produção de Romero, pois esta permite compreender os dilemas e problemas em que incorreu ao fazer projeções sobre o Brasil. Talvez o mais explícito seja o seu dilaceramento na dicotomia de, concomitantemente, ter que seguir os imperativos que condenavam o Brasil a um triste destino e contribuir para que as profecias altamente negativas não se cumprissem. Isto criou, neste pensador, uma profunda incoerência teórica que, por um lado, era bastante progressista e inovadora, mas, por outro, era reacionária, determinista e racista.

Deve ressaltar-se também a influência de Romero nas gerações sucessivas de geógrafos. Encontramos referências diretas deste autor em Delgado de Carvalho e Everardo Backhouser, bem como em geógrafos do período institucional universitário da geografia, como Aroldo de Azevedo, Milton Santos e Therezinha de Castro, entre outros. Cabem ainda mais pesquisas para se compreender como se deu a influência de Romero nestes e em outros autores, contudo, percebemos que, de alguma forma, o discurso geográfico romeriano teve ressonância na formação da geografia brasileira.

Por fim, deve-se atentar para os efeitos políticos dessa visões de Romero, pois elas serviram de justificativa para a elaboração de políticas e incentivo para a imigração europeia no Brasil. Na perspectiva do referido autor, o que foi acatado pelas elites, o Brasil deveria constituir um "estoque" de "raça superior"

para se alçar ao desenvolvimento civilizacional. Essa população branca, que se mesclaria com índios e negros, formaria o povo brasileiro.

Há, nesse sentido, um dispositivo biopolítico e genocida nas elaborações romerianas: para que a nação civilizada pudesse existir, negros e indígenas deveriam desaparecer. Não está, portanto, fora de contexto trazer à baila o famoso quadro pintado, em 1895, pelo espanhol radicado no Brasil Modesto Brocos, "A redenção de Cam". Em consonância com as afirmações e expectativas de Romero, o artista expressou a "ascensão" de uma "típica" família brasileira por meio do processo de branqueamento. Contudo, visto pelo ângulo dos subalternizados, tal processo se torna uma verdadeira maldição. Observando detalhadamente a imagem, não é por acaso que, diante de um sorriso irônico do europeu (ou descendente) sentado à porta da casa, figuram o semblante triste de uma senhora negra rogando a Deus e a face indiferente de sua filha "mestiça". É como se elas soubessem que o desenvolvimento/branqueamento da sociedade brasileira, que se projetava naquela criança, ocorreria precisamente com suas próprias extinções.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1975[1969].

BACKHEUSER, Everardo. *A estrutura política do Brasil. Notas prévias*. Rio de Janeiro: Mendonça Machado & Cia, 1926.

BAHIA, Joana; MENASCHE, Renata; ZANINI, Maria Catarina Chitolina (org.). *Pensamento social no Brasil, por Giralda Seyferth: notas de aula*. Porto Alegre: Letra&Vida, 2015.

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BUCKLE, Henry Thomas. *History of Civilization in England.* 2 ed. London: J.W. Parker and Son, 1858.

CAPEL, Horacio. *Filosofia y ciencia en la geografia*

contemporanea. Madrid: Barcanova, 1981.

CARVALHO, Delgado de. *Geografia do Brasil: de acordo com o Programa do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfico Editora, 1923.

CARVALHO, José M. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. "Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária". In: ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira*. Aracaju: Editora da UFS, p. 02-26, 2001.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. "A "geografia social" de Sílvio Romero". In: *Terra Brasilis*, n. 2, 2000. Disponível em <http:/terrabrasilis.revues.org/301 Acesso: 05/05/2012.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRESSWELL, Tim. *Geographic Thought: a critical introduction.* Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

GARDNER, George. *Travels in the interior of Brazil, principally through the Northern Provinces, and the Gold and Diamond Districts, during the years 1836-1841*. New York: AMS, 1970 [1849].

GOBINEAU, Arthur de. *The Inequality of Human Races*. London: Heinemann, 1915.

GUIMARÃES, Antônio S. A. "Preconceito de cor e racismo no Brasil". In: *Revista de Antropologia*, 47, 1, p. 9-43, 2004.

HEFFERNAN, Mike. "Histories of geography". In: CLIFFORD, N.; HOLLOWAY, S.; RICE, S.; VALENTINE, G. *Key concepts in geography*. Los Angeles: SAGE, p. 04-20, 2009.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história do branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

JACKSON, Peter (org.). *Race and racism: essays in social geography*. Londres: Unwin Hyman, 1987.

LIVINGSTONE, David N. "The moral discourse of climate: historical considerations on race, place and virtue". In: *Journal of*

Historical Geography, 17, 4, p. 413-434, 1991.

MACHADO, Lia Osorio. "Ideias fora do lugar: o desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil no início do século XX". In: *Terra Brasilis*, 2, 2000. Disponível em http://terrabrasilis.revues.org/298 Acesso: 14/11/13.

_____. "Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930)". In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, P. C. Costa; CORRÊA, Roberto L. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand, p. 309-353, 1995.

MORAES, A. C. R. "Geografia, história e história da geografia". In: *Terra Brasilis* [Online], 2 | 2000. Disponível em http://terrabrasilis.revues.org/319 Acesso: 02/02/2014.

_____. *Ideologias geográficas*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. *Território e história no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.* São Paulo: Contexto, 2009.

MORRISSEY, J. "Imperialism and Empire; Colonialism and anti-colonialism". In: MORRISSEY, J.; NALLY, D.; STROHMAYER, U.; WHELAN, Y. *Historical Geography*. London: SAGE, p. 17-35, 2014.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. *Sílvio Romero: dilemas e combates no Brasil da virada do século XX.* Rio de Janeiro, Brasil: FGV Editora, 2000.

MURARI, Luciana. *Brasil, ficção geográfica: ciência e nacionalidade no país d'Os sertões.* São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2007.

_____. *Natureza e cultura no Brasil (1870-1922).* São Paulo: Alameda, 2009.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PEET, Richard. "The social origins of environmental determinism". In: *Annals of the Association of American Geographers.* 75(3), p. 309-333, 1985.

PEREIRA, Sergio Nunes. "Obsessões geográficas: viagens, conflitos e saberes no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro". In: *Revista da SBHC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 112-

124, julh-dez. 2005.

_____. "Estados, nações e colonialismo: traços da geografia política vidaliana". In: HAESBAERT, R.; PEREIRA, S. N.; RIBEIRO, G. *Vidal, Vidais*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 337-362, 2012.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Vanrhagem a FHC*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RICUPERO, Bernardo. *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. São Paulo: Alameda, 2011.

RODRIGUES, Luiz Melo. "As etnias brasileiras". In: AZEVEDO, Aroldo. *Brasil: a terra e o homem.* Vol. II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 159-197, 1970.

ROMERO, Sylvio. *Historia da literatura brasileira*. 2ª ed. Primeiro Tomo. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1902[1888].

_____. *O Romantismo na literatura brasileira.* Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.

_____. *Estudos sobre poesia popular do Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. *Doutrina contra doutrina: o evolucionismo e o positivismo no Brasil*. 2a ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Cia, 1895.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Milton. O *povoamento da Bahia: suas causas econômicas.* Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1948.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. "Questão racial e etnicidade". In: MICELI, Sergio (org.). *O que ler nas Ciências Sociais (1970-1995).* Brasília: ANPOCS CAPES, p. 267-325, 1999.

_____(org.). *História do Brasil nação: a abertura para o mundo, 1889-1930*. São Paulo: Objetiva, 2013.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. "Geografia nos trópicos: história dos náufragos de uma jangada de pedras?". In: *Terra Livre*, n. 17, São Paulo: AGB, p. 119-137, 2001.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Identidade nacional e modernidade*

brasileira: o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPIX, Johann Baptist Von; MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von; LLOYD, Hannibal Evans. *Travels in Brazil, in the Years 1817-1820: Undertaken by Command of His Majesty the King of Bavaria.* London: Longman, Hurst, Rees, Orme, Brown, and Green, 1824.

TORRES, Alberto. *A organização nacional*. 3ª ed. São Paulo: 1978.

VALCARENGHI, Emerson Carlos. "O internalismo pode integrar uma análise correta do conceito de conhecimento?". In: *Kriterion*. Belo Horizonte, v. 49, n. 117, p. 39-66, 2008.

WALSH, R. *Notices of Brazil in 1828 and 1829.* Boston: Richardson, Lord & Holbrook, 1831.

Normas

REVISTA TERRA LIVRE
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Terra Livre é uma publicação semestral da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), cujo objetivo é divulgar a produção do conhecimento geográfico. Publicam-se textos sob as formas de artigos, notas, resenhas e comunicações, entre outras, dos que se interessam e participam do conhecimento propiciado pela geografia.

1. Os textos deverão ser submetidos através do sistema eletrônico de editoração da Revista Terra Livre no portal de periódicos da AGB, no endereço www.agb.org.br/publicacoes

2. Todos os textos enviados à Terra Livre devem ser inéditos e redigidos preferencialmente na língua portuguesa e, excepcionalmente, em outras línguas.

3. Os textos devem ser apresentados com o máximo de 30 laudas, com margem (direita, esquerda, superior e inferior) de 3 cm, e parágrafos de 2 cm, em Word para Windows, utilizando-se a fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1 e ½, formato A-4 (210x297mm).

4. Os arquivos não poderão ultrapassar 2,0 Mb, incluindo texto, referências bibliográficas, tabelas, figuras etc.

4.1. As ilustrações (figuras, tabelas, desenhos, gráficos, fotografias etc.) devem ser enviadas nos formatos JPG ou TIF, e somente serão aceitas em tons de cinza. Não serão aceitas ilustrações coloridas, a menos que o(s) autor(es) do texto arquem com os custos adicionais decorrentes.

5. O cabeçalho deve conter o título (e subtítulo, se houver) em português, inglês e espanhol ou francês. Na segunda linha, o(s) nome(s) do(s) autor(es), e, na terceira, as informações referentes à seção local a que está(ão) associado(s) ou instituição(ões) a que pertence(m), bem como o(s) correio(s) eletrônico(s) e endereço postal do(s) autor(es).

6. O texto deve ser acompanhado de resumos em português, inglês e espanhol ou francês, com no mínimo 10 e no máximo 15 linhas, em espaço simples, e uma relação de 5 palavras-chaves que identifiquem o conteúdo do texto.
7. A estrutura do texto deve ser dividida em partes não numeradas e com subtítulos. É essencial conter introdução e conclusão ou considerações finais.
8. As notas de rodapé não deverão ser usadas para referências bibliográficas. Este recurso pode ser utilizado quando extremamente necessário, e cada nota deve ter em torno de 3 linhas.
9. As citações textuais longas (mais de 3 linhas) devem constituir um parágrafo independente. As menções a ideias e/ou informações, no decorrer do texto, devem subordinar-se ao esquema (Sobrenome do autor, data) ou (Sobrenome do autor, data, página). Ex.: (Oliveira, 1991) ou (Oliveira, 1991, p.25). Caso o nome do autor esteja citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses. Ex.: "A esse respeito, Milton Santos demonstrou os limites... (1989)". Diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser identificados por uma letra minúscula após a data. Ex.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).
9.1. As citações, bem como vocábulos e conceitos que não estejam em português, deverão ser oferecidas ao leitor em nota de rodapé.
10. A bibliografia deve ser apresentada no final do trabalho, em ordem alfabética de sobrenome do(s) autor(es), como nos seguintes exemplos.
a) no caso de livro:
SOBRENOME, Nome. Título da obra. Local de publicação: Editora, data.
Ex.:
VALVERDE, Orlando. Estudos de Geografia Agrária Brasileira. Petrópolis: editora Vozes, 1985.
b) No caso de capítulo de livro:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (org.). Título do livro. Local de publicação: Editora, data, página inicial-página final.

Ex.:

FRANK, Mônica Weber. Análise geográfica para implantação do Parque Municipal de Niterói, Canoas – RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luís. VERDUM, Roberto (orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.67-93.

c) No caso de artigo:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico, local de publicação, volume do periódico, número do fascículo, página inicial- página final, mês(es). Ano.

Ex.:

SEABRA, Manoel F. G. Geografia(s)? Orientação, São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.

d) No caso de dissertações e teses:

SOBRENOME, Nome. Título da dissertação (tese). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração).

Ex.:

SILVA, José Borzacchiello da. Movimentos sociais populares em Fortaleza: uma abordagem geográfica. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1986. 268p. (Tese, doutorado em Ciências: Geografia Humana).

11. O descumprimento das exigências anteriores acarretará a não-aceitação do referido texto; tampouco seguirá a tramitação usual para os pareceristas da Revista Terra Livre.

12. Os artigos serão enviados a dois pareceristas, cujos nomes permanecerão em sigilo, omitindo-se também o(s) nome(s) do(s) autor(es). Em caso de divergência nos pareceres, o texto será submetido a um terceiro parecerista.

13. Os originais serão apreciados pela Coordenação de Publicações, que poderá aceitar, recusar ou reapresentar o original ao(s) autor(es) com sugestões de alterações editoriais.
14. Cada trabalho publicado dá direito a dois exemplares a seu(s) autor(es), no caso de artigo, e um exemplar, nos demais casos (notas, resenhas, comunicações). A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) se reserva o direito de facultar os artigos publicados para reprodução em seu sítio ou por meio de cópia xerográfica, com a devida citação da fonte.
15. Os conceitos emitidos nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância da Coordenação de Publicações e/ou do Conselho Editorial.
16. Os autores poderão manter contato com a Comissão Editorial por meio do endereço eletrônico da Revista Terra Livre - terralivre@agb.org.br

TERRA LIVRE MAGAZINE STANDARDS FOR PUBLICATION

Terra Livre is an Association of Brazilian Geographers' biannual publication that aims to disseminate materials pertaining to the themes present in the training and practice of geographers and your participation in the citizenship construction. Its texts are received in the form of articles, notes, reviews, communications, among others, of all who are interested and participate in the knowledge afforded by Geography, and which are related with the discussions that involves the theories, methodologies and practices developed and used in this process, as well as the conditions and situations under which they are manifesting and prospects.

1. All the texts sent to this journal must be unpublished and written in Portuguese, English, Spanish or French.

2. The texts must be presented with minimum lenght of 15 and maximum 30 pages, with margins (right, left, top and bottom) of 3 cm, and paragraphs of 2 cm, in Word for Windows, using the Times New Roman, size 12, space 1 and ½, A4 format (210x297mm).

3. The files don't exceed 2.0MB, including text, references, tables, figures etc.

3.1 The illustrations (figures, tables, pictures, graphics, photographs etc.) must be available in JPEG or TIF formats, and not only be accepted in black, or that details are accented in shades of gray, no color pictures will be accepted.

4. The header should contain the title (and subtitle, if any) in Portuguese, English and Spanish or French. In the second line, the name (s) of author (s), and the third, the information of the institution (s) you belong to and mailing address of the author (s).

5. The text should be accompanied by summaries in English, Portuguese and Spanish or French, with a minimum 10 and maximum of 15 lines, single-spaced, and a list of 5 keywords identifying the content of the text.

6. The structure of the text should be divided into unnumbered and with subtitles. It is essential to include an introduction and conclusion or closing remarks.
7. Footnotes should not be used for references. This feature can be used when absolutely necessary and every note should be about 3 lines.
8. Textual quotes long (more than 3 lines) should be a separate paragraph. The words to ideas and / or information during the text should be referred to the scheme (author's surname, date) or (author's surname, date, page). Example: (Oliveira, 1991) or (Oliveira, 1991, p.25). If the author's name is mentioned in the text, indicate only the date in parentheses. E.g.: In this regard, Milton Santos revealed the limits ... (1989). Different works by the same author published in the same year should be identified by a letter after the date. E.g.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).
8.1. The quotes and words, concepts that are not in Portuguese, must be offered to the reader in a footnote.
9. References must be submitted at the end of the work, in alphabetical order by surname of the author (s) (s), as the following examples.
a) For a book:
LAST NAME, Name. Title. Place of publication: Publisher, date.
Example:
Valverde, Orlando. Agrarian Studies Geography Brazilian. Petrópolis:Vozes, 1985.
b) In the case of book chapter:
LAST NAME, Name. Title of chapter. In: SURNAME, Name (ed.). Title of book. Place of publication: Publisher, date, page-last page.
E.g.:
Frank, Monica Weber. Geographical analysis for implementation of the Municipal Park of Niterói, Canoas - RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luis Verdun, Roberto (eds.). Environment and place in the city: the Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p.67-93.

c) In the case of article:
LAST NAME, Name. Title of article. Journal title, place of publication, journal volume, issue number, page-last page, month (s) Year.
E.g.:
SEABRA, Manoel F. G. Location (s)? Guidance, São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.
d) In the case of dissertations and theses:
LAST NAME, Name. Title of dissertation (thesis). Location: Institution Where it was held, date. Number of pages. (Category, grade and area of concentration).
E.g.:
SILVA, José borzacchiello da. Popular social movements in strength: a geographical approach. São Paulo: Faculty of Philosophy and Humanities at the University of São Paulo, 1986. 268p. (Thesis, Doctor of Science: Human Geography).
10. Failure to comply with the above requirements will result in the rejection of the text; neither follows the usual procedure for ad hoc of the journal Terra Livre.
11. The articles will be sent to referees, whose names remain in secrecy and is also the name (s) of author (s).
12. The originals will be considered by the Coordination Office, which may accept, rejectorreturnthe originaltotheauthor(s) withsuggestionsforeditorialchanges. The versions that contain the comments of the reviewers, and also parts of evaluations of the reviewers that the Editorial Board considers important to direct the authors, are compared with the versions that the authors should return to the Commission, if there is compliance with the requests signaled by the referee that carry the disfigurement and demerits of the journal, the texts will be refused by the Editorial Board.
13. The Association of Brazilian Geographers (AGB) reserves the right to provide the published articles for playback on your website or by photocopy, with proper citation of the source. Each

published work is entitled to two copies of your author (s), if the article, and a copy in all other cases (notes, reviews, communications ...).

14. The concepts expressed in papers are the sole responsibility of the author (s) (s), not implying necessarily the agreement of the Coordination Office and / or the Editorial Board.

15. E-mail addresses, for which the texts are to be targeted will be announced in each call specifies for each issue.

16. Authors may contact the Editorial Board via e-mail address of the Editorial Board of Revista Terra Livre, terralivre@agb.org.br as well as through the postal address of the AGB / National: National Executive / Coordination Office – Terra Livre- Av. Lineu Prestes, 332 - Historical Geography and History - Cidade Universitária - CEP 05508-900 - São Paulo (SP) - Brazil.

TERRA LIVRE
NORMAS PARA PUBLICACIÓN

Terra Livre es una publicación semestral de la Asociación de los Geógrafos Brasileños (AGB) que tiene como objetivo divulgar materias concernientes a los temas presentes en la formación y la práctica dos geógrafos y su participación en la construcción de la ciudadanía. En ella se recogen textos bajo la forma de artículos, notas, reseñas, comunicaciones, entre otras, de todos los que se interesan y participan del conocimiento propiciado por la Geografía, y que estén relacionados con las discusiones que incluyen las teorías, metodologías y prácticas desarrolladas y utilizadas en este proceso, así como con las condiciones y situaciones bajo las cuales se vienen manifestando y sus perspectivas.

1. Todos los textos enviados a esta revista deben ser inéditos y redactados en portugués, inglés, español o francés.

2. Los textos deben ser presentados con extensión mínima de 15 y máxima de 30 páginas, con margen (derecho, izquierdo, superior e inferior) de 3 cm, y párrafos de 2,0 centímetros, en Word para Windows, utilizando la fuente Times New Roman, tamaño de fuente 12, espacio 1,5 formato A-4 (210x297mm).

3. Los archivos no podrán sobrepasar 2,0 Mb, incluyendo texto, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.).

3.1. Las ilustraciones (figuras, tablas, dibujos, gráficos, fotografías, etc.) deben estar dispuestos en los formatos JPG o TIF, y no solamente se aceptarán en color negro, o que los detalles se acentúen en tonos grises; no se aceptarán figuras en colores.

4. El encabezado debe contener el título (y subtítulo, si hubiera) en portugués, inglés y español o francés. En la segunda línea, el(los) nombre(s) del(s) autor(es), y, en la tercera, las informaciones referentes a la(s) institución(ones) a la que pertenece(n), así como el(los) correo(s) electrónico(s) y dirección postal del(los) autor(es).

5. El texto debe estar acompañado de resúmenes en portugués, inglés, español o francés, con un mínimo 10 y como máximo 15 líneas, en espacio simple, y una relación de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del texto.
6. La estructura del texto se debe dividir en partes no numeradas y com subtítulos. Es esencial contener introducción y conclusión o consideraciones finales.
7. Las notas al pie de página no deberán ser usadas para referencias bibliográficas. Este recurso puede ser utilizado cuando sea extremadamente necessário y cada nota debe tener alrededor de 3 líneas.
8. Las citaciones textuales largas (más de 3 líneas) deben constituir um párrafo independiente. Las menciones a ideas y/o informaciones en el transcurso del texto deben subordinarse al esquema (Apellido del autor, fecha) o (Apellido del autor, fecha, página). Ej.: (Oliveira, 1991) u (Oliveira, 1991, p.25). En el caso de que el nombre del autor esté citado en el texto, se indica sólo a la fecha entre paréntesis. Ej.: "A este respecto, Milton Santos demostró los límites... (1989)". Diferentes títulos del mismo autor publicados en el mismo año se deben identificar por una letra minúscula después de la fecha. Ej.: (Santos, 1985a), (Santos, 1985b).
8.1. Las citas, así como vocablos, conceptos que no estén en portugués, deberán ser ofrecidas al lector en nota al pie de página.
9. La bibliografía debe ser presentada al final del trabajo, en orden alfabético de apellido del(los) autor(es), como en los siguientes ejemplos.
a) En el caso de libro:
APELLIDO, Nombre. Título de la obra. Lugar de publicación: Editorial, fecha.
Ej.:
VALVERDE, Orlando. Estudos de Geografia Agrária Brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
b) En el caso de capítulo de libro:

APELLIDO, Nombre. Título del capítulo. In: APELLIDO, Nombre (org). Título del libro. Lugar de publicación: Editora, fecha, página inicial - página final.

Ej.:

FRANK, Mônica Weber. Análise geográfica para implantação do Parque Municipal de Niterói, Canoas – RS. In: SUERTEGARAY, Dirce. BASSO, Luís. VERDUM, Roberto (orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora de la Universidad, 2000, p.67-93.

c) En el caso de artículo:

APELLIDO, Nombre. Título del artículo. Título del periódico, lugar de publicación, volumen del periódico, número del fascículo, página inicial – página final, mes(es). Año.

Ej.:

SEABRA, Manoel F. G. Geografía(s)? Orientação, São Paulo, n.5, p.9-17, oct. 1984.

d) En el caso de disertaciones y tesis: APELLIDO, Nombre. Título de la disertación (tesis). Lugar: Institución en que fue defendida, fecha. Número de páginas. (Categoría, grado y área de concentración).

Ej.:

SILVA, José Borzacchiello da. Movimentos sociais populares em fortaleza: uma abordagem geográfica. São Paulo: Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, 1986. 268p. (Tesis, doctorado en Ciencias: Geografía Humana).

10. El no cumplimiento de las exigencias anteriores, acarreará la no aceptación del referido texto; tampoco seguirá la tramitación usual para los funcionários de pareceres ad hoc de la Revista Terra Livre.

11. Los artículos se enviarán a los funcionarios de pareceres, cuyos nombres permanecerán en sigilo, omitiéndose también el(los) nombre(s) del(los) autor(es).

12. Los originales serán apreciados por la Coordinación de Publicaciones, que podrá aceptar, rechazar o representar el original al(los) autor(es) con sugerencias de alteraciones editoriales. Las versiones que contendrán las observaciones de los funcionarios de pareceres, así como partes de las evaluaciones de los funcionarios de pareceres que la Comisión Editorial juzgue importante dirigir a los autores, serán comparadas con las versiones que deberán retornar de los autores a la Comisión; caso en el caso que no haya el cumplimiento de las solicitudes señalizaciones por los funcionarios de pareceres y que implican en la desfiguración y demérito de la Revista, los textos serán rechazados por la Comisión Editorial.

13. La Asociación de los Geógrafos Brasileños (AGB) se reserva el derecho de facultar los artículos publicados para reproducción en su sitio o por medio de copia xerográfica, con la debida citación de la fuente. Cada trabajo publicado da derecho a dos ejemplares a su(s) autor(es), en el caso de artículo, y un ejemplar en los demás casos (notas, reseñas, comunicaciones, ...).

14. Los conceptos emitidos en los trabajos son de responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), no implicando, necesariamente, en la concordancia de la Coordinación de Publicaciones y/o del Consejo Editorial.

15. Direcciones electrónicas, para las cuales los textos deberán ser dirigidos serán divulgados en cada llamada específica para cada número de la revista.

16. Los autores podrán mantener contacto con la Comisión Editorial através de la dirección electrónica de la Comisión Editorial de la Revista Terra Livre, terralivre@agb.org.br, así como por medio de la dirección vía postal de la AGB/Nacional: Dirección Ejecutiva Nacional / Coordinación de Publicaciones – Terra Livre - Av. Prof. Lineu Prestes, 332 – Edificio Geografía e Historia – Ciudad Universitaria – CEP 05508-900 – São Paulo (SP) – Brasil