

TRABALHO, EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA

Tereza Sandra Loiola Vasconcelos
Universidade Estadual do Ceará – UECE
terezageo@yahoo.com.br

Luiz Cruz Lima
Universidade Estadual do Ceará – UECE
l.cruzlima@uol.com.br

Rosilene Aires
Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/CE
rosileneaires@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade debater a relação Trabalho e Educação, no âmbito da ciência geográfica, considerando o evoluir histórico dessas temáticas, à luz de alguns teóricos, que se inspiraram nos princípios do materialismo histórico-dialético. Assim, o trabalho se apresenta como a categoria fundante do ser social e a educação enquanto mediadora das relações sociais, chamando o cuidado do leitor para articular a ciência geográfica como poderoso instrumento da análise crítica do trabalho e das relações sociais e produtivas, com forte implicação no espaço geográfico (espaço este social), posto ser inconcebível espaço/tempo sem homens e vice-versa. É nesse ínterim que a educação é analisada como mediadora no processo laborativo. Inicialmente, por meio do cotejo trabalho e educação, abordaram-se as suas semelhanças e diferenças e, por conseguinte, buscaram-se correlacionar os percursos geográficos no mundo do trabalho e seus reflexos na educação.

Palavras-chaves: trabalho; educação; geografia.

WORK, EDUCATION AND GEOGRAPHY

ABSTRACT

The text proposes the dialogue between the subjects: Work and Education, relating them with the important paper in the teaching of Geography, in this analysis. Based in the principles of the historical-dialectical materialism, the authors understand the work while basic category of social being and the education as a mediator of social relations, it calling the attention from reader to articulate the geographic science as a powerful instrument in the direction of the critical analysis of the work and their social relations, therefore boarding not separately in the productive sphere, but considering all its implication in the geographic space, since it is inconceivable space / time without men, the authors understands the education as a mediator in the work processes. Initially, by means of the approach work and education, its similarities and differences had been approached. After that, they had searched to correlate the geographic passages in the world of the work and its consequences in the education.

Keywords: work; education; geography.

INTRODUÇÃO

A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder. Por isto que a educação me fascina.
Rubem Alves, 1994, p. 35

O presente artigo tem por finalidade discutir a relação Trabalho, Educação e Geografia, considerando o evoluir histórico dessas temáticas, à luz de alguns teóricos. Trata-se de um esboço preliminar de um temário tão vasto e complexo, que não se encerra, nesse momento.

Recebido em 30/03/12
Aprovado para publicação em 03/05/12

A proposta nasce das discussões incitadas, tendo como referência basilar o texto *Trabalho e Educação: uma relação de identidade e não-identidade* (MACÁRIO, 2006). O objetivo é de abrir o debate acerca do tema, frente à real necessidade do diálogo sobre as categorias trabalho e educação, principalmente no mundo hodierno, relacionando tais temáticas à ciência geográfica, porquanto é pelo trabalho que se constrói o espaço, objeto dessa ciência.

No transcorrer da história da humanidade, a educação assumiu a função social de formar cidadãos que reproduzam e intervenham na sociedade. As influências e alterações no mundo do trabalho resultaram em novas formas de produção do espaço, tendo em vista que adquirimos os conhecimentos necessários às intervenções sociais.

Nesse contexto, salienta-se a Geografia enquanto ciência eminentemente política que, assim, entrelaçada às questões levantadas sobre o trabalho e a educação, influencia na produção do espaço geográfico.

Inicialmente, por meio da aproximação trabalho e educação, abordaram-se as semelhanças e diferenças, chamadas por Macário (2006) de relação de homogeneidade e heterogeneidade, evidenciando um movimento que se dá na processualidade e num constante movimento dialético.

Em seguida, buscaram-se correlacionar os percursos geográficos no mundo do trabalho e seus reflexos na educação, elencando alguns preceitos relevantes ao ensino de Geografia.

Nesse contexto, diversos questionamentos surgem dentre os quais se destacam: A educação forma o cidadão, para o trabalho ou para a crítica da condição do trabalho na sociedade em que se vive? A educação representa que anseios e dissemina que valores? Qual o papel dos saberes geográficos para o mundo do trabalho?

A relevância deste artigo está em compreender o significado das categorias trabalho e educação, nos dias atuais em que tais palavras são marcadas por forte conteúdo ideológico, o que requer reflexões filosóficas, concernentes ao modelo de trabalho e educação que temos e que queremos.

RELAÇÃO: TRABALHO E EDUCAÇÃO

No processo de trabalho, o homem socializa-se, por intermédio da sua relação com a natureza, bem como entre outros homens. Como parte integrante do modelo social, a sua reprodução dá-se através de mediações, a exemplo da educação.

Um dos momentos de *homogeneidade* entre o ato laborativo e educativo é o fato de os dois serem modelos de práxis social.

No entanto, isso não significa que estas duas categorias sejam a mesma coisa. Primeiro, porque considerar educação como trabalho é aceitar o atual modelo educativo imposto pelo modo de produção capitalista, voltado essencialmente à educação profissionalizante e não pensante. A segunda questão decorre da prerrogativa de que para discorrer sobre educação é necessário retomar conteúdos filosóficos, sendo o papel da atividade educativa muito mais amplo e efetivador de outras atividades humanas, tais como a política, moral, ética, direito, ciência e, também, o trabalho.

Sendo assim, a educação é uma categoria fundamentalmente da práxis social, “ou seja, a atividade que não se exerce sobre um objeto passivo, mas sobre a consciência dos outros homens; estas atividades intentam direcionar as disposições psíquicas, a vontade, os afetos, a ação social das pessoas, para determinado fim.” (MACÁRIO, 2006, p.9).

Considerando-se que “o trabalho é uma atividade objetiva que se funda em meio às relações de categorias sociais, a saber, linguagem, cooperação, divisão do trabalho, técnicas e métodos, habilidades e conhecimentos, instrumentos e matérias-primas, princípios e visões de mundo, etc.” (BONFIM, 2004, p. 52). Aponta-se, dessa forma, para a concepção de que o trabalho é a categoria fundante do ser social.

O trabalho agindo sobre a natureza, na busca de satisfazer necessidades, sejam do estômago ou da fantasia (MARX, 1985, p. 45), da mesma forma que age e interage sobre os homens, também representa modelo de práxis social. Macário (2006, p.7) corrobora com

essa afirmação quando diz "(...) que o trabalho não é uma categoria do mundo natural; ele não surgiu num ou noutro homem e, através de algum mecanismo biológico contaminou todos os homens. Não. O trabalho é uma categoria social desde o início."

Alguns estudiosos passaram a reproduzir a ideia de que todas as atividades humanas seriam consideradas trabalho, por possuírem desde a sua gênese esta categoria e o que as diferenciavam era o fato de que umas produziam objetos tangíveis, concretos (materiais) e outras não (imateriais)².

Essa interpretação apoiava-se, dentre outras, em citações marxistas como estas

o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imagem do trabalhador (MARX, 1985, p. 149).

Dois momentos são importantes no ato laborativo responsáveis pelo trabalho objetivado, próprio da atividade humana: a teleologia, no campo das ideias e a causalidade, que opera o objeto externo. Mediando esse processo estão as escolhas, os conhecimentos, as decisões que se tratam da objetivação do trabalho.

Macário (2006, p. 8), na sua compreensão de Lukács, "chamou de teleologias primárias aquelas que se dirigem à natureza e de teleologias secundárias a estas que tornam o próprio homem (o indivíduo, o grupo, a sociedade) por objeto. O segundo tipo dá origem ao que vamos chamar aqui de práxis social".

Dessas teleologias, decorrem as *heterogeneidades* entre trabalho e educação. A educação está presente no processo laborativo, mas o trabalho não é partícipe do processo educativo.

Sendo o homem sujeito produtor e transformador do espaço para satisfazer suas necessidades, os conhecimentos geográficos adquiridos em sua trajetória escolar servirão de base para suas ações no espaço (sociedade e natureza).

A educação, em uma sociedade de classes, pressupõe cidadãos formados, muitas vezes, para o mercado de trabalho, reproduzindo modelos sociais da classe dominante. Tais aspectos estão expressos nas formas de avaliação dos alunos e das escolas, nos livros didáticos utilizados em sala de aula e nos métodos de ensino vivenciados pelos sujeitos ao longo de sua trajetória escolar.

Trata-se, portanto, de um processo contraditório que merece reflexão, contando, para tanto, dos fundamentos do materialismo histórico dialético, para entender essa relação.

As discussões oriundas da temática do trabalho são bastante profícuas. Marx (1985, p. 202), discorrendo sobre o assunto, afirma que

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Percebe-se que o trabalho, tratado como atividade humana, é uma busca da satisfação humana, necessidades estas que mudam em cada sociedade específica, em cada momento histórico, marcando as características do tempo no espaço.

Segundo Marx (1985, p. 151), "não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as diferentes épocas econômicas". Então, o que é decisivo na especificidade de cada sociedade são os meios de produção utilizados, mediados pela força de trabalho, considerado como categoria fundante da sociedade e importante, portanto, na

² Macário (2006, p.3), critica essa visão diminuta sobre o conceito filosófico de matéria. O autor considera matéria como o "conjunto de objetividades [puramente sociais] que existem fora da vontade e independente da consciência dos indivíduos - e que, por isto, formam a base real das sensações e do conhecimento humano -, então devemos considerar as ideias, os valores, o conhecimento, a linguagem como materialidades".

organização social. Assim foi no feudalismo, por exemplo, com o sistema servil na Idade Média e assim o é, no modo de produção capitalista, com as indústrias e também com a acirrada divisão de classes sociais.

As décadas de 1950, 1960 e 1970 marcaram uma nova fase do modo de produção capitalista, tão importante para a história econômica, que esse período foi denominado, segundo Siqueira (2004), por “Era de Ouro” ou “trinta anos gloriosos”, chamado assim por Mandel (1985). Nesse momento de pós-guerra, o mundo reconstruía o que fora desmontado e os países centrais controlavam essa reorganização, visto que tinham o poderio hegemônico mundial.

O crescimento econômico baseou-se na expansão dos mercados, na produção e no consumo em massa e o Estado lançava estratégias para assegurar seu influente poder, através de investimentos intensivos em obras públicas, por meio da estratégia política do Estado de Bem-Estar Social, conhecido por *Welfare State*³. Esse foi o momento da entrada intensa da tecnologia, com a substituição progressiva do homem pela máquina nas fábricas e, por sua vez, com a organização da força de trabalho baseada no modelo fordista⁴.

Esse determinismo tecnológico, assim conhecido por alguns teóricos, controlava todas as relações. Por um lado, o auxílio das técnicas diminuía as extenuantes horas de trabalho e, por outro, se iniciavam as exigências por profissionais cada vez mais qualificados, trabalhadores mais afeitos às mudanças na esfera da produção, correspondendo ao aumento da produtividade e a circulação de mercadorias, o que representava maior importância para o capital.

De acordo com Siqueira (2004, p. 368), “é nesse ambiente de otimismo e estabilidade econômica que emergem os teóricos do determinismo tecnológico a defender a intrínseca positividade do avanço tecnológico proporcionado pela pesquisa científica”. Essa corrida por aplicação das inovações tecnológicas não era estimulada para amenizar o trabalho, mas para elevar a mais-valia, ainda muito acatada pela educação que procura reproduzir o *status quo*.

As elevadas taxas inflacionárias, o peso do *déficit* público, o congelamento dos preços e salários, quebra do acordo de *Bretton Woods*⁵, suspensão da conversibilidade do dólar em ouro e a crise da energia, com a elevação do preço do barril, marcam mais uma crise do sistema capitalista, despontando um novo cenário mundial (LIMA, 2006, p. 95).

A cada crise, o modo de produção capitalista cria táticas para se fortalecer, tanto na divisão e apropriação do trabalho, como nos sistemas de transportes, auxiliando no fluxo de pessoas e mercadorias, nas novas formas no e do espaço geográfico. Isto porque o “sistema capitalista é muito dinâmico e inevitavelmente expansível; esse sistema cria uma força permanentemente revolucionária, que, incessante e constantemente, reforma o mundo em que vivemos”. (HARVEY, 2006, p. 43).

Nesse ínterim, as inovações técnicas-produtivas e organizacionais, favorecendo a elevação da mais-valia em detrimento da organização dos trabalhadores. Essa substituição dos homens pelas máquinas e as exigências de trabalhadores cada vez mais especializados geram um elevado número de desempregados e descontentes, menor produtividade e a crise de superprodução, pois diante dos problemas sociais era evidente a ausência de consumidores. Lima (2006, p.95), denomina esse momento como o “recuar do troar das grandes fábricas”.

³ Para Sandroni (1999, p. 220), o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* é um “sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. O Estado do bem-estar corresponde fundamentalmente às diretrizes estatais aplicadas nos países desenvolvidos por governos social-democratas. Nos Estados Unidos, certos aspectos do Estado do bem-estar desenvolveram-se particularmente no período de vigência do *New Deal* (1933-1937)”.

⁴ Segundo Cattani (2002), as principais características do modelo fordista é a separação entre concepção e execução, a presença do trabalho fragmentado e simplificado, ciclos operatórios muito curtos, além do pouco tempo para formar e treinar os trabalhadores.

⁵ As conferências de Bretton Woods, definindo o Sistema Bretton Woods de gerenciamento econômico internacional, estabeleceram em Julho de 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo.

O modelo fordista entra em colapso devido às exigências no mercado global por trabalhadores mais qualificados, flexíveis e envolvidos com toda a produção. Os estudos sobre a questão do trabalho tomaram impulso, não mais a partir de uma ótica otimista, e sim como crítica e reflexiva em torno do pensamento marxista.

A partir da década de 1980, o modo de produção capitalista se reergue, “dadas às exigências, resultantes das transformações do sistema produtivo que não mais suporta os códigos disciplinares tradicionais, logo se estabelecendo a necessidade de regulação para o novo tempo.” (LIMA, 2006, p.97), com a abertura de mercados, em oposição à centralização e controle estatal da economia e a modernização dos meios de produção, sob os auspícios da acumulação flexível e das políticas neoliberais.

Uma nova discussão volta-se acerca do trabalho: estaríamos diante da “morte do trabalho”. Para Gorz *apud* Siqueira (2004, p. 373), essa afirmação parte de “uma verificação anunciada pelo determinismo tecnológico das décadas anteriores, qual seja de que o desenvolvimento da técnica e sua implementação à produção causariam a diminuição e mesmo a supressão do trabalho junto às máquinas”.

Em contrapartida, outros pensadores reconhecem e legitimam o papel ativo do trabalho quando se remetem a ele como “a mediação social mais vital à sociedade. Por uma razão simples: o trabalho detém um significado fundante para a especificidade do ser social.”, nas leituras de Lukács feitas por Bonfim (2004, p. 50).

Essas problematizações foram construídas tendo em vista a corporificação das técnicas, quando estas chegam a tornarem-se, em muitos casos, um apêndice humano. De acordo com o geógrafo Milton Santos (2001, p. 46),

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.

As concepções e comportamentos nas mudanças paradigmáticas do trabalho refletem-se na esfera da educação, pois

Parte-se, quase sempre, da ideia de que a educação cumpre na sociedade uma função de inserção do indivíduo numa teia de relações sociais, entre elas as relações entre capital e trabalho. Apesar de não se restringir à formação para o mundo do trabalho, cumprindo, de certa forma, um papel mais abrangente, pode-se dizer que, desde a mais tenra idade, os indivíduos são formados para se movimentar na sociedade à qual pertencem. (SIQUEIRA, 2004, p.380)

Assim, a educação, atividade emancipatória, reflexiva e questionadora, torna-se refém do aspecto econômico, tornando-a cárcere, um modelo forjado para atender a demanda profissional. É dessa forma que diversas escolas e universidades, de ensino público ou privado, preparam seus alunos com o objetivo principal de entrar no mercado de trabalho, tornando-se profissionais, muitas vezes, mecânicos e alheios às questões sociais, não dispondo da crítica necessária ao papel da educação perante as transformações emaranhadas ao modo de produção capitalista, presente na história das ciências, como o foi no pensamento geográfico.

PERCURSOS GEOGRÁFICOS NO MUNDO DO TRABALHO E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO

A Geografia fora utilizada, por um longo período, direcionada a serviço dos dominadores, utilizando-se dos princípios educativos como instrumentos para a fluidez dessa dominação. Isso é muito bem evidenciado nas últimas obras do geógrafo francês Yves Lacoste.

De acordo com Moreira (2007), na Antiguidade a Geografia limitava-se aos registros cartográficos estratégicos de povos e territórios requeridos pelo Estado, viajantes e comerciantes, buscando informações para os seus deslocamentos e domínio. Na Idade Média,

a influência da Igreja atinge os geógrafos, que justificavam a observação dos fenômenos pelas leis divinas. Com o Iluminismo, o geógrafo se comportava como especialista em teorias e práticas das localizações, a serviço da expansão do domínio do capital nos mais diferentes recantos do mundo.

Com a insatisfação dos povos, diante da consciência da exploração do capital sobre o trabalho, a Geografia se manteve alienada, deslocada dos interesses dos trabalhadores, das comunidades extorquidas de seus territórios, tornando-se essa ciência uma “velha disciplina, livresca, hoje ultrapassada” no dizer de Lacoste (1988, p. 23). Assim, o ensino da geografia tornava-se indigesto, como muito bem expressou o geógrafo francês Pierre Monbeig (1954, p. 1), em meados do século XX, quando professor da Universidade de São Paulo - USP:

[...]. Para uns, a geografia é confundida com narrativas de viajantes; um geógrafo é um explorador, a rigor um cartógrafo; traz de suas viagens narrativas agradáveis de ouvir-se, sobretudo se tem a habilidade de ilustrá-las com belas imagens. Para outros, talvez mais numerosos, a geografia é uma lembrança extremamente penosa de sua infância. Seu nome evoca listas indigestas de nomes de lugares ou dados numéricos, lições atrozes que somente os menos inteligentes e os mais obstinados de nossos condiscípulos chegavam a recitar razoavelmente. Os espíritos brilhantes, ao contrário, mostravam-se rebeldes. E ficamos satisfeitos quando nossos filhos recebem uma nota má porque não souberam de cor a lista das estações da Central do Brasil entre Rio e São Paulo, ou as altitudes exatas dos vulcões andinos; a fraqueza em geografia é uma espécie de teste de inteligência! Portanto, na melhor das hipóteses, a geografia é tida como a irmã intelectual do turismo. Na pior das hipóteses, a geografia é uma tortura gratuita imposta às crianças e pergunta-se como seres sensatos puderam tornar-se geógrafos!

Atualmente ainda é notória, principalmente no ensino superior, a referência da ciência geográfica às viagens, os supostos trabalhos de campo, culminando, na maioria das vezes, em lembranças e memórias do turismo realizado. No ensino, a reprodução dos modelos antigos e repetitivos, bem como a utilização indiscriminada do recurso metodológico cartográfico também é realidade nos dias de hoje, por parte de alguns professores.

Mesmo que inconscientemente, essas práticas carregadas há séculos não são gratuitas, ou seja, perpetuam a frase formulada por Lacoste (1988), quando o autor afirma que “A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra”, isto é, ela serve de arma para os detentores do poderio econômico.

O geógrafo contemplador de paisagens ou aqueles repetidores de dados estatísticos não estariam sendo instruídos, pelo menos supostamente, para inserir-se na essência dos fenômenos de que cada elemento da paisagem ou base numérica representa e, deste modo, fazer a análise crítica necessária.

Voltando-nos ao período pós I Guerra Mundial, percebe-se que os conhecimentos produzidos pelos geógrafos serviram para mobilizar e ajudar aos Estados a traçarem novas fronteiras e estratégias de domínio. Depois da II Guerra Mundial não foi diferente, pois as teorias geográficas, a exemplo dos princípios ratzelianos, foram utilizadas como justificativas intelectuais para o nazismo e o fascismo, na deturpada definição de nacionalismo⁶, verdadeiros territórios do Estado. (MORAES, 1990, p. 26; CASTRO, 2009, p. 286).

No Brasil, a “cara” desses propósitos viera sob a denominação da disciplina “estudos sociais”, institucionalizada nas universidades e escolas brasileiras. No relato expressivo de Vesentini (2001, p. 2-3)

[...], havia uma briga de alguns poucos cursos superiores de geografia e história contra aquela aberração criada pela ditadura militar, os estudos sociais, em parte inspirada no modelo escolar norte-americano do pós-guerra até o final dos anos 1980. A [Universidade de São Paulo] USP, devemos reconhecer, estava

⁶ Para Castro (2009, p. 286-287), o nacionalismo é uma “ideologia política que reivindica para um povo o direito de formar uma nação. Como patologia, nacionalismo sobrevaloriza os “valores nacionais”, a exclusão do outro e a hostilidade aos vizinhos. Como o Estado-nação está referenciado ao território, o nacionalismo é também suporte ideológico para a defesa e a conquista territorial e para as guerras entre Estados.”

na vanguarda dessa luta. Esta universidade foi uma das poucas que não criou cursos de estudos sociais e o departamento de geografia da [Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas] FFLCH foi um dos raros no país que permaneceu ao lado da filosofia, da história e da sociologia, numa faculdade de filosofia, e não migrou para a faculdade (ou instituto) de geociências, como fizeram dezenas de outros departamentos congêneres nas universidades públicas e particulares. E alguns (poucos, é verdade, mas com enormes méritos) dos seus docentes, na época meus professores, batalharam árdua e intensamente contra a expansão dos estudos sociais nas escolas fundamental e média e também contra a diminuição do número de aulas de geografia e história nesses dois níveis de ensino. Contudo, apesar disso, predominava nesse departamento – até mesmo nele! – uma visão tecnocrática que desprezava o ensino e enfatizava o planejamento e a especialização (ou seja, os alunos eram preparados para optarem por uma modalidade da geografia e nela fazer o mestrado e o doutorado com vistas a se dedicarem ao ensino superior e/ou à pesquisa). [...]. Como se explicaria então essa reação de alguns docentes do departamento de geografia frente à criação dos estudos sociais e à diminuição do número de aulas da disciplina nas escolas fundamentais e médias? Creio que na quase totalidade dos casos isso se explica pelo fato de que esse processo – a expansão dos estudos sociais em detrimento da geografia e da história – resultava numa menor procura por esses dois cursos, algo que ameaçava a sua existência e, portanto, a sobrevivência deles próprios, isto é, dos especialistas em cartografia, geomorfologia, geografia agrária etc. [acréscimos nosso]

Ao entender a inserção dessa disciplina isoladamente, poder-se-á incorrer em crasso erro ao se desconsiderar o todo⁷, ou seja, a realidade política mundial e nacional, sem a ressalva de que a disciplina “estudos sociais” estava interligada aos propósitos de fragilizar a criticidade do ser pensante, ao diminuir o ensino de Geografia e História, ao mesmo tempo, em que incutia a necessidade da formação técnica, alienante do ser profissionalizante.

Monbeig já expunha um novo “modo de pensar” do geógrafo, substanciando a análise e a síntese, de forma simultânea, como reconhecendo a relação do todo com suas partes e vice-versa:

A pesquisa geográfica trata dos complexos de fatos e são esses complexos que, por sua localização no globo, são verdadeiros “fatos” geográficos. Cabe ao geógrafo explicar esta localização, procurar-lhe as consequências, examinando as relações, ações e interações que unem uns aos outros, os elementos constitutivos do complexo geográfico. Complexo geográfico, sim, porque se localiza e porque implica em ações recíprocas mutáveis do meio natural e do meio humano. [...]. Se, a esta interpretação humanista do método de pensamento do geógrafo, preferir-se outra, poder-se-ia dizer que o geógrafo se encontra em face dum complexo geográfico, como um mecânico diante de um motor desconhecido cuja disposição quisesse conhecer. É necessário desmontar as peças que compõem o motor, tendo porém o cuidado de identificar cada elemento, de ver como se ajusta a outro, de conhecer-lhe a função e avaliar-lhe a importância no conjunto. Este trabalho de desmontagem do motor é a explicação do complexo geográfico (MONBEIG, 1954, p. 4 e p. 8).

Quando se trata das mudanças trazidas à esfera do trabalho a primeira ideia relacionada é a Revolução Industrial. É muito comum, mesmo entre os cientistas, a definição instantânea do fenômeno como o período do “boom” tecnológico, com o aperfeiçoamento das máquinas. Muito embora seja essa também uma constatação, cabe ao geógrafo, estudioso do espaço, decompor os elementos, analisando os agentes sociais envolvidos e as alterações provocadas no espaço geográfico, pois os acontecimentos atravessam o chão da fábrica, atingindo as residências dos trabalhadores, as suas mobilidades e a relação dos mesmos com o espaço geográfico forjado pelo modo de produção capitalista.

⁷ De acordo com Santos (2008, p. 120), “O todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo. Essas duas verdades são, porém, parciais. Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização. O processo pelo qual o todo se torna um outro todo é um processo de desmanche, de fragmentação e de recomposição, um processo de análise e síntese ao mesmo tempo. Trata-se de um movimento pelo qual o único se torna múltiplo e vice-versa.”

A concepção de Alfredo (2001, p.p.139-140) é clara quanto a essa abordagem: “[...] A quantificação do tempo de produção é quantificação de todos os outros tempos de nossa existência. O tempo do trabalho redefine o tempo e o espaço do descanso, da diversão, do prazer etc.” Assim, a produção do capital vincula-se à reprodução das relações sociais de produção, ou seja, a reprodução da vida entrelaçada às dinâmicas do trabalho inseridas no modo de produção dominante no espaço geográfico.

Diante disso, a Geografia como uma ciência social tem papel expressivo para entender esses imbricamentos no espaço geográfico, que agregam elementos políticos, econômicos e culturais, sustentação da produção social em bases territoriais. Assim, segundo Callai (2001, p.134), a ciência geográfica

estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania.

Ante tais pressupostos pedagógicos, cabe ao ensino de Geografia contribuir para a formação de cidadãos que reflitam as condições do trabalho na sociedade em que se vive, tendo em vista que “[...] a qualificação oferecida pelo sistema escolar, formal e informal, se destina mais a enquadrar os homens nos mecanismos técnicos impostos e no mercado de consumo desejado pelas empresas, contrariando a formação plena do cidadão”, como nos reafirma Lima (2006, p. 106).

Nesse contexto, o ensino da Geografia nova, proposta por Santos (1978), deve ser tomado como poderoso instrumento na direção da análise crítica do trabalho e das suas relações sociais, portanto, não isoladamente na esfera produtiva, mas em toda a sua implicação no espaço geográfico, posto ser inconcebível espaço/tempo sem homens e vice-versa. Desse modo, a educação atinge o papel de mediadora no processo laborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a conquista do conhecimento geográfico e do trabalho permite ao sujeito intervir na sua realidade, dando-lhes racionalidades às suas relações e conexões, uma vez que os saberes geográficos proporcionam a construção da visão crítica e da espacialidade dos fenômenos.

Nessa perspectiva, os saberes geográficos serão relevantes para o mundo do trabalho quando a educação representar os anseios e reais necessidades de toda a sociedade. Não obstante, verificou-se que o modelo educacional brasileiro ainda prioriza aspirações que favorecem a reprodução das classes dominantes, por meio do meritocracismo e individualismo, por exemplo, reduzindo os demais sujeitos à condição de trabalhadores explorados, e componentes de uma sociedade repleta de desigualdades e pobreza.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALFREDO, Anselmo. A cidade capitalista: uma centralidade que impõe a descentralização. In: DAMIANI, Amélia Luisa; CARLOS, Ana Fani Alessandri; SEABRA, Odette Carvalho de Lima (orgs.). **O espaço no fim do século: a nova raridade**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2001. p. 137-143.

ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: Ars Poética Editora Ltda, 1994.

BONFIM, Antonio Carlos F. As peculiaridades ontológicas comuns à mediação do trabalho. In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica a ordem do capital**. Fortaleza: UFC, 2004. p. 49-62

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia, muda o ensino? In: **Revista Terra Livre** n.16: São Paulo, 2011. p. 133-152.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

- CATTANI, Antonio David (org.) **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. 4ª ed. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: EdUFRGS, 2002.
- HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Szlak. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.
- LACOSTE, Yves. **Geografia, isso serve em primeiro lugar para se fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.
- LIMA, Luiz Cruz. Dinâmicas territoriais em espaços globalizados. In: SILVA, José Borzacchiello da; LIMA, Luiz Cruz; ELIAS, Denise (orgs.). **Panorama da Geografia Brasileira 1**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 95-108.
- MACÁRIO, Eptácio. Trabalho e Educação: uma relação de identidade e não identidade. In: II EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2006, Curitiba/PR. **Marxismo: Concepção e Método**. Curitiba: UFPR. v. 001. p. 01-15.
- MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. Tradução: Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2ª ed. Coleção: Os economistas. São Paulo: Nova cultural, 1985.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política. O Processo de Produção Capitalista**. vol. 1, livro 1. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ª ed. Coleção: Os economistas. São Paulo: editora Nova Cultural, 1985.
- MONBEIG, Pierre. O papel e o valor do ensino da geografia. Seleção e transcrição de José William Vesentini. **Boletim Carioca de Geografia**, ano VII, 1954, nºs 1 e 2, p.p.1-14.
- MORAES, Antonio Carlos Robert (org.). **Ratzel**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- SANDRONI, Paulo (org.). Conferência de Bretton Woods. In: SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec/EdUSP, 1978.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. Trabalho e educação: novas competências ou crise do capital? In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC, 2004. p.p. 361-384.
- VESENTINI, José William. A formação do professor de geografia – algumas reflexões. In: **IV Encontro Nacional de Professores de Geografia**. São Paulo: USP, 2001.