

## EDUCAÇÃO, CULTURA E GEOGRAFIA: DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO E NARRATIVAS DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

**Gilcileide Rodrigues da Silva**

Programa de Pós-Graduação em Geografia/Mestrado da Universidade Federal de Alagoas, Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. E-mail: gilcileide.silva@igdema.ufal.br.

**Paulo Rogério de Freitas Silva**

Programa de Pós-Graduação em Geografia/Mestrado da Universidade Federal de Alagoas, Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. E-mail: paulgeografia@gmail.com.

**Resumo:** O desafio do presente artigo é dialogar com duas obras de alcance internacional, que apesar de vivenciarem conjunturas diferentes, com relação aos lançamentos e objetivos, convergiram, no que se refere a contribuição para as discussões de educação. A primeira obra é de Edgar Faure *et al*, publicado em 1977, com o título “Aprender a ser”. A segunda obra é de Edgar Morin (2000), intitulada “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Utilizamos como metodologia, a análise das obras, buscando como objetivo, verificar como as obras contribuíram para a fundamentação de ideias acerca do conhecimento e do ensino, dialogando, em seguida, com as narrativas das categorias geográficas e contribuição para análise do estado de Alagoas. Assim, apresentamos Alagoas, a partir de conceitos e categorias da Geografia, demonstrando as diversas condições de representações, através do ensino de geografia, do estado, como um território, ou contendo territórios, regiões, espaços etc. É uma forma de tornar manifesto um determinado espaço, através do território, da região, do lugar e da paisagem e de outras possibilidades, como redes, escalas, ambientes, fronteiras, que constituem o cabedal teórico de conhecimento geográfico, como um aporte teórico que apresenta e que contribui com a educação e com o conhecimento. Atestamos nessas obras em análise que a educação deve ser vista como condição indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade, estando relacionada a cultura, a economia, a política e sobretudo ao contexto do avanço dos conhecimentos técnicos e científicos que transformam e aceleram os processos em escala local e global.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Educação. Geografia.

## EDUCATION, CULTURE AND GEOGRAPHY: DIALOGUES OF EDUCATION AND NARRATIVES OF GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE

**Abstract:** The initial challenge of this text is to promote a dialogue with two works of international scope, which, despite experiencing different situations, in relation to the launches and objectives, converged, regarding the contribution to education discussions. The first work is by Edgar Faure *et al*, published in 1977, with the title “Aprender a ser”. The second work is by Edgar Morin (2000), entitled, “The seven-knowledge necessary for the education of the future. We used as a methodology, the analysis of the works, seeking as an objective, to verify how the works contributed to the foundation of ideas about knowledge and teaching, dialoguing, then, with the narratives of the geographical categories and contribution to the analysis of the state of Alagoas. Thus, we present Alagoas, from concepts and categories of

Geography, demonstrating the various conditions of representations, through the teaching of geography, of the state, as a territory, or containing territories, regions, spaces, etc. It is a way of making manifest a given space, through the territory, the region, the place and the landscape and other possibilities, such as networks, scales, environments, borders, which constitute the theoretical capital of geographic knowledge, as a theoretical contribution that presents and contributes to education and knowledge. We attest in these works under analysis that education must be seen as an indispensable condition for the development of a society, being related to culture, economics, politics and above all to the context of the advancement of technical and scientific knowledge that transform and accelerate processes at scale local and global.

**Keywords:** Knowledge; Education. Geography.

## INTRODUÇÃO

O desafio inicial desse texto é promover um diálogo com duas obras de alcance internacional, que apesar de vivenciarem conjunturas diferentes, com relação aos lançamentos e objetivos, convergiram, no que se refere a contribuição para as discussões de educação. Atestamos nessas obras em análise que a educação deve ser vista como condição indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade, estando relacionada a cultura, a economia, a política e sobretudo ao contexto do avanço dos conhecimentos técnicos e científicos que transformam e aceleram os processos em escala local e global.

A primeira obra é de Edgar Faure, presidente da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No exercício da presidência dessa comissão Edgar Faure em companhia de Felipe Herrera, Abdul-Razzak kaddoura, Henri Lopes, Artur V. Petrovski, Majid Rahnema e Frederick Champion Ward, publicaram um relatório intitulado: “Apprendre à etre” no ano de 1972, tendo esse documento ganhado repercussão significativa ao ajudar na formulação de estratégias em escala internacional para o desenvolvimento da educação. Posteriormente, esse relatório foi reeditado no ano de 1977, em língua portuguesa, com o título “Aprender a ser”, tendo este contribuído para as nossas reflexões.

Acrescentamos que esse relatório é considerado um marco importante na condução das discussões e das políticas de educação desde as últimas três décadas do século XX, defendendo a compreensão de educação ao longo da vida, tendo sido escrito no auge das mudanças

tecnológicas e de reformas econômicas, que provocaram significativos avanços na estrutura da economia. (CÁRIA; ALVES, 2018)

A segunda obra é de Edgar Morin (2000), intitulada, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, em que o autor expressa suas ideias sobre a educação do amanhã. Ressaltamos que essa obra não está limitada a níveis formais de educação, mas aborda problemas específicos para cada nível diferente, se referindo aos buracos negros da educação, ignorados, desdenhados ou fragmentados.

Morin (2000) esclarece no prólogo do texto que a leitura antecede aos guias de ensino, não podendo ser visto como um tratado para o conjunto das disciplinas, uma vez que, seu objetivo consiste em expor questões centrais que são comumente esquecidas e que ele considera importante para serem abordadas no século XXI.

A partir dessa breve apresentação discorremos que essa tarefa não foi fácil, pois trata-se de duas obras que trabalham conteúdos densos do conhecimento e com perspectivas diferentes. Mas, o propósito foi de se apropriar daquilo que unifica os discursos em função da educação e do conhecimento. O conhecimento no seu sentido mais amplo, capaz de fundamentar a compreensão de uma educação permanente e de uma educação planetária, conforme aponta Morin (2000).

A obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, é um convite a repensar nossa condição humana na terra enquanto sujeito, sociedade e espécie e o relatório “Aprender a ser”, deixou uma grande contribuição e mostrou a necessidade de se unir, cada vez mais, a vida e a educação.

Em seguida, ajustado a essa discussão inicial, apresentamos Alagoas, a partir de conceitos e categorias da geografia, demonstrando as diversas condições de representações, através do ensino de geografia, do estado de Alagoas, como um território, ou contendo territórios, regiões, espaços etc. É uma forma de tornar manifesto um determinado espaço, através do território, da região, do lugar e da paisagem e de outras possibilidades, como redes, escalas, ambientes, fronteiras, que constituem o cabedal teórico de conhecimento geográfico, como um aporte teórico que apresenta e que contribui com a educação e com o conhecimento.

## EDUCAÇÃO E CULTURA NA PERSPECTIVA DE FAURE E MORIN: DIÁLOGO CONVERGENTE

Destacamos de início que a obra de Faure *et al* (1977), ganhou repercussão significativa ao ajudar na formulação de estratégias, em escala internacional, para o desenvolvimento da educação e por essa razão, espera-se introduzir neste artigo determinados apontamentos da discussão dessa obra, que dialogam com o trabalho de Edgar Morin (2000), conforme obras apresentadas.

Apesar de contextos diferentes e da natureza distinta das obras dos dois autores apresentados, esperamos reunir aspectos convergentes das discussões acerca da educação e do conhecimento, capazes de debaterem aspectos relevantes para a compreensão da educação num contexto planetário, pois abordam questões que ainda estão abertas e não foram superadas, fazendo parte dos desafios da educação do presente e do futuro. Na verdade, revelam lacunas antigas que estão presentes nos países que vivenciam contextos diferentes e que implicam em seus modelos educacionais.

Nesse contexto, amparados por Faure *et al* (1977, p. 19), atentamos para um questionamento realizado pelos autores, ao pensar na ideia de refletir o alcance do todo, isto é, de não esquecer do resto do mundo,

Ao caminhar para os cumes do conhecimento e do poder, como é possível não se sentir inquietação, e em breve angustia, ao considerar as vastas zonas de sombra que marcam no planeta uma geografia da ignorância, além de que existe ainda uma geografia da fome e da mortalidade precoce?

Essa inquietação expressada no relatório de Faure *et al* (1977), revela as angustias em decorrência das disparidades econômicas e intelectuais no contexto mundial, marcadas pela miséria e pelo analfabetismo ainda presentes em determinados espaços.

Os dados apontados no relatório constatavam, segundo Faure *et al* (1977, p. 21 e 22) que, “Mesmo que os efeitos da expansão econômica sejam muito diferentes segundo as regiões do mundo e segundo as categorias sociais, a revolução das comunicações de massas (*mas media*) e da cibernética atinge todos e tudo.”

Nesse contexto, acrescentando que,

A revolução científico-técnica coloca assim, os problemas do conhecimento e da formação, numa perspectiva inteiramente nova – a dum homem inteiramente novo quanto às suas possibilidades intelectuais e activas – e apresenta-os pela primeira vez, segundo uma óptica verdadeiramente universal. (FAURE *et al* 1977, p. 22).

Faure *et al* (1977) interpretam que a revolução científica e técnica é a enorme corrente de informação a disposição do homem, associada a imensa massa de meios de comunicação e outros numerosos fatores econômicos e sociais que atuam de forma considerável nos sistemas tradicionais da educação, colocando em evidência a frágil forma de certa instrução, ampliando as funções do autodidatismo e do crescente valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição do conhecimento.

Ainda, Faure *et al* (1977) destacam que o mundo real está sendo constituído pelo avanço da revolução científica e técnica num contexto que propiciava possibilidades do conhecimento, deixando claro que estamos sempre nos apropriando de uma ideia que justifica ou explica o mundo em que vivemos.

Dialogando com Morin (2000, p.28), atestamos que esse, preocupa-se em esclarecer que não se pode efetivamente ensinar o que é o conhecimento, “é preciso entender que o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade, ele é, na verdade a tradução, seguida de uma reconstrução do mundo real”.

Nessa conjuntura, Faure *et al* (1977, p. 26), apontam que a educação permanente é constituída de elementos essenciais como o empreendimento educativo e o conjunto das atividades educativas destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos, cuja finalidade consiste em apoiar o indivíduo a “dominar não só as forças naturais e produtivas, mas, as forças sociais, e fazendo-o, adquirir o próprio domínio e as suas preferências e dos seus atos de maneira a promover as ciências, sem se tornar seu escravo”.

Colaborando com essa discussão, Morin (2000, p.35) destaca que,

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é

paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

É preciso expressar que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em matemática que podem dar conta sozinha de um conhecimento pertinente, mas, sobretudo, a capacidade de colocar o conhecimento no contexto interdisciplinar. Por exemplo se olharmos para a geografia como área do conhecimento, ela não dar conta de toda realidade é preciso se servir de outras áreas do conhecimento para compreender e explicar o mundo.

Na perspectiva de Faure *et al* (1977, p. 101) este destaca que,

A ideia da educação *global* (pela escola e fora da escola) e da educação *permanente* (durante a juventude e ao longo de toda a existência) manifesta-se já poderosamente como uma aspiração consciente, ditada por múltiplas necessidades, tanto nos países sofrendo da estagnação duma economia tradicional como nos países arrastados por uma evolução dinâmica.

De forma a avançar nas discussões, Morin (2000) afirma que o conhecimento pertinente é aquele que não mutila o seu objeto de estudo, pois é preciso, em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar. E é evidente, que as disciplinas de toda ordem ajudaram no avanço do conhecimento e elas são insubstituíveis. Infelizmente, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis, o que nos mostra que não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade através de uma disciplina, é necessário ter uma visão que possa situar o conjunto dessas relações, pois conforme Morin (2000, p. 35), “A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário”.

Morin (2000) considera que o conhecimento pertinente é aquele que a educação poderá torná-los evidentes, quando situar no contexto, no global, no multidimensional e no complexo. Só assim, o conhecimento será pertinente.

Enquanto Faure *et al* (1977, p.123) afirma que,

A compreensão do mundo é um dos fins maiores da educação, mas esta preocupação traduz-se, frequentes vezes, ou pelo enunciado de explicações abstractas, de princípios pretensamente universais, ou por um utilitarismo estreito, igualmente incapaz de responder às interrogações dos espíritos jovens confrontados com o real e curiosos do seu próprio destino.

Entendemos que a compreensão do mundo é um grande desafio, mas requer ser contextualizado, embora que determinados conhecimentos resultem em cair no risco de uma visão utilitarista estreita, levando a incapacidade de responder às interrogações das inquietações dos jovens, confrontados com o real, enquanto curiosos do seu próprio destino.

Morin (2000, p.50), ao falar da “condição humana”, chama a atenção para nossa identidade que é completamente ignorada pelos programas educativos, uma vez que não interrogam a nossa condição humana, que implica em primeiro questionar a nossa posição no mundo. É notável o fluxo de conhecimento no final do século XX, que traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo e,

Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as idéias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. (MORIN, 2000, p.47-8).

De acordo com Faure *et al* (1977, p.130) é preciso,

Aprender para viver; aprender a aprender, de maneira a poder adquirir conhecimentos novos ao longo de toda a vida; aprender a pensar de maneira livre e crítica; aprender a amar o mundo e a torná-lo mais humano; aprender a desenvolver-se no e pelo trabalho criador.

Os valores da vida e de uma educação permanente são essenciais para a sociedade do século XXI, em plena era das telecomunicações, da informação, das redes de internet (*lan, wlan, man wan, bluetooth* etc). Morin (2000, p. 64) adverte que “na era das telecomunicações, da informação, da internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade”.

Vivemos sob o mesmo teto do avanço tecnológico no mundo, no entanto, isso não tem implicado em respeitar e a conviver com o outro. É necessário respeito pelo presente, não só com o tempo que vivemos, mas como humanos que habitamos no planeta. Segundo Morin (2000, p. 76), “Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas — e por meio de — culturas singulares”.

É imperativo em nossos dias aprender a ser, viver, compartilhar e comunicar como humanos do planeta terra, que compõem uma identidade terrena e que ultrapassam o fato de pertencer a uma cultura.

Para Faure *et al* (1977, p.141),

O professor, a par de seus trabalhos tradicionais, é chamado a tornar-se cada vez mais um conselheiro um interlocutor; mais o que ajuda a procurar em comum os argumentos contraditórios do que aquele que tem todas as verdades preparadas; deverá consagrar mais tempo e energia às atividades produtivas e criadoras: interação, discussão, animação, compreensão, encorajamento.

Na ausência dessas relações entre educandos e educadores, não haverá uma evolução autêntica da democratização da educação.

Nesse sentido, Morin (2000, p. 84) afirma que:

É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento [...].

Acreditamos que a incerteza do conhecimento é gerada pelas novas descobertas que a sociedade faz ao aprender, ao criar e ao transformar a vida. Desta forma, a ideia de educação permanente é muito relevante e faz parte da natureza humana.

Contudo, Faure *et al* (1977) adverte que, “Seria com certeza erro pretender ver nela uma descoberta do nosso tempo. A noção de continuidade do processo educativo não é nova. Conscientemente ou não, o homem não cessa de se instruir e de se educar ao longo de toda a sua vida [...]” (FAURE *et al* 1977, p. 223-224).

Então, a educação não pode ser definida somente pela relação a um conteúdo determinado que se ministra através de disciplinas/matérias, mas deve-se conceber como um processo do ser, que, através da diversidade de suas experiências, aprende a expressar, a comunicar, a questionar o mundo e a tornar-se sempre mais sujeito da sua própria história. Nesse contexto, Faure *et al* (1977, p.225), colocam que

A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço duma aprendizagem constante tem sólidos fundamentos não só na

economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica.

As investigações nas diferentes áreas do conhecimento atestam que o ato de aprender faz parte da natureza humana, nesse sentido, Morin (2000, p.80) explica que,

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto. A isso acrescentam-se todas as incertezas devido à velocidade e à aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador, nem um demônio de Laplace poderiam abarcar.

Desse modo, a realidade não é facilmente legível, as ideias e teorias não refletem nossa vida real, uma vez que podem ser traduzidas de maneira errôneas. Nossa realidade não é outro senão nossa compreensão da realidade. Desta forma, deve-se tratar a educação como um empreendimento dinâmico. Faure *et al* (1977, p.271), advoga da ideia de que a educação permanente é a pedra angular da cidade educativa, visto que, todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira e define que:

O conceito de educação permanente estende-se a todos os aspectos do acto educativo; engloba-os todos, e o todo é mais que a soma das partes. Não se pode identificar na educação uma parte permanente distinta do resto, que não o seria. Dizendo doutro modo, a educação permanente não é nem um sistema, nem um domínio educativo, mas o princípio onde se baseia a organização global dum sistema e por conseguinte a elaboração de cada uma das suas partes.

No que se refere a pensar a educação permanente como um princípio a ser perseguido pelos modelos educacionais, como um conceito coerente com as transformações e as necessidades do indivíduo no contexto democrático é importante de ser considerado através de uma relação da existência ou não desse sistema. Nesse contexto Morin (2000, p.107), destaca que,

A democracia não pode ser definida de modo simples. A soberania do povo cidadão comporta ao mesmo tempo a autolimitação desta soberania pela

obediência às leis e a transferência da soberania aos eleitos. A democracia comporta ao mesmo tempo a autolimitação do poder do Estado pela separação dos poderes, a garantia dos direitos individuais e a proteção da vida privada.

A democracia não se resume ao aspecto numérico de representação política, mas aos direitos individuais e a segurança de uma vida. Faure *et al* (1977, 172) escreveu que, “O futuro das nossas sociedades é a democracia, o desenvolvimento, a transformação. O homem que as sociedades têm de formar é o homem da democracia, do desenvolvimento humanizado e da transformação”. Este homem ainda está sendo forjado pelas resistências aos modelos totalitários dos seus países.

Contudo, é relevante destacar os enormes obstáculos a compreensão com a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo, o socio centrismo que acabam se concentrando nos grandes centros do mundo. É preciso esclarecer que “a compreensão não desculpa nem acusa. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (MORIN, 2000, p.100).

Nesse contexto, destacamos que a relação existente entre o debate realizado entre Faure *et al* (1977) e Morin (2000) e a representação de Alagoas a partir dos conceitos geográficos, que se segue nesse texto, ocorre a partir da ideia de que o conhecimento ele é concebido globalmente mas tem suas particularidades em diferentes espaços da terra, de acordo com as condições econômicas, políticas e ideológicas dos diversos territórios, lugares e regiões distribuídas no planeta. Representar Alagoas, é uma forma de estabelecermos um dialogo entre a teoria e uma realidade espacial específica que vivenciamos, tal como clarifica Faure *et al* (1977) quando destacam que a partir do avanço da revolução científica o mundo real está sendo constituído, sempre nos apropriando de uma ideia que justifica ou explica o mundo em que vivemos. Ainda nesse contexto, Morin (2000, p.28), afirma que, “é preciso entender que o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade, ele é, na verdade a tradução, seguido de uma reconstrução do mundo real”.

Seguimos na busca de representar Alagoas, buscando a reconstrução do mundo real e as particularidades referentes a esse espaço na terra.

## **NARRATIVAS DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E AS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DAS ALAGOAS PELO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Fazendo uma correlação, do que foi estabelecido anteriormente, entre aspectos convergentes das discussões acerca da educação e do conhecimento, capazes de debaterem contribuições relevantes para a compreensão da educação num contexto planetário, passemos a realizar uma narrativa desse conhecimento através da Geografia, na busca de representar o estado de Alagoas pelo ensino.

Partimos da ideia de que os conceitos geográficos expressam níveis de abstrações diferenciados e, por consequência, possibilidades operacionais também diferenciadas que se refletem nas análises empreendidas nesta área do conhecimento. Sendo assim como metodologia operacional, nos fundamentamos nas várias possibilidades de representar Alagoas através dos conceitos-chave da ciência Geografia, através do ensino da disciplina Geografia.

Ressaltamos, conforme Suertegaray (2000, p.13 e 14) que, “[...] a geografia se expressou e se expressa suportada por um conjunto de conceitos que, por vezes, são considerados como equivalentes, a exemplo do uso do conceito de espaço geográfico como equivalente ao de paisagem, entre outros”.

Ainda Suertegaray (2000) ao analisar a questão ambiental em seu trabalho, opta por trabalhar com os conceitos de espaço geográfico, paisagem, território, lugar e ambiente. Verifica-se, nessa escolha, que a definição de conceitos ou a delimitação destes como conceitos-chave em uma pesquisa estão articulados ao seu objeto e à ligação do pesquisador a uma determinada corrente de pensamento geográfico.

O que atestamos é que todas as ciências, de uma forma geral, possuem conceitos-chave que dão sustentação ao seu objetivo de reflexão. Todas têm, como afirma Corrêa (2005, p.16), “[...] o ângulo específico com que a sociedade é analisada”.

Para Rodrigues (2008, p. 129), “A Geografia é uma ciência que estuda o espaço, no contexto da relação sociedade-natureza, sendo este espaço formado por elementos artificiais e naturais.”

Baseados em Corrêa (2005 p.16), atestamos que a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade, objetivada por cinco conceitos-chave que se referem à ação do homem modificando a superfície terrestre. Esses conceitos-chave – paisagem, região, espaço, lugar e território – são analisados e utilizados, cada um, em várias acepções e necessidades.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que a escolha de um conceito deve se adequar à proposta de pesquisa, estando de acordo com o tema que se pretende desenvolver, a escolha dos conceitos para pensar o concreto pensado – o estado de Alagoas aqui proposto –, dá-se em diversas condições apresentadas a seguir.

Apontamos que para fazer Geografia é necessário a mudança de lente a partir de suas categorias ou conceitos operacionais, sendo concebido esse fazer, através de realidades teórico-metodológicas que se disponibilizam como instrumentos capazes de sustentar a discussão. Um exemplo pode ser, a busca da representação, através do ensino de Geografia de Alagoas, interconectada aos conceitos-chaves dessa ciência.

Embasados por Almeida (2018, p. 21), assinalamos que,

É difícil precisar o que seja este ente chamado Alagoas, encontrar suas especificidades, e esta é uma discussão essencial. Em consequência, o fundamental é que ela aconteça, não importando onde se poderá chegar. [...] iremos discutir um percurso histórico em que estaremos colocando em destaque a organização espacial da produção do açúcar, matéria sobre a qual muito estudiosos já trabalharam direta ou indiretamente.

Fazendo uma conexão desse ente federativo ao que propõe os conceitos da Geografia como ciência, ilustramos que este ente pode ser apresentado através do Espaço como totalidade, sendo a dimensão que dá base para a existência do lugar, assim como, da região, do território e da paisagem. Essa apresentação pode ser realizada através do Lugar, que nos leva ao sentimento de pertencimento, ao vivido, experienciado, do significado pleno de simbolismo; através da Região e suas características agrupadas, suas institucionalizações; através do Território, delimitado a partir de suas relações de poder; através da Paisagem, suas representações, significados, acúmulos de tempos desiguais, que tem visibilidade para cada um a partir da cultura, como decodificador, através das transformações.

Amparados em Santos (1994, p.26 e 27) descrevemos que o espaço,

(...) deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social.

Acredito ser essa a forma como entendemos as Alagoas, já que para Costa (1931, p. 10), “As linhas divisórias do Estado dão-lhe á forma aproximada de um triângulo retângulo, cujo ângulo reto está na foz do São Francisco. No Moxotó trunca-se o triângulo, alterando-se a harmonia linear de sua configuração geométrica. “

Estabelecendo um diálogo com Souza (2005), atestamos que, “A palavra território normalmente evoca o “território nacional” e faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional -, [...]”. O autor acrescenta que, “No entanto, ele *não precisa e nem deve* ser reduzido a essa escala ou à associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas [...]”.

Nesse arranjo em foco, que se remete aos territórios nacionais, discorreremos que as estrelas dispostas na bandeira do Brasil não são uniformes e cada uma representa um estado brasileiro mais o Distrito Federal. A distribuição das mesmas foi arranjada a partir dos atributos do céu do Rio de Janeiro no dia 15 de novembro de 1889, dia da Proclamação da República do Brasil e a escolha da estrela correspondente de cada estado procura seguir uma correlação entre a localização do estado no território brasileiro e a paragem da estrela no céu, tendo como exemplo o estado de Alagoas que é representado pela Estrela Teta de Escorpião, sendo Escorpião a constelação e Teta a estrela.

O estado de Alagoas, representado como a Estrela Teta de Escorpião, é atualmente territorializado por cento e dois municípios, seus distritos, suas cidades, vilas e povoados, assim como zonas rurais, porém apresentando sobreposições regionais e territoriais as mais diversas, representadas por reservas indígenas, áreas de proteção ambiental, entre outras propostas, que se entrelaçam a partir de realidades diversas assim como que, a partir de propostas voltadas para o planejamento.

Alagoas se limita ao norte com o estado de Pernambuco, ao sul com Sergipe, a Leste com o Oceano Atlântico e a Oeste com os estados da Bahia e Pernambuco. Com Pernambuco Alagoas possui 415 quilômetros de divisa e com Sergipe, 230 quilômetros assim como, 230 quilômetros banhado pela Oceano Atlântico. O contato com o estado da Bahia é feito pela antiga confluência dos rios Moxotó e São Francisco, conforme figura 01.

Figura 01 – Alagoas no contexto regional nordestino



Fonte: Silva (2018)

Nesse contexto, na busca de entender Alagoas e sua organização do espaço, nos amparamos em Lima (1992, p. 17), quando o mesmo propõe uma metodologia para estudar a ocupação espacial do estado de Alagoas e que contribui com a análise proposta de apresentar o Estado pela Geografia conforme citação a seguir,

Por motivos de a Regionalização encerrar os indicadores de ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO e nos mostrar os padrões de realidade sócio-econômica, através dos quais indicam as tendências humanas na estrutura espacial, procurou-se estudar o Estado de Alagoas, por meio de uma investigação que pudesse estabelecer os parâmetros formados do complexo geográfico, estadual-humano, estruturadores de sua VOCAÇÃO REGIONAL. (Ênfase do autor).

Falar em região, tal como destaca Costa (2010), “(...) é também, concomitantemente, envolver-se com os diversos processos e/ou métodos de regionalização (...). (...) desde a visão mais racionalista que percebe a região como mero construto do nosso intelecto, (...) até abordagens mais realistas, em torno de fenômenos socioespaciais efetivos (...)”

O estado de Alagoas apresenta uma série de propostas regionais baseadas em metodologias variadas, visando o conhecimento da diversidade espacial e definidas como para o aperfeiçoamento e aplicação de políticas para o desenvolvimento estadual. As mesmas receberam diferentes nomenclaturas, tais como, zonas fisiográficas, microrregiões homogêneas e mesorregiões homogêneas, matriz da região de influência, isto é, hierarquia da rede urbana, regiões metropolitanas, mesorregiões geográficas, microrregiões geográficas, regiões geográficas intermediárias e regiões geográficas imediatas, entre outras, com arquétipos que variam no território estadual.

Baseado em Carvalho (2015, p. 28) e abalizado por Silva (2015, p. 51), destacamos que a primeira regionalização oficial proposta para Alagoas foi organizada por Craveiro Costa em 1931. Além disso, Silva (2015, p. 51 e 52), destaca que, “Essa divisão passou a ser o alicerce para os novos estudos das paisagens geográficas de Alagoas com uma visão sistematizada”.

Costa (1931, p. 11) destaca que eram 36 circunscrições municipais e que as paisagens fisiográficas de Alagoas foram identificadas, conforme a sua situação geográfica, em quatro zonas fisiográficas, conforme listadas a seguir, escrita de forma idêntica a referência original: Zona Marítima: Alagoas, Camaragibe, Coruripe, Maceió, Maragogi, Piassabussú, Pilar, Porto de Pedras, Santa Luzia do Norte, São Luiz do Quitunde e São Miguel dos Campos. Zona Montanhosa ou da Mata: Atalaia, Capela, Leopoldina, Murici, Porto Calvo, Quebrangulo, São José da Lage, União e Viçosa. Zona sanfranciscana: Belo Monte, Igreja Nova, Penedo, Piranhas, Porto Real do Colégio, Pão de Açúcar, São Braz e Traipu. Zona Sertaneja: Água Branca, Anadia, Arapiraca, Junqueiro, Limoeiro, Mata Grande, Palmeira dos Índios e Santana do Ipanema.

Sobressaímos de Lima (1965, p. 110), uma reflexão que o mesmo realiza sobre os aspectos do meio físico, do meio biológico e do meio humano, atestando que esses aspectos, em cada paisagem geográfica formam um conjunto, dando a ideia de uma unidade e que, “Esta unidade geográfica quando abrange uma área mais ampla é designada por região. Dentro desta podemos fazer estudos de áreas menores, que se caracterizam por si – são as Zonas Fisiográficas. “

Sendo assim, Lima (1965, p. 110), coloca que: “Como Região dividimos Alagoas em: Oriental – Norte, Centro – Sul; e Ocidental. “O citado autor publicou na mesma obra, Lima

(1965, p. 115), um mapa intitulado: Estado de Alagoas, Divisão Regional Organizado por Ivan Fernandes Lima, 1962.

Atualmente o IBGE (2017), regionaliza Alagoas através das Regiões Geográficas Intermediárias de Maceió e Arapiraca, que incorporam nessas regiões os 102 municípios subdivididos nas Regiões Geográficas Imediatas assim listadas: Maceió, Porto Calvo – São Luiz do Quitunde, Penedo, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e Atalaia, relacionadas a Região Geográfica Intermediária de Maceió. Arapiraca, Palmeira dos Índios, Delmiro Gouveia, Santana do Ipanema, Pão de Açúcar – Olho d'Água das Flores- Batalha, relacionadas a Região Geográfica Intermediária de Arapiraca, bem como, outras versões regionais e territoriais.

Uma questão que merece respaldo se refere a tema destacado por Lima (1965, p. 204), quando propõe uma classificação das zonas onde se encontram as “principais urbes alagoanas”, destacando, [...] às margens de rios, nos pés-de-serras, nas manchas úmidas e isoladas no sertão, nas áreas de mais desenvolvida agricultura, nas de indústria açucareira ou tecidos e pecuária, e cidades surgidas por necessidades estratégicas (LIMA, 1965, p. 204).

Em seguida, Lima (1965, p. 204-225), ressalta que as cidades alagoanas podem ser classificadas com relação as zonas fisiográficas, porque indicam a atuação do homem nos diversos ambientes, sendo essas: Cidades do Litoral da Mata, Cidades da Zona da Mata, Cidades do Agreste, Cidades do Sertão, Cidades da Margem do São Francisco.

Numa outra perspectiva, verificamos que para entender as cidades de Alagoas é importante se reportar as ideias de Corrêa (1992), quando o mesmo se refere as diferenças das mesmas, seja no que se refere ao tempo e a sua localização geográfica, através de: As velhas cidades do litoral; as cidades “pontas de trilhos”; as cidades “nós rodoviários”.

Dessa forma, entendemos que a geração das cidades de Alagoas, está correlacionada com as ideias de Lima (1965), quanto as zonas fisiográficas, nos atendo as cidades do agreste, do sertão e algumas as margens do rio São Francisco, assim como as ideias de Corrêa (1992), quando se refere as cidades pontas de trilhos e as cidades nós rodoviários.

Esse entendimento se arranja a partir de uma realidade fisiográfica, conforme Lima (1965) e, quando se refere aos meios de transporte e sua importância na evolução da vida urbana alagoana, conforme Corrêa (1992).

Também entendemos, conforme Almeida (2018), analisando Alagoas na perspectiva de

formação histórica, que a localização dos lugares de Alagoas, está correlacionada a presença ou ausência de recursos hídricos, já que, conforme o autor: “Quem deseja colonizar procura água. É um dos elementos mínimos para existir a implantação de uma sociedade; não podemos reduzir nossa história pela água, mas sempre andar com ela, pela presença, pela falta” (p. 43).

Essa declaração, nos leva a refletir o processo diferenciado de gênese dos lugares alagoanos, localizados na mata e litoral e, agreste e sertão inter-relacionados as ideias de Almeida (2018, p. 49), de que “[...] para entender as formas de penetração no território e montagem de rotas de acumulação, vemos o modo como se encontra estabelecido o clima em Alagoas [...].”

Essa reflexão de Almeida (2018), quando se reporta ao clima, deixa pistas para estabelecermos um diálogo com os determinantes e temporalidade da gênese dos lugares que se transformaram em cidades no semiárido alagoano, que tem suas particularidades, quando relacionados com o litoral e a mata alagoanas.

Baseados em Santos (2005, p. 22), o mesmo se refere a esse tema como de geração de cidades, quando faz referência ao processo pretérito de criação urbana no Brasil, e que se diferenciava de urbanização, pois, essa origem estava subordinada a uma economia natural, as relações entre lugares eram fracas, inconstantes, num país com tão grandes dimensões territoriais. Inclusive, para esse autor, “No começo as cidades eram bem mais que uma emanção do poder longínquo, uma vontade de marcar presença num país distante” (SANTOS, 2005, p.19).

Em Alagoas, ainda no período colonial, Penedo, Porto Calvo e Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul foram elevadas a condição de vilas em 1636 e cidades em 1842, 1889, 1823, respectivamente, no período imperial. Com relação a Maceió e Santa Luzia do Norte, estas foram elevadas à condição de vilas em 1815 e em 1830, respectivamente, a primeira no período colonial e a segunda no império, tendo a primeira se tornado capital das Alagoas e cidade em 1839 e a segunda alcançado a condição de cidade em 1962. Atalaia, Anadia e Porto de pedras, emancipam-se politicamente como vilas também no período colonial. Somam-se assim, 07 emancipações políticas ainda no período colonial, conforme Silva (2018).

Essa soma de representações, de realidades diversas das Alagoas, converge para as diversas possibilidades de uso de conceitos e categorias de análises que formalizam uma ciência e que amparam o seu modo de tornar manifesto um espaço, seja através de seus territórios, de

suas regiões, de seus lugares e de suas paisagens, além de outras possibilidades, como redes, escalas, ambientes, fronteiras, que formalizam o arcabouço teórico da Geografia.

Eis o que arrazoamos, quando propomos apresentar Alagoas pelo ensino de Geografia, utilizando os seus conceitos-chave.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecendo um diálogo entre educação, conhecimento, condições humanas, sujeito, sociedade, cultura, espaço, entre outros termos e conceitos, verificamos a preocupação dos autores em foco no primeiro tópico do texto, em provocar um debate sobre como repassar conhecimento através das diversas realidades impostas pelas diferenças espaciais existentes na superfície terrestre, seja pela perspectiva econômica, cultural, social, entre outras.

Dialogando especificamente com a ciência geográfica apresentamos o estado de Alagoas e suas diversas realidades regionais e territoriais, socioeconômicas, políticas, verificando como podemos relacionar as preocupações das obras de Faure *et al* (1977) e de Morin (2000), com um território marcado por particularidades específicas, no que se refere as diferenças espaciais no contexto do país Brasil, onde 6,8% da população é de pessoas analfabetas em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

Nesse contexto territorial, Alagoas é o estado que concentra o maior percentual de analfabetos, entre os estados brasileiros, em 2019, equivalendo a 17,2%, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), assim como, apresenta o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ente os estados do Brasil, que é de 0,631, quando o Distrito Federal, que é o melhor classificado, apresenta um IDH de 0,824, conforme dados do IBGE [cidades@](http://cidades.ibge.gov.br).

Nesse contexto, relacionando as obras de Faure e Morim com a realidade alagoana, atestamos quão válida é a preocupação dos mesmos em proporem uma educação que alcance os mais recônditos espaços do planeta de acordo com as diversidades espaciais, acenando com uma possível mudança a partir do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA Luiz Sávio de. **A Formação Histórica de Alagoas (I) rotas de acumulação de açúcar**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos. 2018.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 06 abr., 1939, seção 1, p.7929. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 ago. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio**: Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2010.
- CÁRIA, Neide Pena; ALVES, Juliana Coutinho Pereira. **Aspectos de uma epistemologia da educação ao longo da vida**: uma nova ordem educativa. Santa Catarina. *P o i é s i s* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6360>. Acesso em: jul. 2020.
- CARVALHO, Cícero Péricles de. **Formação Histórica de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2015.
- CARVALHO, Maria. Inez. **Fim de século**: a escola e a Geografia. 2.ed. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2007.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9.ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias de (Org.). **Geografia: conceitos e temas** / organizado por Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. 7ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005.
- CORRÊA, Roberto Lobato. A vida urbana em Alagoas: a importância dos meios de transporte na sua evolução. **Revista Terra Livre** – AGB. São Paulo, pp. 93-116 nº 10. Janeiro-julho, 1992.
- COSTA, Rogério Haesbaert. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.
- COSTA, Craveiro. **Alagoas em 1931**. Imprensa Oficial. Maceió, 1931.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONSELHO PLENO [CNE/CP] (Brasil). **Parecer nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.
- FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser**. 2ª. Ed. São Paulo, Bertrand, 1977.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias: 2017** / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE@idades. Acessado em 15 de setembro de 2020.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Ed. Zarah RIO DE JANEIRO, 2001.

LIMA, Ivan Fernandes. **Ocupação Espacial do Estado de Alagoas**. Maceió: Serviços Gráficos de Alagoas, 1992.

LIMA, Ivan Fernandes **Geografia de Alagoas**. São Paulo: Editora do Brasil, 1965.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Geografia: introdução à ciência geográfica**. São Paulo: Avercamp, 2008.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. 5. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Jilyane Rose Pauferro da. **A Geografia de Alagoas por Ivan Fernandes Lima, de 1965**. João Pessoa, 2015. Dissertação de Mestrado UFPB/CCEN.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. **Uma busca de refletir a geografia enquanto área do conhecimento**. In: VASCONCELOS, C. A. Tecnologias, Currículos e Diversidades: substratos teórico-práticos da/na educação. Maceió, Edufal, 2018.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. **A gênese do urbano em Alagoas e as expressões das atividades econômicas**. Volume Especial da Revista da Casa da Geografia de Sobral, Sobral/CE, em parceria com o III Seminário Regional Comércio, Consumo e Cultura nas Cidades, v. 20, n. 1, p. 104-119, maio de 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. **Geografia: conceitos e temas** / organizado por Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes, Roberto Lobato Corrêa. 7ª ed. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Espaço geográfico uno e múltiplo**. In: SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes et ali (Orgs.). Ambiente e lugar no urbano: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. pp.13-34.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 6ª. Ed. Maceió: Edufal, 2018.