

A GEOGRAFIA ESCOLAR E UMA REFLEXÃO (NECESSÁRIA) SOBRE A CIDADE

Tiago Santos de Vasconcelosⁱ

Doutorando em Geografia
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Resumo

A cidade é um espaço complexo e de grande importância para as ciências sociais. Seu processo de reprodução encontra na escola um importante sistema de apoio para a manutenção de sua dinâmica capitalista. Neste texto defendemos que a escola, especialmente no que tange à abordagem da cidade, esteja pautada pela consagração da reprodução capitalista do espaço urbano, servindo de obstáculo ao florescimento de formas coletivas e significativas de pertencer e viver, ou seja, de apropriação humana do espaço urbano. Assim, defendemos a compreensão do processo de reprodução do espaço urbano como crucial para o desvendamento do mundo contemporâneo na sala de aula, com o fito de estimular uma outra cidade.

Palavras-chave: cidade; escola; reprodução do espaço; apropriação

SCHOOL GEOGRAPHY AND A (NECESSARY) REFLECTION ABOUT THE CITY

Abstract

The city is a complex space and of great importance to the Social Sciences. Its reproduction process finds in school an important support system for the maintenance of its capitalist dynamics. In this text, we defend that the school, especially with regard to the approach of the city, is guided by the consecration of the capitalist reproduction of the urban space, serving as an obstacle to the flourishing of collective and significant forms of belonging and living, that is, of human appropriation of space urban. Thus, we defend the understanding of the process of reproduction of urban space as crucial for the unveiling of the contemporary world in the classroom, in order to stimulate another city.

Keywords: City; School; Space Reproduction; Appropriation.

ⁱ *Endereço institucional:*

Rua Marquês de São Vicente, n. 225. Edifício da Amizade, ala Frings, sl. F411. Gávea. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. CEP: 22451-900.

Endereço eletrônico:

tiagovasc@globocom.com

“A cidade da escola”: apontando nossos (des)caminhos

Imaginemos uma cena corriqueira: uma sala de aula, dessas tradicionais, com mesas e cadeiras organizadas em algum padrão linear. Em meio ao movimento e ao barulho, tão comuns nestes ambientes, o professor escreve em letras cursivas: “*Cidade é uma aglomeração que desempenha funções de centro de distribuição de bens e serviços para uma esfera de influência ao seu redor*”¹. Ao ler estas palavras algumas perguntas precisam saltar aos olhos do leitor mais atento: Isto realmente é uma cidade? De qual cidade o professor está falando? Todas as cidades comungam destes aspectos?

Também não seria surpreendente se em outra sala de aula a professora afirmasse que o processo de urbanização se refere “*ao aumento da porcentagem de população urbana em relação à porcentagem de população rural*”². Mais uma vez: o processo de urbanização está limitado a variações percentuais? A simples distinção rural/urbano é suficiente para descrever o processo de urbanização?

Uma última passagem ilustra bem nossa preocupação: “*a cidade é um fenômeno antigo e passou por um longo período de transformação, porém seu crescimento acelerado e o processo de urbanização são relativamente recentes na história da humanidade*”³. A cidade enquanto fenômeno pode ser analisada fora de seu movimento de (re)produção social? A pequena profundidade teórica autoriza a explanação didática de cidades desvinculadas das mediações espaciais que conformam seu espaço?

O teor dos posicionamentos acima – altamente funcionais e restritivos, parciais e obscurantistas – pode ser encontrada em qualquer sala de aula. A mensagem difundida converge para uma profunda mistificação do fenômeno urbano contribuindo para a incompreensão de seus processos sociais imanentes, bem como para um maior estranhamento do espaço urbano no cotidiano. Convém, inicialmente, mencionar que não é nosso objetivo discutir livros didáticos de geografia, apenas os utilizamos como material de referência ao que se difunde nas salas de aula acerca do espaço urbano. Tampouco desenvolveremos uma proposta didático-metodológica inovadora para tratar a cidade.

¹ MAGNOLI, D. Geografia para o Ensino Médio. São Paulo: Atual. 2008

² TERRA, L. Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil. São Paulo: Moderna. 2013

³ LUCCI, E. A. Território e Sociedade no mundo globalizado: geografia geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva. 2010.

Tal cenário, ao que tudo indica, parece não ser nenhuma novidade no país. Em documento oficial do Ministério da Educação (MEC) é reconhecido que mesmo após as renovações teórico-metodológicas desenvolvidas no seio da ciência geográfica, especialmente a partir da década de 1970, em virtude da adoção do materialismo histórico-dialético na análise espacial, a geografia escolar insiste em pautar suas preocupações em informações estatísticas e descrições potencializadoras do ensino mnemônico. Mais alarmante ainda é a constatação oficial de que

Alguns equívocos conceituais reforçados por discurso superficial, principalmente nos conceitos que estruturavam o conhecimento geográfico, persistem no cotidiano escolar. Podemos citar como exemplo a discussão da geografia urbana na escola, a qual se atém em grande parte a conceitos teóricos, não havendo consciência de que para estudá-la é importante compreendê-la como o locus de vivência da população e, em nome da mundialização, desconsidera-se o lugar como o local de vida e de possibilidade de fazer frente aos movimentos e interesses externos do mundo. Esses exemplos reforçam a falta de entendimento teórico sobre o método na análise dos fenômenos comprometendo a dimensão epistemológica e ontológica da ciência Geográfica. (MEC, p. 50. 2014)

A premissa desse artigo é que a abordagem teórico-metodológica do espaço urbano adotada pela geografia escolar no ensino médio em muito pouco contribui para um verdadeiro entendimento dos processos socioespaciais que se desenvolvem naquele espaço. Indo além do posicionamento oficial apresentado acima é indiscutível, em nosso entender, que o conhecimento desenvolvido e aplicado sobre as cidades na escola já não é mais condizente com a velocidade e a intensidade das transformações em curso nos espaços urbanos (HIERNAUX, 2006). Assim, nos causa inquietação a manutenção de uma abordagem pautada pela inércia analítica, pelo privilégio aos particularismos locais e atomismos escalares em detrimento da dimensão ontológica do urbano.

A despeito da multiplicidade de processos complexos e concomitantes que perfazem a dinâmica urbana contemporânea é notável a superficialidade praticada e o distanciamento da realidade. Retratada e abordada de forma tão imprecisa e desvirtuada a “cidade da sala de aula” emerge como um local esvaziado de relações humanas, movido por processos mecânicos endógenos independentes, cujas manifestações são passíveis de apreensão pela observação imediata, e por distúrbios ou per-

turbações, tais como violência urbana, segregação espacial e informalidade, que compõem o quadro amorfo e burocrático dos “problemas urbanos”.

Neste sentido o objetivo deste artigo é apontar caminhos, ou melhor, dimensões negligenciadas pela geografia escolar, no que tange ao espaço urbano, na construção de seus discursos, favorecendo o desenvolvimento, nos estudantes, de concepções de mundo individualistas e particularistas.

A cidade, a escola e os sujeitos: diálogos necessários para avançar

A cidade, cumpre ressaltar, é um tema bastante recorrente nas aulas de geografia ao longo da vida escolar. De maneira geral seu estudo, no que se refere ao Brasil, abrange uma discussão acerca da formação das primeiras cidades, a hierarquização das cidades (numa perspectiva simplista), a diferenciação estatística de seus aspectos socioespaciais em comparação com “o rural” e a análise de alguns processos em curso, como o crescente aumento da população residente nas cidades e seus efeitos espaciais mais imediatos, a expansão da malha urbana (aludindo aos processos de conurbação e metropolização) e os profundos problemas urbanos, como a chamada “favelização” e a violência urbana.

Entender, discutir e empreender um pensamento crítico sobre a cidade não tem sido uma tarefa fácil para os especialistas no assunto. É possível imaginar o tamanho do desafio de professores que desejam realizar uma transformação em seus estudantes nas formas de perceber e agir na cidade. As cidades têm passado por transformações extremamente velozes fazendo parecer que conhecimento acumulado ao longo de séculos não é mais suficiente. A geografia escolar, como já delineamos acima, inscreve sua abordagem numa dimensão teórica ultrapassada da cidade. Definições generalizantes e pouco esclarecedoras estruturam uma discussão simplista e bastante opaca da cidade. Assim, quando o aluno estuda que as cidades “resultam de um processo de ocupação e organização do espaço com algumas característi-

cas comuns” é retirada toda a riqueza do imponderável, do múltiplo, da diversidade que marcam a realidade urbana contemporânea. É como se desde as antigas cidades gregas, passando pelos burgos feudais ou cidades industriais do século XIX até as metrópoles reticulares atuais persistissem os mesmos processos de reprodução do espaço.

Tal fato, em nosso entender, é algo bastante grave por incorrer num equívoco metodológico já denunciado alhures por diversos geógrafos. A geografia escolar busca entender a cidade inicialmente por aquilo que se apresenta, pela forma exposta, ou seja, pelos objetos dispostos no espaço. Na realidade é necessário construir “um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista”, melhor dizendo em outras palavras “trata-se de formular um sistema de conceitos (jamais um só conceito!) que dê conta do todo e das partes em sua interação” (SANTOS, 2006. p. 77). Nesta mesma trilha, Carlos (2015) assevera que a “velocidade das transformações exige um novo paradigma de análise; as dificuldades e alternativas que a Geografia enfrenta agora estão arraigadas nos processos conflituais de transformação social em outro plano” (p. 16).

Portanto caracterizar a cidade pela concentração populacional, pela densidade física de determinados equipamentos, pela presença de atividades não diretamente ligadas ao “rural” é uma clara demonstração do descompromisso político da geografia escolar com seu público, relegando aos estudantes ideias rasas, conceitos puramente parciais e desprovidos de vínculos orgânicos com os processos socioespaciais em curso. Hiernaux (2006) nos mostra que tais explicações se centram “no material ou no visível, no supostamente objetivo, submetido aos critérios da razão positiva” (p. 199). Capel (1975) também nos indica que a definição de cidade esteve calcada “en una o dos características que se consideran esenciales” ou em definições ecléticas “que intentan dar idea de la complejidad de lo urbano sintetizando las diversas características previamente definidas”, o que é insuficiente para a compreensão da complexidade urbana, uma vez que as cidades estão inseridas no processo de reprodução econômica global, em outras palavras “não resta dúvidas de que a acumulação passa pelo espaço, realizando-se através dele como condição e produto desse processo” (CARLOS, 2015. p. 16).

Neste momento faz-se necessário esclarecer que este trabalho não tem em seu escopo realizar uma “simples” transposição didática das temáticas urbanas acadêmicas para o ambiente escolar. Nossa preocupação-mor é buscar apontar vias que robusteçam criticamente a abordagem que a geografia escolar desenvolve em torno do espaço urbano, com o fito de estimular um maior reconhecimento da esfera humano-genérica no seio das relações sociais constituintes da cidade.

A referida proposição é extremamente relevante para nossa pesquisa por evidenciar que a perspectiva geografia de compreensão do espaço ou, mais precisamente, da cidade é orientada por conceitos que anuviam a realidade humana, direcionando a visão dos estudantes para uma limitada análise dos fenômenos de forma particularista, priorizando o aspecto individual e materialmente perceptível. Não se vai além do que se vê com seus próprios olhos. Não há estímulo para questionar o que está dado. Martins (2014) é bastante esclarecedor nesta seara ao afirmar que o não reconhecimento da desigualdade e da diferença

São concepções e situações próprias da sociedade de cujas transformações emergiu o novo sujeito social que é o indivíduo. Antes disso a sociedade não era uma organização de indivíduos. Ninguém existia senão como membro e parte de um todo social e todo de identidade grupal ou coletiva, fosse a tribo, a comunidade, a casta, o estamento. Prevalecia aí o pertencimento sobre a individualidade apenas potencial e remota, dependente de transformações e rupturas sociais e históricas (p. 161).

Agente de grande destaque neste contexto e resultado de um amplo processo de construção histórica, a escola reproduz o pensamento da sociedade e, não obstante, é inegável, segundo Marx e Engels, que a burguesia enquanto classe economicamente dominante é também a classe ideologicamente dominante, mesmo quando não produz diretamente as representações coletivas vigentes numa determinada sociedade. A escola, evidentemente, compõe o amplo pacote de instrumentos político-ideológicos de consolidação e difusão da ordem capitalista dominante. Aqui cabe um esclarecimento relevante. Marx entendia que “ideologia” era um conceito pejorativo, um “conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade”. Posteriormente, a “ideologia” deixa de ter esse sentido pejorativo, negativo “e passa a designar simplesmente

qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe” (LÖWY, 2015. p. 19).

Destarte, não é exagero pensar que a escola, ou melhor, o sistema escolar oficial tem o poder de promover e, de fato, promove uma profunda difusão de valores, símbolos e ideias das classes dominantes. Neste sentido, é de se supor a grande relevância para as classes sociais dominantes deste instrumento – a escola – para a permanente confusão que há entre igualdade jurídica e igualdade social. Vivemos numa sociedade em que as pessoas são juridicamente iguais, mas, indubitavelmente, economicamente desiguais, o que as torna socialmente desiguais, estruturando assim, portanto, “um imaginário social essencial à concretização da exploração do trabalho e da desigualdade que daí decorre” (MARTINS, 2014. p. 162) e, aprofundando um pouco mais nossa análise, verifica-se que nos embates sociais “a impossibilidade histórica de concretizar a igualdade no capitalismo tem dado lugar ao falso igualitarismo do imaginário corporativo das categorias sociais parciais, como as de gênero, de raça e de idade” (MARTINS, 2014. p. 163). Cabe também, em grande medida, ao aparelho escolar a consagrada difusão de ascensão social pelo trabalho, que sustentou durante muito tempo, e, de certa forma, ainda sustenta, o tecido da ordem social de desigualdades, fazendo crer que no Brasil a “igualdade foi politicamente proposta, justamente pelos beneficiários da desigualdade e proposta, portanto, como igualdade limitada e condicionada” (MARTINS, 2014. p. 163).

A escola, neste sentido, potencializa uma ampla sorte de ideologias, segundo os interesses das classes dominantes, que possuem estatuto científico legitimado, mas, em um sem número de vezes, não esclarecem a realidade circundante. A despeito dos interesses político-sociais das referidas classes, nosso intuito é realçar uma abordagem escolar da cidade influenciada por dois agentes – (a) um projeto de geografia escolar e (b) um projeto de escola – que legitimam por toda a sociedade uma “ideologia da cidade” afeita a não-criticidade e a não-experiência, ou seja, a “cidade da escola” é um dado *a priori*, uma obra cujo processo de construção nos cabe admirar e entender em suas expressões materialmente visíveis. Dentro dessa perspectiva,

a escola parece distanciar-se da ideia de ser um “espaço de educação”⁴ por estar subjugada aos interesses classistas dominantes, difundindo uma compreensão de “cidade” que prima pela forma em detrimento do conteúdo, congelando-a, tal qual numa obra de arte, no campo da “apreciação estética” a-social e a-histórica (AGUIAR, 2012).

Torna-se claro que a dimensão espacial presente na “cidade da escola” inscreve o espaço numa realidade cindida entre “aquilo que foi construído anteriormente” e “aquilo que se conhece sobre a realidade evidente”, desconsiderando que o espaço é social e, como tal, se constitui como uma realidade prática, que incessantemente produz objetos, bens, símbolos, isto é, o “espaço é produto e expressão prática daquilo que a civilização, ao longo do processo histórico, foi capaz de criar” (CARLOS, 2015. p. 38). Indo um pouco mais além, o espaço, no estudo escolar da cidade, não pode estar restrito a localização de fenômenos específicos – diferentes dos fenômenos “rurais”, “do campo” – considerado um palco para o desenvolvimento de um modo de vida próprio, mas deve privilegiar a articulação de noções e conceitos com a prática social, pensando a dimensão do homem em seu processo de humanização. Portanto, a análise do espaço passa a ter uma dupla determinação:

Localização das atividades, lócus de produção, mas é, também, expressão, conteúdo das relações sociais e produto social [...]. o espaço é produto social e histórico e, ao mesmo tempo, realidade imediata, passado e presente imbricados, tudo isso sem deixar de conter o futuro que emerge como condição de vivência dos conflitos. (CARLOS, 2015. p. 39)

Lefebvre (1981) já nos alertara acerca da importância de retomar a amplitude do conceito de “produção”, que foi reduzido pela perspectiva economicista à produção de mercadorias, objetos, mas também as relações sociais são produtos que se (re)produzem no espaço a partir da relação do homem com a natureza, “processo no qual o homem se reproduz enquanto ser genérico numa natureza apropriada e [como] condição de nova produção” (CARLOS, 2015. p. 64), constituindo assim a produção do mundo humano, ou melhor, da possibilidade de compreender o processo

⁴ De forma bastante sucinta, citamos Saviani (2007) para nos mostrar que a “educação” significa tornar o homem “cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. (p. 46).

de produção do espaço “como produto histórico, condição necessária da realização da vida material, como conteúdo da práxis”, em que o sujeito “se realiza produzindo-se praticamente, numa luta frequente contra a natureza e entre forças políticas e sociais” (CARLOS, 2015. p. 44).

O espaço não pode ser pensado como um produto qualquer, assim como não é um instrumento pré-suposto de toda produção, quando na realidade “estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção”, portanto o “espaço da produção, nesse sentido amplo, implicaria e conteria em si a finalidade geral, a orientação comum a todas as atividades na sociedade neocapitalista” (LEFEBVRE, 2008. p. 48). É justamente por essa via teórico-metodológica que entendemos como, sob a lógica capitalista, o espaço

Assume a condição de mercadoria como todos os produtos dessa sociedade. [...] A lógica do capital fez com que o uso (acesso necessário à realização da vida) fosse redefinido pelo valor de troca e, com isso, passasse a determinar os contornos e sentidos da apropriação do espaço, pelos membros dessa sociedade. (CARLOS, 2015. p. 64)

Não é de outra forma que o “espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o *espaço urbano*, os espaços de lazeres, *os espaços ditos educativos*, os da cotidianidade etc.” (LEFEBVRE, 2008, p. 49 grifos nossos), o que nos coloca num período histórico marcado pela generalização da produção do espaço sob a determinação do mundo da mercadoria (CARLOS, 2015). Por incrível que pareça, a geografia escolar ao tratar do espaço urbano praticamente não faz menção a este processo, tornando-o, assim, algo como inquestionável, inexorável à vida cotidiana da cidade. A “cidade da escola”, transformada em mercadoria sem que tenham a menor noção da gravidade e importância disso, projeta-se aos olhos dos estudantes como um simples corredor de passagem, uma aglomeração de construções e paisagens que propiciam uma viagem narcótica, onde “o corpo se move passivamente, anestesiado no espaço, para destinos fragmentados e descontínuos”, sugerindo que “navegar pela geografia da sociedade moderna requer muito pouco esforço físico e, por isso, quase nenhuma vinculação com o que está ao redor (SENNET, 2008. p. 18).

Diretamente relacionado a essa “mercantilização do espaço” há a necessidade de pôr em questão a diferença entre a *propriedade* e a *apropriação*. Permanecendo

no escopo de nossa proposta destacaremos apenas que o conceito de “propriedade” tem que ser entendido como a “não-apropriação”, ou melhor, “como restrição à apropriação concreta” uma vez que a apropriação está “referenciada a qualidades, atributos” (SEABRA, 1996. p. 71). Não obstante, Seabra (1996), pensando a teoria marxista na obra Lefebvrina, evidencia a existência de dois momentos distintos: de um lado, das relações de propriedade que dominam amplos quinhões da existência, inscrevendo uma “racionalidade técnico-instrumental” na essência humana, enquanto, de outro lado, de uma lógica da apropriação baseada no afetivo, no imaginário, no sonho, no corpo, no prazer. Assim, presentifica-se o momento da racionalidade capaz “de expropriar o sonho, o prazer, o corpo, e que essa expropriação é inerente às relações, não podendo ser ignorada (p. 73). Neste sentido, o homem diminui sua humanidade, reelabora sua natureza “porque as relações de propriedade foram invadindo os domínios amplos da existência, alcançando costumes e alterando-os” (p. 74/75), engendrando sua essência no mundo da mercadoria, em que todos os elementos compõem o processo de valorização, incluindo o próprio homem, “sendo de início visto como generalidade, como força de trabalho, e, gradativamente, pelas suas particularidades, pelos seus atributos, já então sociais, históricos” (p. 74).

Este homem, é fundamental discutir, não foi ainda devidamente abordado neste trabalho. E é chegado o momento de trazermos à tona esta temática tão importante para que a geografia escolar atinja uma abordagem de cidade mais humana em termos ontológicos. Inicialmente cumpre afirmar que estamos lidando, de fato, com o sujeito moderno, que é, supostamente, instituído “por ocasião da deposição do pensamento aristotélico-escolástico pelo pensamento renascentista e iluminista. [...] O trabalho de parto de que nasce seria, presumivelmente, as revoluções burguesas, filho bastardo da própria Revolução Francesa” (LIMA, 2014. p. 247/248). Contudo, cabe frisar, “não há, bem dizer, um ato fundador do sujeito ou um marco constitutivo que responda pelo seu desvelamento como uma forma e que nos autorize a dizer ‘daqui por diante temos o sujeito’” (LIMA, 2014. p. 248), ainda que seja possível afirmar que mesmo se o “sujeito só assumiu uma forma evidente (objetiva) a partir da modernidade, não significa que não existisse anteriormente [...]”, sinalizando que

sua “emergência vem a reboque da afirmação do homem genérico do antropocentrismo. É nesse contexto que o sujeito receberia uma forma-conteúdo discernível expressa na noção de consciência de si, eu, ego, pessoa etc.” (LIMA, 2014. p. 249). Com o advento da modernidade capitalista e a conseqüente valorização da atividade prática, cuja finalidade primordial é a transformação da natureza, isto é, a materialidade do real, é coerente asseverar que o sujeito está diretamente envolvido num processo de objetivação, sendo, portanto, produto

Da dissolução do sentido coletivo arquetípico herdado dos gêneros de vida de regime comunitário, que tinham como finalidade básica a reprodução material do homem e da comunidade. O sujeito moderno surge como fenômeno objetivo (consciência de si, eu, pessoa etc.), justamente, quando esse processo de reprodução coletiva entra em declínio, sobretudo na Europa (LIMA, 2014. p. 251)

Prosseguindo com o valioso raciocínio de Lima acerca da formação do sujeito moderno no seio da sociedade capitalista, é válido enfatizarmos que o processo de acumulação primitiva é um marco para a formação de uma história universal através de novas descobertas territoriais e da estruturação de um mercado mundial, dando corpo a um movimento cada vez mais intenso de circulação de capital. Destarte se as sociedades burguesas “constituem um traço marcante do capitalismo, em inteira oposição com as chamadas sociedades ‘a-históricas’, poder-se-ia dizer que o sujeito é constituído ao longo do processo de acumulação primitiva” (LIMA, 2014. p. 252/253) portanto

O que autoriza o marco constitucional do sujeito a partir do surgimento do capitalismo na história é o fato de que, nas formas alternativas de sociedade, o homem é a finalidade da produção; enquanto que na sociedade capitalista, a produção se converte em finalidade do homem e a acumulação de riqueza na finalidade da produção (LIMA, 2014. p. 253 grifos nossos).

A consolidação do sujeito moderno ao longo do processo de acumulação primitiva demandou a formação de corpos dóceis inspirados “no modelo mecânico dos autômatos que começaram a exercer seu fascínio no início da era moderna, com sua maquinaria misteriosamente dotada de uma interioridade enigmática e de uma inexplicável energia vital” (SIBILIA, 2015. p. 239). Pensando na docilização, ou com ainda maior coerência, na subserviência dos corpos dos sujeitos aos interesses produtivos e de acumulação do capital, Foucault (2004) afirma que especialmente a

partir do século XVIII houve a descoberta do corpo como alvo e objeto do poder, um corpo que “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 117). Ainda que em “qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p. 118), o século XVIII foi marcante por trazer métodos e técnicas⁵, as famosas “disciplinas” que “permitem um controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p. 118), que se tornaram “no decorrer do século XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (p. 118).

Foucault (2004) nos ensina que a época de implantação e de desenvolvimento das disciplinas é o momento cujo objetivo principal não é nem o aumento de suas habilidades ou o aprofundamento de sua sujeição, mas a “formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (p. 119). Assim, o corpo humano “entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (p. 119), uma “anatomia política” que define como se pode

Ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segunda a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (p. 119).

Os sujeitos, portanto, agora com seus corpos disciplinados pelos postulados produtivos, surgem na cena histórica “quando as qualidades criativas dos homens e das mulheres passam a ser paradoxalmente ocultados por uma miríade de aparelhos disciplinares e normativos como dispositivos que endossam o ideal natural de liberdade firmado pelo contrato social” (LIMA, 2014. p. 254), o que nos induz a entender que o capitalismo “pode ser considerado um tipo de relação histórica responsável tanto pelo surgimento do sujeito quanto por sua supressão [...]” (p. 254) uma vez

⁵ Foucault (2004) destaca a escala do controle do corpo referida ao exercício permanente de uma coerção “de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo”; em seguida trata do objeto de controle, ou seja, a “economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna” e, por fim, a modalidade que implica numa coerção ininterrupta mais sobre os processos da atividade do que sobre seu resultado “e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (p. 118)

que “o advento do trabalho livre atrelado ao ideal de liberdade burguesa repercutem, paradoxalmente, na instauração de um *sujeito passivo, sujeitado, impedido de expandir seus poderes criativos*, que, ao largo de sua subjetividade, se situa na posição oposta e até subordinada à objetividade em sua volta” (p. 255 grifos nossos)

Essa passividade destacada pelo autor na constituição do sujeito moderno-burguês nos convida a refletir sobre a realidade escolar. Como já assinalamos em outro momento, a escola pode ser encarada como um instrumento/aparelho de dominação/sujeição utilizado pelas classes dominantes. Espaço inteiramente segmentado por detentores de poder, parcelado segundo normas disciplinares, a escola coloca os estudantes numa posição de extrema passividade em relação a tudo que o cerca. Sua subjetividade é, pouco a pouco, sujeitada aos processos de objetificação circundantes, como, em nosso caso, a mercantilização inquestionável do espaço urbano ou a diminuição da apropriação da cidade. Se, como nos fala Sennet (2008), “Assistir apassiva” (p. 16), então é bastante evidente a eficácia da escola em criar sujeitos disciplinados e desprovidos de questionamentos radicais, que, infelizmente, aplaudem as modernas tecnologias de entorpecimento humano e regozija seu ego em compras nos diversos centros comerciais “muito mais preocupada em consumir do que com qualquer outro propósito mais complexo, político ou comunitário” (p. 19).

Destarte é possível perceber que a escola foi projetada para a construção de sujeitos obedientes, hábeis para o processo produtivo e dispostos a consumir o que lhes aprouver. Cabe ressaltar, à guisa de esclarecimento, que estamos pensando a escola pública voltada aos filhos da classe trabalhadora, cujos pressupostos político-pedagógicos foram gestados e executados pelo Estado em conluio com capital privado justamente para atender as demandas socioeconômicas que vicejavam ao longo do processo de desenvolvimento econômico nacional. Neste sentido, a escola cumpre um papel fundamental na elaboração de métodos educativos, na construção de espaços políticos, na definição de currículos escolares, bem como na difusão de valores e símbolos classistas escamotados e na naturalização da desigualdade social.

Por conseguinte, atenta às prescrições do processo produtivo corrente, a escola vem se transformando e buscando manter o seu papel na estrutura político-

social. A flexibilização do processo produtivo obrigou o espaço escolar a se reestruturar e é bastante visível como toda a discussão pedagógica contemporânea caminha neste sentido: novas tecnologias educacionais, renovação arquitetônica das escolas, novos processos avaliativos, enfim novas escolas, mas com a mesma finalidade e com o mesmo compromisso social. Assim, segundo Sibilía (2015), cada vez mais os corpos “parecem perder essa rigidez analógica para se digitalizar, na medida em que podem ser examinados e tratados, eventualmente modificados, no substrato mais básico de sua complexão bioquímica”, sendo fundamental “produzir corpos” com maior facilidade de adaptação ao capitalismo global, que desenvolvam “habilidades e atitudes que contribuem para propiciar sua reprodução opulenta e complacente reduzindo ao mínimo a produção de bugs e falhas de qualquer índole” (p. 239/240). A supracitada autora corrobora de forma bastante enfática nossa posição ao afirmar que nos dias atuais não se trata mais

Daqueles corpos laboriosamente convertidos em força de trabalho, esculpidos em longas e penosas sessões de disciplinamento físico e moral para saciar as demandas da produção industrial e das exigências nacionais. Também declinaram aquelas almas minuciosamente submetidas ao entalhe vagaroso e fino da educação e cultura [...] (p. 240)

Nesta seara é inevitável explicitarmos, ainda que brevemente, o desenvolvimento de um novo modelo de acumulação flexível e de seu momento predominante, o toyotismo. Alves (2005) afirma que no atual momento histórico de mundialização do capital e de profundas transformações produtivas, em que há mutações em curso de implicação subjetiva nas instancias do trabalho e da reprodução social, o toyotismo é a “ideologia orgânica da produção capitalista, que tende a colocar novas determinações nas formas de ser da produção e reprodução social”, ou seja, considerando este novo mundo, densamente configurado pela necessidade de novos sujeitos e subjetividades, o toyotismo é entendido como a “expressão superior da racionalização capitalista nos loci mais dinâmicos da acumulação de valor, exigindo, na etapa desenvolvida do processo civilizatório, uma nova implicação subjetiva [...]” (p. 410).

Em qualquer análise dos processos sociais é fundamental ter em mente uma apreensão dialética da natureza do período histórico de desenvolvimento do capita-

lismo mundial. Destarte, se nas épocas precedentes, destacadamente os de predomínio do fordismo, havia a captura do corpo e uma relativa liberdade do cérebro para outras ocupações – gerando uma relação problemática corpo-mente – (GRAMSCI, 1984 apud ALVES, 2005), no atual período, sob o predomínio da produção toyotista “corpo e mente ‘tendem a ser’ mobilizados pelo capital para se integrem a produção de valor” (p.411).

A crise do mundo capitalista da década de 1970 instaurou um novo regime de acumulação do capital, a acumulação flexível, que tendeu a satisfazer “as exigências do capitalismo mundial, sendo adequado às novas condições de concorrência e de valorização do capital e ao novo patamar da luta de classes na produção” (ALVES, 2005. P.413), e compondo sua ideologia orgânica no interior da III Revolução Tecnocientífica a partir do modelo japonês de reorganização produtiva pós-crise estrutural capitalista. Neste sentido, o toyotismo passou a incorporar uma “nova significação’ para além das particularidades de sua gênese sócio-histórica (e cultural), vinculada ao capitalismo japonês”, adquirindo como aspecto essencial a expressão em seus dispositivos e protocolos organizacionais “a busca de uma nova hegemonia do capital na produção como condição política (e sócio-cultural) para a retomada da acumulação capitalista, uma hegemonia do capital voltada para realizar uma nova captura da subjetividade do trabalho pela lógica do capital”, que configurou o valor universal do toyotismo no momento predominante do complexo de reestruturação produtiva e de nova ofensiva do capital a instauração, no plano da produção de mercadorias, “uma ‘nova hegemonia’ do capital, articulando, de modo original, coerção capitalista e consentimento operário” (ALVES, 2005. P. 413/414).

Portanto, o que se busca hoje, inspirados em valores oriundos dos modelos empresariais, em que predominam a lógica automatizada do *self-service* são sujeitos com habilidades relacionadas à “responsabilidade individual, [a]o autocontrole e [à] competitividade” (SIBILIA, 2015. p. 241). Em síntese, “são corpos lançados no turbilhão de atualização constante, intimados a maximizar sua flexibilidade e sua capacidade de reciclagem, em permanente competição com os outros” (SIBILIA, 2015. p. 241). O modelo de acumulação flexível, nos termos preconizados pelo toyotismo

Tende a promover um agudo investimento na captura da subjetividade, aprofundando os nexos fetichistas e ‘estranhados’ do capital. Na verdade, [o

toyotismo] é um elo significativo desta aguda manipulação social do capitalismo em sua fase de crise estrutural. Atinge o modo de trabalho que se expande para o tempo da vida” (ALVES, 2005. P. 420).

Não é de outra forma que o mesmo autor afirma que “as transformações estruturais na dinâmica capitalista a partir de sua crise estrutural alteram as práticas subjetivadoras do capital” (ALVES, 2005. P. 420). O capital, dessa forma, obteve meios políticos efetivos para aprofundar “sua dominação política e econômica na produção”, passando a utilizar da maneira mais adequada “as capacidades intelectuais do trabalhador”, indicando que ao longo das, pelo menos, últimas quatro décadas o capital “aprofundou a lógica de exploração do trabalho” (AMORIM, 2012. p. 114).

Não obstante, a constituição de novos corpos, isto é, de novos sujeitos, em termos ontológicos, conduzem à identificação de um novo mundo em formação. A mecanicidade de outrora está sendo substituída, mais e mais, pelo recrudescimento da bioinformática, obedecendo

Às necessidades de um determinado projeto de sociedade, que hoje vigora em boa parte do planeta globalizado e se encarrega de gerar certos tipos de saberes e de poderes (embora sempre em disputa com vários outros), desencadeando certos problemas e propondo certas soluções (e não outras apesar das resistências que sempre existem). *Um mundo, enfim, que incita a configurar certos tipos de corpos e de subjetividades, e que ao mesmo tempo se ocupa de inibir o surgimento de outras modalidades, limitando o campo do possível ao canalizar produtivamente suas forças* (SIBILIA, 2015. p. 245 grifos nossos).

Em nosso entender a escola tem estreita vinculação com a inibição do surgimento de outras modalidades de saber ou a limitação do campo do possível às forças produtivas. Particularmente a geografia escolar ao abordar o espaço urbano intermedia a estruturação de um entendimento apriorístico da cidade como um espaço, basicamente, de sobrevivência, consumo (incluindo o lazer) e de passagem. Tal compreensão ao ser internalizada pelos sujeitos projeta subjetividades alheias ao pensamento comunitário, à convivência cooperativa e à apropriação do espaço, tornando-os insensíveis, em sua essência desumanizada (objetivada no mundo da mercadoria), à questão mais radical do gênero humano: a liberdade.

O ideal burguês de liberdade, como afirma Lima (2014), está no “núcleo conceitual da concepção moderna e etnocêntrica de sujeito”, fazendo referência, inclusive às noções de “autonomia e de emancipação, tão caras ao exercício cívico e às lutas sociais de um modo geral” (p. 258). Contudo, esse ideal de liberdade, mediante às contradições da vida moderna e à ação deliberada da escola, coloca o sujeito numa posição de passividade, tornando-o enclausurado em uma “subordinação consentida/despercebida”. Neste sentido, o projeto de “liberdade burguesa” não está assentado

Na superação de necessidades reais dos homens e das mulheres em geral, mas de uma forma objetivista que assume uma imagem universalista enganosa. Trata-se de uma liberdade abstrata que é, paradoxalmente, a negação absoluta de uma noção de liberdade que subentenda a emancipação humana, pois, na realidade empírica, não há sequer uma ação que seja de fato livre. (LIMA, 2014. P. 258/259)

Alves (2005) chega mesmo a afirmar que o sujeito autônomo é

Uma ficção burguesa. É provavelmente a principal promessa civilizatória frustrada pelo capital. O que significa que estamos diante de um processo histórico-dialético intrinsecamente contraditório: o capitalismo em seu devir histórico, com seu sistema social produtor de mercadorias, constituiu (e, ao mesmo tempo, desconstituiu) o sujeito humano autônomo.

Esta discussão guarda uma importância fundamental para nossa proposta geográfica escolar por trazer em seu âmago o questionamento da propriedade privada na concertação de subjetividades⁶, de fato, libertadas. A propriedade privada, categoria ineliminável da estrutura orgânica do capital, conduz o gênero humano, ao priorizar prerrogativas individuais, a subscrever suas subjetividades em processos de sociabilidade desiguais, demonstrando sua incompatibilidade com o desenvolvimento da liberdade humana. Neste sentido, conforme Lima (2014. p. 259),

A emergência da propriedade privada instaura uma nova conotação do conceito de liberdade, que ficaria reservada a pequenos segmentos da sociedade, isto é, a um sujeito de tipo específico que se apropria do excedente produzido, enquanto priva a maior parte de qualquer gozo de liberdade.

⁶ Aqui é importante retomar o alerta feito por Alves (2005) de considerar a subjetividade numa perspectiva dialético-materialista, em que “subjetividade e objetividade são determinações reflexivas”, impedindo que ocorra uma hipostasiação da subjetividade “desvinculando-a das condições objetivas de produção da vida social” (p. 419/420).

O capital, através da propriedade privada, torna factível a alienação de todo o corpo social, de modo que “o próprio homem, na qualidade de provedor da força de trabalho, torna-se também alienável (o caráter material da alienação), isto é, propenso a alienar (vender ou trocar) sua força criativa” (LIMA, 2014. P. 261) e, ele mesmo – o capital –, ao mesmo tempo em que criou as bases materiais para o pleno desenvolvimento da individuação social, “limitou e obliterou esse mesmo desenvolvimento humano-genérico” (ALVES, 2005. P. 420). Nesse interim, a geografia escolar ao promover a abordagem do espaço urbano que aqui tanto criticamos tem sua participação inegavelmente relevante no desestímulo ao desenvolvimento do ser genérico por não realizar nenhuma contraposição à propriedade privada, denotando-o, ao que tudo indica, de uma “sacralidade divina” que transforma a cidade no espaço-mercadoria por excelência.

Portanto esta complexa discussão em torno da constituição do sujeito e das subjetividades tem estreita vinculação com a abordagem geográfica escolar da cidade por trazer à tona o questionamento da vida humana na cidade no atual momento de expansão das relações capitalistas de produção no espaço urbano, ou melhor, por “desnaturalizar” um fato tido como inquestionável em nossa sociedade: a inevitável presença da propriedade privada como instrumento mediador/limitador de apropriação do espaço urbano, tanto em termos espaciais quanto em relação à construção da individualidade.

A dimensão do cotidiano como horizonte de análise da cidade

A dimensão cotidiana do espaço urbano emerge como mais uma “mãe abandonada” pela geografia escolar no trato científico da cidade. A “cidade da escola” parece funcionar como uma maquete sem vida e sem ritmo próprio, em que os eventos e a dinâmica social já são fartamente conhecidos a ponto de serem previamente analisados e determinados como fenômenos mecanicamente presentes no espaço urbano. Tal qual uma fotografia de família vista e revista diversas vezes, em que já se conhecem todas as pessoas, o local da foto e o contexto que a cercava no momento do registro é a cidade que se conta para os jovens que, de alguma forma, conhecem-na, mas não a reconhecem naquela fotografia. Assim, acreditamos que

uma das possibilidades de tornar a cidade passível de reconhecimento pela ação da geografia escolar é pela inevitável abordagem do cotidiano pela sua capacidade de ser um permanente palco de insurreição em virtude das informações, buscas, trocas que fermentam sua transformação (CARVALHO, 2015). Mais do que isso: as possibilidades da vida cotidiana são veículos de transformações globais, ou seja, “a vida cotidiana tem se insinuado como um dos centros motores das atuais possibilidades de transformação da sociedade” (CARVALHO, 2015. p. 21), o que nos obriga a voltar nossas atenções para o cotidiano vivido pelas classes grupos sociais oprimidos enquanto focos estratégicos da práxis revolucionária.

É evidente que a dimensão cotidiana invade inclusive a escola, fato perceptível tanto na vida dos estudantes quanto na vida dos professores. Acordar cedo, fazer a higiene pessoal, se arrumar, comer alguma coisa rapidamente, tomar a condução e chegar a escola próximo ao início da primeira aula. Este ritual diário de professores e estudantes pressupõe a prevalência de gestos mecânicos e automatizados sobre a consciência. Nos dizeres de Heller (2008. p. 31), a vida cotidiana “é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”, indo pouco mais além é possível afirmar que a vida cotidiana

É a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2008. p. 31)

Por conseguinte, segundo (HELLER, 2008) “o homem já nasce inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (p. 33). No atual período histórico de amplo predomínio de reprodução das relações sociais capitalistas de dominação, a produção capitalista de bens de consumo gere, em parceria com o Estado, o cotidiano com o fito de obter uma rentabilidade econômica inesgotável. Assim, a vida cotidiana, sob certo aspecto, “é em si o espaço modelado (pelo Estado e pela produção capitalista) para erigir o homem em robô: um robô capaz de consumir dócil e voraz,

de eficiência produtiva e que abdicou de sua condição de sujeito, cidadão” (CARVALHO, 2015. p. 19). O homem do cotidiano é, por assim dizer, desumanizado em sua essência, transformado em outra organicidade que mais serve aos interesses do Estado e do capital.

Salutar para nossa discussão é a contribuição de Lukács (2013), que ao discutir a centralidade da categoria trabalho na teoria marxiana, afirma que o ser social, em sua dimensão ontológica, constitui-se em torno do trabalho, meio pelo qual realiza-se “no âmbito do ser material, um pôr teleológico⁷ enquanto surgimento de uma nova objetividade” (p. 47), ou seja, o ser social objetiva-se na relação que estabelece, pelo trabalho, com o mundo cotidiano. Assim, pode-se afirmar que a objetivação “que se passa no cotidiano é aquela em que o homem faz do mundo o seu ambiente imediato” (CARVALHO, 2015. p. 25). Cada vez mais desprovido de sua essência humana, o ser social legitima a única forma existente de um ente teleologicamente produzido: o *trabalho*, princípio fundante da peculiaridade do ser social (LUKÁCS, 2013). Numa tentativa de aproximar a categoria trabalho da dimensão do cotidiano para uma melhor qualificação da geografia escolar na explanação do espaço urbano afirmamos que o “indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. [...] Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser ‘isolado’, mas também seu ser ‘individual’” e, em consonância com o que apresentamos acima, “a teleologia da particularidade orienta-se – sempre para a própria particularidade, ou seja, para o indivíduo” e o genérico está contido em todo homem, mais precisamente

Em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de um trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre uma atividade do gênero humano (HELLER, 2008. p. 35/36).

⁷ Neste ponto é válido fazermos uma breve explicitação, que nos será bastante útil logo a frente, acerca da ideia de “pôr teleológico” e de “causalidade”. O segundo refere-se a “um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência”, já a teleologia é, em sua essência uma categoria posta: “todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e espacialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico”

Portanto, enquanto indivíduo “é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” e, por outro lado, “o indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem”. Assim, pode-se afirmar que o indivíduo é “um ser singular que se encontra em relação com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos” (HELLER, 2008. p. 35/36). Neste sentido, na vida cotidiana “o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente a totalidade social”, permitindo concluir que no cotidiano “o homem aprende as relações sociais e as reproduz enquanto instrumento de sobrevivência” (CARVALHO, 2015. p. 26). Todavia a questão que se coloca é a passagem do homem inteiro (muda relação de sua particularidade e genericidade) para o inteiramente homem (unidade consciente do particular e do genérico), o retorno à sua essência, pois “na vida cotidiana, a esmagadora maioria da humanidade jamais deixa de ser, ainda que nem sempre na mesma proporção, nem tampouco com a mesma extensão, muda unidade vital de particularidade e genericidade” (HELLER, 2008. p. 38).

A “cidade da escola”, não obstante, parece prescindir de toda a discussão que apresentamos nas linhas anteriores. As múltiplas dimensões do cotidiano, em intrínseca relação com o trabalho, bem como as complexas interações particularidade-genericidade são completamente obnubiladas pela retórica mecanicista de um espaço urbano já produzido, analisado e inteiramente compreendido através da explicitação de processos igualmente mecânicos e reprodutíveis. A cidade que defendemos ser discutida nas aulas de geografia tem de ser pautada pela percepção dos processos que a produzem da forma como a cidade se apresenta. O espaço construído apresenta evidências parciais daquilo que o constrói, bem como o cotidiano delimita aquelas relações sociais que estão banalizadas e tidas como inquestionáveis, já que “o fato de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dadas as funções da vida cotidiana e as exercem paralelamente” (HELLER, 2008. p. 38). A cidade que precisa ser explicada, conhecida e reconhecida não existe nos esquemas tradicionais adotados, mas na vida cotidiana, nas relações sociais que aí se estabelecem e se entrecruzam, perfazendo a vida que vivemos

sem, ao menos, termos nenhuma clareza do que somos. Não acreditamos ser exacerbado acreditar que a escola, tal como ela é hoje, constitui-se, tão somente, como mais um agente de reforço das relações sociais de dominação que estruturam a sociedade contemporânea. É preciso superar e romper o cotidiano, contudo parece não ser a essa finalidade que a escola ou, mais precisamente, a geografia escolar, está comprometida.

Nessa mesma direção afirmamos que o estudo da cidade que contemple a dimensão do cotidiano permite enxergar a cidade em relação com a totalidade, inserindo-a no contexto dos diferentes fatos da vida social num ininterrupto processo de estruturação e desestruturação, assim como estimula a busca pelo real e pela realidade, uma vez que a vida cotidiana

Compreende o dado sensível e prático, o vivido, a subjetividade fugitiva, as emoções, os afetos, hábitos e comportamentos, e o dado abstrato, isto é, as representações e imagens que fazem parte do real cotidiano sem, no entanto, perder-se no imaginário (LEFEBVRE, 1981 *apud* CARVALHO, 2015. p. 21)

A “vida cotidiana na cidade da escola” é o espaço onde florescem alternativas múltiplas aos estudantes. Possibilidades de caminhos, opções de olhares, diferentes locais de paragens, escolhas de destinos. As alternativas apresentadas pela vida cotidiana são sempre submetidas a um julgamento ético. Heller (2008) ao tratar de escolhas banais, como ceder ou não o lugar a uma mulher de idade, nos conduz a uma fundamental ideia que envolve “a ética como motivação (o que chamamos de moral)”, mas não uma motivação particular: “é individual no sentido de atitude livremente adotada (com liberdade relativa) por nós diante da vida, da sociedade e dos homens” (p.39). Neste sentido, a vida cotidiana está prenhe de alternativas, de possibilidades, e a escolha individual é sempre mediada por um parâmetro moral que expõe o choque entre a particularidade (na esfera dos desejos, ambições, vontades individuais) e a genericidade (no âmbito da coletividade, do pensamento comunitário, do gênero humano) significando que

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso social, da individualidade e do risco [...] na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade (HELLER, 2008. p. 39/40)

Coadunamos ao pensamento supracitado a ideia de que o referido choque “particularidade-genericidade” ganha contornos particulares ao realçarmos o papel da escola na estipulação e difusão de valores individuais, que legitimam diversas “socialidades não-cooperativas”, “socialidades competitivas”, no sentido de promover uma imprescindível “sobrevivência cotidiana”, fazendo submergir as subjetividades voltadas para a realização do humano-genérico. Neste sentido, não é exagero afirmar que a geografia escolar desempenha um papel inibidor das subjetividades humano-genéricas ao, por exemplo, concentrar a abordagem da cidade às suas dimensões mais superficiais e acriticamente apresentadas.

Considerações Finais

É nítido que a discussão desenvolvida até aqui tem como pilar a crítica marxista em torno da alienação. Dado o limite deste artigo cumpre salientar que não aprofundaremos uma reflexão acerca do papel político e social da escola e da educação na sociedade capitalista, contudo é fundamental explicitar que estes agentes são redefinidos pela lógica neoliberal, dominante na contemporaneidade e que “tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos que formam uma rede complexa e movediça [...]” (DARDOT & LAVAL, 2016. p. 384).

Doreen Massey (2008), importante geógrafa inglesa, nos traz valiosas contribuições a este debate ao mostrar que a relação entre espaço-cotidiano é intrínseca ao florescimento de uma abordagem espacial (urbana) menos afeita à passividade contemplativa corrente e mais pautada pelo questionamento dos processos desumanizadores de acumulação de capital. O discurso da inexorável permanência da propriedade privada, e a sua conseqüente ação alienadora em todo corpo social, é acompanhado pelas “constatações” dos governos e das transnacionais acerca da inevitável globalização neoliberal e seus efeitos desigualizadores, desde a escala local à global. Em nosso entender esta inépcia em questionar deve-se, em larga medida, às proposições fechadas, concluídas, destituídas de qualquer estímulo à criticidade e à

reflexão apresentados na escola e, evidentemente, nas aulas de geografia. Neste sentido, buscando controlar os desafios que a espacialidade apresenta e, conseqüentemente, restringindo a capacidade de mobilização política presente nesta categoria, a referida autora anglófona afirma que há uma relativa (e incômoda) presença da “imaginação do espaço como uma superfície sobre a qual nos localizamos, a transformação do espaço em tempo, a clara separação do lugar local em relação ao espaço externo” (2008. p. 26). Por conseguinte, prossegue Massey “um dos temas recorrentes no que se segue é, simplesmente, como de fato se pensa tão *pouco* explicitamente sobre o espaço” (p. 26, grifo da autora).

Não seria exagero, em absoluto, considerar que a geografia escolar fracassa em explicitar o espaço. E este fracasso traz conseqüências gravíssimas para a constituição do ser genérico, que tanto defendemos ao longo destas linhas, por impedir a simples “imaginação do espaço”, nos dizeres de Massey (2008). É importante esclarecer que é fracasso no sentido de ser “inadequada para enfrentar os desafios do espaço, fracasso por não incluir suas multiplicidades coetâneas, por não aceitar sua contemporaneidade radical, por não lidar com a complexidade de sua constituição” (p. 27).

Portanto é fundamental entender o espaço como produto, numa dupla perspectiva, com a certeza da necessidade de postular uma outra abordagem geográfico-escolar para a cidade. Assim, de um lado, Massey (2008) enriquece nossa argumentação ao apontar três aspectos centrais do espaço (a) “como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno”; (b) “como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem”; e (c)

Como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre em processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. (p. 29)

Por outro lado, Santos (2006) coaduna uma importante reflexão ao nosso projeto quando afirma que o espaço (da cidade) é, portanto, “uno e múltiplo, por

suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de *mercadorias*, cujo *valor* individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria [...]” (p. 104 grifos nossos). *Produção, mercadoria, valor* são conceitos que nos obrigam a analisar o espaço com base em outros referenciais teórico-metodológicos em meio às complexas relações capitalistas de produção. Frigotto (2014) já nos alertara que “todos os referenciais teóricos se encontram em crise face às mudanças bruscas, sem precedentes, das relações sociais capitalistas de fim de século” (p. 31). Assim, retomamos o pensamento de Massey (2008) como um horizonte de inspiração para a abordagem geográfica escolar almejada a partir da necessidade de promovermos uma ciência aberta a diversidade, disposta a aceitar o imponderável em suas formulações, avessa aos formalismos limitadores e, principalmente, permeável às possibilidades de humanização do espaço. Destarte, é preciso compreender o espaço em suas conexões ainda por fazer, justaposições ainda a desabrochar em interação, um produto de interações dependentes da multiplicidade,

Mas não são relações de um sistema coerente, fechado, dentro do qual, como se diz, tudo (já) está relacionado com tudo. O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço, então, que não é nem um recipiente para identidades sempre-já constituídas, nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo (p. 32).

Que “cidade” se deseja ensinar quando não são mobilizadas discussões acerca da profunda distinção presente entre “propriedade” e “apropriação”? Qual reflexão propositiva é almejada ao desconsiderar o processo de “produção do espaço”? Com qual projeto político de sociedade a geografia escolar firmou compromisso? Tais questões, entre outras que poderíamos mencionar, nos afligem e pontuam nossa incerteza em torno do que a geografia escolar tem produzido nas salas de aula.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, João. Da dominação simbólico-ideológica (directa) da classe à dominação simbólico-ideológica (indirecta) de classe. In: ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto

Leme e MONTEIRO, Arakin. **Trabalho e Sociabilidade: perspectivas do capitalismo global**. Bauru (SP): Canal6, 2012.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo, subjetividade. Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2 p.409-428, 2005.

AMORIM, Henrique. Trabalho, classes sociais e luta política. In: **Trabalho e Sociabilidade: perspectivas do capitalismo global**. Bauru, SP: Canal6 editora, 2012, pp.105-117.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ciências Humanas. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2014.

CAPEL, Horacio. La definición de lo urbano. **Estudios Geográficos**, n. 138-139, febrero-mayo 1975, p. 265-301 (reproduzido em Scripta Vetera).

CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. In: NETTO, José Paulo e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIERNAUX, Daniel. Pensar a cidade: a dimensão ontológica do urbano. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 20, p. 197-205, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones. México: FCE, 1981, p. 17-104.

_____. O espaço. In LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LIMA, Elias Lopes de. O sujeito da atividade prática. **Encruzilhadas geográficas: notas sobre a compreensão do sujeito na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. Capítulo 7, pp. 245-269.

LÖWY, Michael. "Ideologia". **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2015.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. Parte I, 1, pp. 45-82.

MARTINS, José de Souza. A diferença contra a desigualdade. **Uma sociologia da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2014. Terceira parte, pp. 159-178.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. A insurreição do uso. In: MARTINS, José de Souza (org.). **Henri Lefebvre: e o retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 71-86.

SENNET, Richard. **Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 2008, pp. 15-26.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015, pp. 237-246.

Recebido em 12 set. 2018

Aceito em 7 nov. 2018.