



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

MATHEUS HENRIQUE BALIEIRO

**O DILEMA DA AUTONOMIA NA ERA DA VIRTUALIDADE:  
UM OLHAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA À  
DESINFORMAÇÃO DIGITAL**

---

Londrina  
2021

MATHEUS HENRIQUE BALIEIRO

**O DILEMA DA AUTONOMIA NA ERA DA VIRTUALIDADE:  
UM OLHAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA À  
DESINFORMAÇÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Jeani Delgado Paschoal Moura

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Baleiro, Matheus Henrique .

O DILEMA DA AUTONOMIA NA ERA DA VIRTUALIDADE : Um Olhar do Ensino de Geografia à Desinformação Digital / Matheus Henrique Baleiro. - Londrina, 2021.  
70 f.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.  
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Geografia - Tese. 2. Autonomia - Tese. 3. Desinformação - Tese. 4. Globalização - Tese. I. Delgado Paschoal Moura, Jeani . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

MATHEUS HENRIQUE BALIEIRO

**O DILEMA DA AUTONOMIA NA ERA DA VIRTUALIDADE:  
UM OLHAR DO ENSINO DE GEOGRAFIA À  
DESINFORMAÇÃO DIGITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jeani Delgado  
Paschoal Moura  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Almir Nabozny  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 13 de novembro de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Uma das lições mais valiosas que adquiri durante o processo de pesquisa que resultou nesta dissertação, é que o conhecimento não é um dado estático, hermético, ou fechado em si mesmo. Conhecimento é sinônimo de movimento e de troca. Ele nasce no fomento e debate de ideias. Em essência, muito pouco ou nada se pode construir de conhecimento quando se está só. A popular figura do cientista louco que vive enclausurado em seu laboratório, em geral está longe da realidade. Podemos ser loucos, mas solitários, jamais. E nesse sentido, a pandemia que atingiu o mundo em 2020 teve considerável impacto sobre a escrita desta dissertação. O contato outrora frequente com professores, colegas de curso e amigos foi praticamente anulado, o que tornou o desenvolvimento deste trabalho muito mais moroso e arrastado. Conversas não foram feitas, palestras e eventos foram reduzidos e o movimento dialético que naturalmente nos faz avançar na pesquisa, minguou.

O saber científico é produzido tanto nos laboratórios quanto nos corredores das universidades, e tive que descobrir isso da pior forma.

O esforço teve que ser redobrado para que a ciência fosse feita, e por conta disso, os agradecimentos também serão redobrados para aqueles, que mesmo à distância se mostraram presentes, seja debatendo ideias, seja tornando a escrita um pouco menos solitária com sua companhia. Nesse sentido, começo agradecendo meu grande amigo Giovane, comparsa de aventuras e de crescimento intelectual, sem dúvida um dos seres humanos mais brilhantes que já tive o prazer de conhecer. Sua sede de saber é genuína, e nossas conversas instigantes à soleira da porta me fizeram mudar os rumos da pesquisa mais de uma vez. Algumas das ideias mais ousadas que estão presentes no texto que se segue nasceram dessas prosas ricas e descontraídas.

Em segundo lugar, agradeço à Giullia, minha querida amiga e companheira, que embora longe, conseguiu aplacar os momentos mais tristes e solitários dessa jornada chamada mestrado. Aqui, tomo liberdade para falar diretamente com ela: Giullia, você esteve lá quando mais precisei, me estendeu a mão nos períodos de crise e me fez rir quando quis chorar. Sua determinação, coragem e astúcia me fizeram seguir em frente, sem me abalar. Me inspiro em ti. Se o Giovane foi,

simbolicamente, o cérebro dessa pesquisa, tu foi o coração. E por isso, serei eternamente grato.

Agradeço também a minha família, sobretudo meus pais, que sempre me incentivaram a ser uma pessoa dedicada aos estudos, e que me deram base para que pudesse buscar isso por praticamente toda minha vida. Nos últimos anos, nossas vidas seguiram separadas geograficamente, mas eles sempre continuaram com a mesma preocupação parental, cuidando da cria com carinho e afeto. Amo vocês, e sou grato por tudo.

E falando em figuras maternas, não posso deixar de agradecer também à Jeani, minha orientadora e amiga. Pessoa sem igual, gentil e intelectualmente madura, a quem posso dizer que foi uma mãe em sentido acadêmico. Não só por ter me educado pacientemente no fazer científico, mas também por demonstrar profunda preocupação no sentido humano para comigo. Essa pesquisa só existiu por conta de seus conselhos, de sua ajuda, provocações e orientações. Sonho em um dia me tornar pelo menos metade do ser humano que ela é, e quem sabe, ter a mesma dedicação com meus orientandos no futuro.

À banca, agradeço pelos pertinentes apontamentos e puxões de orelha, que me fizeram repensar os rumos da pesquisa, e me atentar para lugares que até então não estava olhando. Agradeço pelo tempo empregado em ler e refletir sobre minha dissertação, a fim de auxiliar no seu processo de construção. Como já dito, o fazer científico é uma atividade socialmente compartilhada, e sem vocês essa tarefa não seria possível. Torço para que nos reencontremos pessoalmente um dia, para que possamos discutir as ideias em circunstâncias mais agradáveis e humanas, não pela tela de um computador.

Para finalizar, deixo um agradecimento sincero para duas instituições. A primeira delas é o departamento de pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, com foco especial nas pessoas que compõem tal entidade. Cada discente e docente que cruzaram minha trajetória, me marcaram direta ou indiretamente. Se resultamos da soma das pessoas que encontramos em nosso caminho, parte de quem sou nasceu nos corredores daquele departamento. E por fim, agradeço à CAPES pela bolsa concedida ao longo desses meses de pesquisa, o que oportunizou que ela fosse realizada. Pesquisa se faz com paixão, dedicação e coragem, mas também se faz com dinheiro. Frente ao crescente desmantelamento da instituição e de outras entidades de fomento à ciência no Brasil, termino estes

agradecimentos com o coração pesado, sabendo que possivelmente, outros estudantes não terão a mesma oportunidade. E assim caminhamos em retrocesso. Tomando emprestada a analogia de Carl Sagan (2006), que esse trabalho seja um pequeno fecho de luz em meio ao mundo assombrado pelos demônios da ignorância, da injustiça e do conservadorismo.

BALIEIRO, Matheus. **O dilema da autonomia na era da virtualidade: um olhar do ensino de geografia à desinformação digital.** 2021. 70 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa, realizada na área de ensino em geografia, versa sobre como o raciocínio geográfico pode contribuir no desenvolvimento da autonomia de pensamento discente, característica essencial em um cenário de hiper exposição informacional e pós-verdade, ambos frutos da era digital. Considerando se tratar de uma pesquisa em ensino focada mais na discussão e compreensão de conceitos, do que na descrição e explicação dos fenômenos, a abordagem escolhida foi a qualitativa, com uso de revisão bibliográfica. Isso, por conta de que a coleta dos dados utilizados durante o fazer científico se deu com exclusividade na bibliografia utilizada. Pensar uma pedagogia da autonomia plena, envolve o intercâmbio entre diversas disciplinas, onde cada uma pode contribuir à sua maneira para com o desenvolvimento do discente, porém, percebe-se na geografia um potencial ímpar para tal tarefa. Seja pela pedagogicidade indiscutível do Espaço, capaz de dar leituras únicas às relações sociais, seja pelo caráter intrinsecamente geográfico dos fenômenos de globalização responsáveis pela pós-verdade. Dessa forma, desenvolver um raciocínio geográfico faz com que tenhamos uma leitura mais crítica e completa das relações sociais e como nos encaixamos nelas e, conseqüentemente, no mundo. As características podem fazer com que o aluno ou aluna se enxergue como cidadão do mundo ao contextualizar espacialmente os fenômenos e ao conhecer melhor o Espaço em que vive. Podemos encarar todas essas práticas como essenciais para a construção de um pensamento crítico e autônomo, e por isso, especialmente eficazes para treinar o discente contra os males da desinformação online.

**Palavras-chave:** ensino de geografia; autonomia; desinformação; modernidade líquida; escola tradicional.



BALIEIRO, Matheus. **The dilemma of autonomy in the virtuality era: a look from geography teaching to digital misinformation.** 2021. 70 p. Dissertation (Master's degree in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

### **ABSTRACT**

This research, carried out in the area of teaching in geography, deals with how geographic reasoning can contribute to the development of student thinking autonomy, an essential characteristic in a scenario of hyper-exposure to information and post-truth, which are the result of the digital age. Considering that this is a teaching research focused more on the discussion and understanding of concepts than on the description and explanation of phenomena, the chosen approach was qualitative, using a literature review. This is due to the fact that the collection of data used during scientific work took place exclusively in the bibliography used. Thinking about a pedagogy of full autonomy involves the exchange between different disciplines, where each one can contribute in its own way to the student's development, however, geography is perceived as a unique potential for such a task. Whether due to the indisputable pedagogicity of space, capable of giving unique readings to social relations, or due to the intrinsically geographic character of the phenomena of globalization responsible for the post-truth. In this way, developing a geographical reasoning allows us to have a more critical and complete reading of social relations and how we fit into them and, consequently, into the world. The characteristics can make the student see themselves as a citizen of the world by spatially contextualizing the phenomena and getting to know the space in which they live better. We can see all these practices as essential for the construction of critical and autonomous thinking, and therefore, especially important for training or students against the evils of online misinformation.

**Key words:** geography teaching; autonomy; disinformation; liquid modernity; traditional school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Fake News associando Bill de Blasio ao tráfico, estupro e corrupção .....	25
<b>Figura 2 -</b>	Liber ethicorum des Henricus de Alemannia, Laurentius de Voltolina/1233 .....	40

## SUMÁRIO

	<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A AUTONOMIA NO MUNDO LÍQUIDO .....</b>	<b>16</b>
2.1	PÓS-VERDADE, DEMOCRACIA E AVANÇO DA BARBÁRIE.....	18
2.2	OS CAMINHOS DA RAZÃO E A FUSÃO DA MODERNIDADE .....	28
<b>3</b>	<b>O ILUMINISMO, A ESCOLA, E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA....</b>	<b>40</b>
3.1	AS RAÍZES DA ESCOLA TRADICIONAL .....	43
3.2	AS AUTONOMIAS: CONTRASTES E SEMELHANÇAS .....	51
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>

# 1. INTRODUÇÃO

É um clichê se ouvir na academia, seja nos corredores das universidades, nas salas de aula, ou nos textos acadêmicos, que a educação brasileira está em crise. E está. Seja em critérios qualitativos ou quantitativos, é de comum acordo que o sistema educacional brasileiro, de maneira geral, está distante da perfeição. Os fantasmas do nosso ensino rondam ao encalço: a evasão escolar, as taxas de reprovação, o analfabetismo funcional e político. Todos são sintomas da mesma doença. A famosa frase de Darcy Ribeiro (2019, p. 55) ecoa na mente dos que lidam com educação: “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”.

Na época, Ribeiro se referia especificamente ao Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAF – que atendia aos caprichos de uma elite pouco interessada em alfabetizar o país, por mais irônico que isso pudesse soar. Mas a frase do homérico antropólogo e educador, pode ser resignificada apenas para introduzir o leitor nas inquietações que deram origem à esta dissertação. Primeiro: Se a crise é programática, qual a origem de tal projeto de educação? Segundo: Quais os frutos que esta educação em crise pode gerar em uma sociedade? Terceiro, e aqui encontra-se o objetivo principal desta pesquisa: Como ensinar geografia de maneira a ir na contramão da crise?

A pretensão desse trabalho é tentar responder, ou, ao menos, levantar uma discussão qualitativa balizada por tais perguntas. Este não é um processo simples: para tal, foi realizada extensa revisão bibliográfica, incluindo autores que discutem o surgimento das instituições formais de ensino, bem como conceitos que ajudam a pensar na problemática e compreender a sociedade contemporânea, como a modernidade líquida. Além é claro, daqueles que se aproximam de abordagens pedagógicas que podem representar avanços em relação à atual situação do ensino brasileiro em geral, e o ensino de Geografia, em particular.

Entendemos a realidade educacional brasileira como o choque entre um modelo de ensino, em certo sentido decadente, fruto de um processo histórico majoritariamente desenvolvido na Europa e importado por nós sem as devidas

adaptações para o contexto regional, e sem que este acompanhasse as mudanças sociais e culturais que se sucederam nas últimas décadas, como por exemplo a popularização da *internet* e o avanço das mídias sociais. Esses fatores foram essenciais para que escolhêssemos, enquanto método, a revisão bibliográfica que buscasse contextualizar a pesquisa no cenário de surgimento de Escola Tradicional, explicitando que os contornos desse modelo de ensino são baseados em uma materialidade histórica. Obedeceram-se seis passos durante a elaboração da pesquisa, entre eles: 1. O seu delineamento inicial, que envolveu a elaboração de um projeto de pesquisa; 2. A revisão bibliográfica para delinear e compreender melhor a problemática proposta; 3. Coleta de dados, que permitiu a leitura cuidadosa de autores selecionados; 4. Organização dos dados coletados por intermédio de categorias de análise; 5. Análise e interpretação dos dados por meio das discussões levantadas; 6. Por último, a redação do relatório final da pesquisa.

Num primeiro momento, discutiremos um conceito que vem ganhando destaque nas últimas décadas, mas que ainda é combustível para acaloradas discussões acadêmicas: a modernidade líquida. Veremos como o programa racionalista está em iminente ruína frente a uma sociedade cada vez mais líquida, fragmentada, individualista, e que nega às grandes metanarrativas, inclusive a Razão. Emprestamos o conceito de modernidade líquida de Bauman (2013), por compreender que este expressa de forma assertiva as características da sociedade atual, como a efemeridade das coisas e pessoas, e sobretudo, a fluidez da informação. Em contrapartida, ele conversa perfeitamente com a definição de globalização de Milton Santos (2013), sobretudo ao relacionar o impacto do grande capital sobre o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais conectada. Lara (1991) auxilia na contextualização de como a visão ocidental acerca da Razão evoluiu ao longo dos anos, e seu declínio na atualidade, acarretando na sociedade problemas associados à pós-verdade. Posteriormente, discutiremos como a desinformação funciona atualmente, e as múltiplas formas em que se manifesta, em especial via *internet*.

Com a percepção de que existe um conflito entre o sistema tradicional de ensino, sua herança burguesa, e as convulsões de uma sociedade líquido-moderna, em um primeiro ato, entraremos no terreno que sedimenta a pesquisa elaborada: a autonomia discente enquanto resposta a tal conflito. Serão analisadas várias visões do que seria a autonomia do estudante e como alcançá-la. Adorno (1995) sugere

que o “esclarecimento” (no alemão *aufklärung*, sinônimo para iluminismo ou iluminação) é em sua gênese, autoritário. Embora não fosse educador, este aponta que a educação tradicional, de moldes iluministas, não é um agente ativo contra a barbárie, e por isso, defende um ensino que fomente a autonomia dos estudantes. Freire (1997) se refere à Escola Tradicional como responsável por uma “educação bancária”, ou seja, um ensino que consiste basicamente na deposição e reposição de conteúdos que pouco conversam com a realidade do discente, e defende uma pedagogia da autonomia. Sendo assim, nos debruçaremos sobre como a autonomia discente pode contribuir para melhorar o cenário atual, em que cresce a desinformação e o avanço da barbárie. Compararemos concepções de alguns autores, como Immanuel Kant (1990, 1999), Paulo Freire (1997), Vicente Zatti (2007) e Lana Cavalcanti (1998), tentando delinear os caminhos pelos quais podemos ensinar Geografia de modo a estimular o pensamento autônomo no discente.

Em sua segunda parte, numa viagem no espaço e no tempo, retornamos às primeiras civilizações ocidentais, em que assistimos o nascimento de um modelo de escola que se consolidou de maneira hegemônica ao longo dos anos, a escola tradicional. Para balizar tais discussões Manacorda (1992) e Bittar (2009) fazem um sobrevoo pela história da educação no Ocidente, e por meio dele, compreendemos de onde vieram muitas das características desse modelo de ensino, como por exemplo a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual, a hierarquia entre professor/aluno, as metodologias baseadas na memorização, bem como a herança das revoluções burguesas, entre elas a universalidade e laicidade do ensino, entre outros.

Compreendo que uma educação voltada para a autonomia poderá contribuir para que se obtenha avanços não só no que diz respeito ao ganho de rendimento dos estudantes no ambiente escolar, mas também na consolidação de um indivíduo mais crítico, coletivista, intelectualmente autônomo, politicamente ativo e agente transformador da sociedade. Um cidadão.

Antes de seguirmos viagem, alguns adendos se fazem necessários ao leitor. Tendo em vista a origem das inquietações que motivaram a construção de tal trabalho, bem como as descobertas feitas durante o momento da pesquisa que modificaram de forma estrutural a minha visão de mundo – seria incoerente redigir o presente texto de forma a reproduzir o *status quo* do mundo acadêmico, que embora precise ser exaltado, numa sociedade cada vez mais anticidência, tem urgência em

reconhecer suas limitações, especialmente enquanto forma, quando não em conteúdo.

Sendo assim, a hercúlea tarefa foi, propositalmente, transcrever os raciocínios buscando mantê-los o mais didáticos possível, sem, no entanto, desconfigurar seu caráter científico, ou simplificá-los de maneira esdrúxula. A tênue corda bamba que todo divulgador da ciência é obrigado a equilibrar-se. Pensando nisso, a linguagem será coloquial e em primeira pessoa, reconhecendo que a figura do pesquisador é tão indissociável de sua pesquisa, quanto a de um artista e sua obra.

Aproveitando o exemplo citado, o segundo adendo é o de que cada uma das duas sessões que se seguem, trarão consigo uma obra de arte que será o estopim da discussão ali inserida. O objetivo é reconhecer a arte como uma forma de conhecimento legítimo, e derrubar o falso embate “arte *versus* ciência” ou o estigma de que as artes estão associadas sumariamente à emoção, não à razão.

Outro ponto que talvez incomode os ortodoxos, e que aqui fica registrado, é que considerando a natureza complexa da realidade e dos problemas que nela surgem, nenhum sistema filosófico-metodológico consegue dar conta de sua inteireza. Dessa forma, os autores utilizados são plurais, de matrizes de pensamento que ora se aproximam, ora se distanciam, e em certos momentos, se embatem. Mas o esforço foi redobrado para que haja coerência interna na presente dissertação, reconhecendo as dissonâncias entre os autores, mas sem deixar que essas falem mais alto que seus pontos de confluência.

Em última instância, este trabalho não deve ser visto como o fogo de Prometeu, heroicamente dado aos primitivos humanos. Esta não é “A Verdade” encarnada em forma de palavras impressas no papel. Porém, espero que as reflexões redigidas tenham um quê de Ícaro e consigam voar por cima dos muros que separam a academia e a comunidade. Reconhecendo, é claro, que o objetivo é custoso, e trazendo a humildade de não desviar da rota e ir em direção ao sol.

## 2. A AUTONOMIA NO MUNDO LÍQUIDO

Os bastidores que conduziram o nascimento da música “Pela *Internet*” de Gilberto Gil é no mínimo curiosa, e de certa perspectiva, podemos considerá-la um marco na transição entre os mundos *offline* e *online*. A história oficial, narrada pelo ex-funcionário da IBM, Mauro Segura (2017) e pelo próprio Gilberto Gil em entrevistas, diz que a ideia partiu da esposa do músico, Flora Gil, que vendo o alvoroço em torno da tecnologia que recém chegava ao Brasil, convenceu tanto Gilberto quanto a empresa de computadores a firmarem um projeto que seria o responsável pela primeira transmissão ao vivo de uma música pela *internet* no Brasil, e possivelmente no mundo.

O ano era 1995, e nesse cenário, a *internet* acabava de se tornar comercial no país, havendo um grande burburinho acerca de um futuro com novas possibilidades as quais essa tecnologia poderia proporcionar. Havia otimismo, entusiasmo e empolgação. Tudo isso se traduz nos versos do baiano.

### **Pela *Internet***

*[...] Um barco que veleje nesse info-mar*

*Que aproveite a vazante da info-maré*

*Que leve meu e-mail lá até Calcutá*

*Depois de um hot-link*

*Num site de Helsinque*

*Para abastecer*

*Eu quero entrar na rede*

*Pra manter o debate*

*Juntar via Internet*

*Um grupo de tietes de Connecticut [...] (GIL, 1995).*

No trecho destacado, fica clara a empolgação que existia em torno desse novo meio de comunicação. A perspectiva era de que ela seria um local de encontro, que encurtaria distâncias, que conectaria pessoas, e que facilitaria o acesso à



informação. É importante lembrar que a canção de Gil foi inspirada abertamente no primeiro samba gravado da história, o clássico “Pelo Telefone” do compositor Donga, música que naquele momento completava 80 anos. Tudo isso demonstra o espírito pioneiro em que esta canção foi composta. Aqui, vemos a *internet* enquanto possibilidade.

Porém, em 2018, Gilberto Gil revisita a canção, e modifica sua letra para atualizá-la. Sai o otimismo ingênuo, e entra uma perspectiva mais dura e realista sobre as mídias sociais.

### **Pela Internet 2**

*[...] Estou preso na rede  
Que nem peixe pescado  
É zapzap, é like  
É instagram, é tudo muito bem bolado*

*O pensamento é nuvem  
O movimento é drone  
O monge no convento  
Aguarda o advento de Deus pelo iPhone*

*Cada dia nova invenção  
É tanto aplicativo que eu não sei mais não  
What's app, what's down, what's new  
Mil pratos sugestivos num novo menu*

*É Facebook, é Facetime, é Google Maps  
Um zigue-zague diferente, um beco, um CEP [...] (GIL, 2019).*

Se a primeira versão da letra encarava a *internet* como uma tecnologia libertadora, que encurta distâncias e promove o encontro, na segunda, também a vemos como prisão. A abundância de informação e de aplicativos, causa torpor e nos deixa desnorteados. Além disso, no caso das mídias sociais, existe um planejamento ativo por parte das empresas em deixar seus usuários dependentes.

Em entrevista ao *site* Axios, o próprio co-fundador do *Facebook*, Sean Parker, comentou que o mecanismo de curtidas das publicações foi pensado para criar um esquema de ação e recompensa, que faz com que criemos um vício por validação social. O empresário comenta:

E isso significa que precisamos te dar um pouco de dopamina de vez em quando, porque alguém curtiu ou comentou uma foto ou um *post* ou o que quer que seja. E isso vai fazer com que você contribua com mais conteúdo, e isso vai te trazer [...] mais curtidas e comentários. (ALLEN, 2017, tradução nossa)<sup>1</sup>

Mais recentemente, no caso “*The Facebook Files*”, uma série de reportagens investigativas elaborada pelo veículo americano *Wall Street Journal*, revelou através de mensagens, documentos e memorandos entre funcionários do *Facebook*, que a empresa sabia que seu algoritmo tende a polarizar discussões virtuais (GHEDIN, 2021). O ódio gera engajamento, e engajamento mantém as pessoas presas na plataforma. Quanto mais tempo gasto nesse ambiente, mais expostos estamos a publicidade, e mais a companhia lucra com anunciantes.

Precisamos compreender que a despeito de toda a suposta “liberdade” que a *internet* nos proporciona, paradoxalmente, a autonomia não é estimulada no ambiente virtual, pelo contrário. Existe um jogo de dependência, manipulação e heteronomia, especialmente no caso das mídias sociais. Mais do que isso, a radicalização de discursos é particularmente cooptada por grupos neofascistas que se apoiam no funcionamento dos algoritmos e munidos do disparo em massa de mensagens falsas, ganham capital político enquanto sangram nossa moribunda democracia. Este é o cenário posto. Nos próximos capítulos discutiremos a importância da autonomia frente a este contexto, e como ela se torna indissociável da geografia escolar.

## **2.1 PÓS-VERDADE, DEMOCRACIA E AVANÇO DA BARBÁRIE**

A utilização do rádio como forma de comunicação direta entre o Estado e a população não é algo novo. Após a crise de 1929, o governo norte americano se

---

<sup>1</sup> And that means that we need to sort of give you a little dopamine hit every once in a while, because someone liked or commented on a photo or a post or whatever. And that's going to get you to contribute more content, and that's going to get you ... more likes and comments.

utilizou dessa ferramenta para transmitir notas oficiais para seus cidadãos. Na época, Franklin Roosevelt, inaugurou o programa “Conversa ao Pé da Lareira” principalmente para informar quais as medidas econômicas o país tomaria para superar a crise. No Brasil, o mesmo processo se estabeleceu, e já na década de 1930, Getúlio Vargas instituiu o “Programa Nacional”, com objetivos similares, buscando criar um canal de comunicação com o povo (em grande parte analfabeto) para transmitir quais as mudanças o governo passava na época (GATTI, *et. al*, 2009).

Gradativamente, o público geral passou a se habituar a ouvir rádio, e mais do que isso, a confiar nas informações obtidas por esse veículo de comunicação em específico. Com a evolução da tecnologia, surgiu a possibilidade de realizar ligações telefônicas para as rádios, transmitindo-as ao vivo. Desta forma, tornou-se comum entrevistar especialistas em suas respectivas áreas, aumentando ainda mais a credibilidade no veículo.

Considerando esse cenário, em 30 de outubro de 1938, Orson Welles, em conjunto com o grupo de teatro *Mercury*, decidiram realizar uma adaptação para rádio do livro “Guerra dos Mundos”, do escritor H. G. Wells. O enredo envolvia a invasão de extraterrestres na pequena cidade de Grovers Mill, Nova Jersey. A dramatização do livro foi exibida dentro do programa “Radioteatro *Mercury*”, na rádio CBS. Diferentemente das demais teatralizações realizadas até ali, esta inseriu em seu roteiro aspectos propositalmente realistas, dispensando o uso de trilha sonora, e narrando os acontecimentos de maneira jornalística. Segundo Ortriwano:

Todas as características do radiojornalismo usadas na época – às quais os ouvintes estavam habituados e nas quais acreditavam – se faziam presentes: reportagens externas, entrevistas com testemunhas que estariam vivenciando o acontecimento, opiniões de especialistas e autoridades, efeitos sonoros, sons ambientes, gritos, a emotividade dos envolvidos, inclusive dos pretensos repórteres e comentaristas, davam a impressão de um fato, que estava indo ao ar em edição extraordinária, interrompendo outro programa, o radioteatro previsto. (ORTRIWANO, 1999, p.1).

O resultado foi assombroso. Segundo a rádio, cerca de 6 milhões de pessoas ouviram a transmissão. Destas, pelo menos metade sintonizaram depois que o programa havia começado perdendo o aviso inicial de que a transmissão fazia parte do programa “Radioteatro *Mercury*”. E além disso, mais de meio milhão entraram de fato em pânico, congestionando linhas telefônicas e avenidas, criando um cenário de

caos que corroborava com o relato transmitido pela rádio. Ao menos três cidades apresentaram fuga em massa: Nova Iorque, Nova Jersey e Newark.

O caso é estudado por pesquisadores de diversas áreas até hoje, e visto como uma das primeiras concepções modernas de *fake news*, um tipo de desinformação, criada para simular a verdade, inclusive, propositalmente incorporando aspectos jornalísticos em sua linguagem. Na definição de Baum *et al*, *fake news* são:

[...] informações fabricadas que imitam o conteúdo da mídia de notícias na forma, mas não no processo organizacional ou na intenção. Os veículos de *fake news*, por sua vez, carecem das normas e processos editoriais da mídia de notícias para garantir a precisão e credibilidade das informações. (BAUM *et. al*, 2018, p. 1094, tradução nossa)<sup>2</sup>

É interessante notar que, atualmente, as desinformações encontram uma resistência muito menor, antes de serem tidas como verdades, por parcela significativa da população. Em comparação ao caso da dramatização de “Guerra dos Mundos”, é importante ressaltar que a população norte-americana de 1938 foi condicionada a confiar tanto no veículo (rádio) quanto no formato (jornalístico) nos quais a teatralização foi transmitida e produzida, respectivamente. Havia um histórico de credibilidade que foi construído ao longo dos anos acerca do rádio e do jornalismo, de forma que quando a mensagem falsa foi inserida nesse contexto, os ouvintes não souberam distinguir o que era do real do que era falso.

Hoje, a desinformação não se preocupa mais em utilizar-se exclusivamente da linguagem jornalística para transparecer credibilidade, muito menos de ser transmitida por meios de comunicação mais tradicionais, como a televisão e o rádio. A relação de credibilidade atrelada ao veículo e ao formato não se apresenta mais de maneira tão concreta ou linear. Imagens, textos, áudios ou vídeos com pouca ou nenhuma informação sobre fontes são amplamente aceitos como verdade absoluta sem nenhum processo de verificação dos fatos. Muitas vezes podem até conter certa conotação jocosa, ou satírica, com aprofundamento raso sobre os temas que abordam, além de serem reproduzidos de maneira viral pela *internet*, os chamados *memes*.

A indissociabilidade entre a ciência geográfica e uma leitura coerente da

---

<sup>2</sup> We define “fake news” to be fabricated information that mimics news media content in form but not in organizational process or intent. Fake-news outlets, in turn, lack the news media’s editorial norms and processes for ensuring the accuracy and credibility of information.

realidade se torna especialmente visível quando analisamos o contexto da globalização, e como esse fenômeno se materializou no Espaço. Santos (2003, p. 14), aponta que após a Segunda Guerra mundial, graças ao avanço do aparato técnico-científico-informacional, se consolidou a unicidade do tempo, ou seja, pela primeira vez “tornamo-nos capazes, seja onde for, de ter conhecimento do que é o acontecer do outro.” Tal processo, que resulta na aceleração da história, foi impulsionado por um mercado global, que hoje atua 24 horas por dia, ininterruptamente.

O advento da *internet* deu voz a todo aquele que tenha acesso a ela, de certa forma desestruturando o monopólio do espaço de fala antes garantido somente a algumas instituições, como a imprensa e os órgãos governamentais. Em teoria, hoje qualquer um pode se tornar o criador ou disseminador de uma informação (seja verdadeira ou não; idônea ou manipulada). Embora essa característica possa ser encarada por uma lógica positiva, como muitos fazem, Santos (2003) alerta para como a globalização pode se manifestar na forma de fábula em nossa sociedade. O conceito de aldeia global, virtualizada e que encurta distâncias é amplamente difundido, sustentando a visão de uma *internet* cujo papel é fundamental na democratização do conhecimento e da liberdade de expressão.

É verdade que determinadas pautas, sobretudo identitárias, começaram a se difundir com mais facilidade em nossa sociedade, e que em casos específicos como no da Primavera Árabe, a *internet* foi fundamental para a mobilização popular. Porém, o caráter perverso da globalização se manifesta também via *online*. Rastrear a origem de uma mensagem é um processo oneroso, praticamente impossível, o que exime de culpa e responsabilidade quem quer que tenha introduzido tal conteúdo na rede. Não existe mais uma entidade com a qual se possa cobrar explicações e retratações sobre as informações ali expostas - como ocorreu com a rádio CBS, no caso da transmissão de “Guerra dos Mundos”. A efemeridade das informações, sua fluidez e transitoriedade, torna hercúlea a culpabilização de quem quer que seja.

É graças a esses elementos que começa se consolidar o período da pós-verdade. Eleita a palavra do ano, em 2016, pelo *Oxford Dictionary*, “pós-verdade” (*post-truth*), foi um termo cunhado para denominar o fenômeno em que a veracidade de informações tende a ter pouca ou nenhuma relevância, contanto que a mesma reforce uma convicção prévia do indivíduo. No caso, a

mensagem não precisa nem ao menos parecer verdadeira, ou se utilizar de uma linguagem específica (jornalística, por exemplo), para se transvestir de verdade. Na realidade, quanto mais a mensagem corroborar com as convicções prévias do indivíduo, maior a probabilidade de ser aceita como um conteúdo fidedigno, e conseqüentemente, compartilhada.

Manjoo (2008) afirma que as percepções do que é real e do que não é variam de acordo com nossas crenças pessoais, que estão cada vez mais polarizadas no mundo contemporâneo. Para o autor:

Cientistas políticos caracterizaram nossa época como de polarização intensificada; agora, como vou documentar, o partidarismo crescente começou a distorcer nossas próprias percepções sobre o que é "real" e o que não é. Na verdade, você pode ir mais longe e dizer que agora estamos lutando por versões concorrentes da realidade. E é mais conveniente do que nunca para alguns de nós viver em um mundo construído a partir de nossos próprios fatos. (MANJOO, 2008, p.2, tradução nossa)<sup>3</sup>

Porém, os efeitos desse tipo de comportamento não se limitam à esfera virtual, e muitos dos resultados nocivos da pós-verdade acabam se manifestando no mundo *offline*. Atualmente, grupos estão se fortalecendo e alcançando uma visibilidade antes impensada, como os terraplanistas, movimentos anti-vacinas, criacionistas<sup>4</sup>, e os negacionistas do aquecimento global.

Quase sempre a narrativa vendida é de que existe uma teoria da conspiração, contendo uma "verdade oculta da população comum", e que essa "verdade" estaria sendo velada por algum grupo hegemônico detentor de poder. É importante tentar identificar sempre os grupos que se beneficiam com a popularização de tais discursos enganosos, e a partir daí, traçar uma desambiguação:

*Fake news* se sobrepõem a outros distúrbios informacionais, como *misinformation* (informações falsas ou enganosas) e *disinformation* (informações falsas que são disseminadas propositalmente para enganar as pessoas). (BAUM, *et. al*, 2018, p. 1094, tradução nossa)<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Political scientists have characterized our epoch as one of heightened polarization; now, as I'll document, the creeping partisanship has begun to distort our very perceptions about what is "real" and what isn't. Indeed, you can go so far as to say we're now fighting over competing versions of reality. And it is more convenient than ever before for some of us to live in a world built out of our own facts.

<sup>4</sup> Grupos religiosos que questionam a idade geológica da Terra, acreditando que ela tem pouco mais de 6 mil anos, e que teve suas origens conforme descrito no Gênesis bíblico, de maneira literal. Em geral são contra o ensino de evolução nas escolas e acreditam que a ciência deve obedecer um viés teológico, jamais contrariando as escrituras sagradas. Nos EUA, possuem lobby no ministério da educação e são um dos principais defensores do *homeschooling*.

<sup>5</sup> Fake news overlaps with other information disorders, such as misinformation (false or misleading information) and disinformation (false information that is purposely spread to deceive people).

Conforme apontado, existe distinção entre os termos em inglês *misinformation* e *disinformation*. Enquanto a primeira envolve um tipo de desinformação criada e compartilhada sem objetivo de enganar *a priori*, muitas vezes baseada num equívoco, a segunda visa propositalmente confundir e induzir a população a acreditar na mensagem que esta traz.

Outro lado perverso da globalização manifestada na *internet*, é que ela pode se tornar instrumento de prisão ao invés de libertar. Afirmar que ela democratizou o conhecimento é amplamente falacioso. Certamente houve uma descentralização dos discursos e maior facilidade de acesso à informação, porém, a lógica dos algoritmos por trás das mídias sociais, tendem a reforçar o comportamento de bolha, isolando o usuário de conteúdos que contradizem suas preferências. Se concebermos a construção de conhecimento como movimento dialético de ideias, a disseminação de conteúdo via mídias sociais, ainda que não seja desinformação, confina o usuário em suas próprias convicções, sem acesso ao divergente. Além da ferramenta de curtidas, este acaba sendo um recurso utilizado para nos manter fisgados nas redes, e conseqüentemente, mais expostos à publicidade que gera lucro para as companhias. Barreto e Pellizzari (2019) dão maiores detalhes sobre como o fenômeno de bolha pode se manifestar:

Esse confinamento deriva da programação informática que determina quais informações serão oferecidas no ambiente *on-line* nas situações em que o usuário acessa suas redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram*), realiza pesquisas nos mecanismos de busca (*Google, Bing*), pesquisa preços em agregadores ou lojas virtuais, entre outras inúmeras possibilidades. Essa referida programação informática é denominada como algoritmo, sequência de comandos formulada por analistas de sistemas computacionais e que são alimentados pelos dados dos próprios usuários. Como os algoritmos são abastecidos de dados pessoais, geográficos, padrões de uso das aplicações informáticas e uma série de outros insumos gerados pela utilização das ferramentas computacionais dos usuários das aplicações de *internet*, há uma probabilidade bastante elevada de que esses algoritmos confinem, cada qual, num ambiente moldado exclusivamente pelo reflexo de si próprio. (BARRETO; PELLIZZARI, 2019, p. 58).

Além disso, embora a *internet* tenha de fato ampliado a participação popular, os tradicionais grupos hegemônicos conseguem ter alcance ainda maior nas redes, muitas vezes se apropriando de desinformação. Parte da recente guinada do

conservadorismo neoliberal no cenário político mundial se dá por conta de grupos propagadores de *disinformation* que se articulam de maneira sistemática, influenciando a opinião pública durante importantes decisões no campo democrático. Denúncias de uso de *fake news* foram realizadas por ambos os lados que concorriam às eleições presidenciais norte-americanas de 2016, e culminaram com a vitória de Donald Trump. Nesse sentido, Santos (2003) cirurgicamente já apontava para o caráter despótico que a informação possui no contexto da globalização enquanto processo perverso. Para o autor:

Um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. Conforme já vimos, as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. Essas técnicas da informação (por enquanto) são apropriadas por alguns Estados e por algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação de desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 19).

Em dados vazados da empresa *Cambridge Analytica*, tornou-se público o fato de que a instituição se utilizou de maneira indevida dos *Big Data* de 87 milhões de usuários do *Facebook*, direcionando-os notícias pró-Trump, e contra Hillary Clinton, muitas delas vindas de mídias independentes, constantemente associadas à disseminação de *fake news*. Além disso, muitas das declarações feitas em campanha pelo então presidente dos Estados Unidos não eram verdadeiras e viralizaram nas mídias sociais, tais como as relacionadas ao diploma de Barack Obama e a suposta ligação do pai de seu rival republicano, Ted Cruz, com o assassino de John Kennedy.

De modo similar, ainda em 2016, o mesmo ocorreu nos casos da consolidação do *Brexit* no Reino Unido, e no fortalecimento de partidos ultranacionalistas na França e nos Países Baixos. Dois anos mais tarde, as eleições presidenciais no Brasil também apresentaram eventos parecidos, e um inquérito foi aberto junto ao Supremo Tribunal Eleitoral para investigar o uso ilegal de *fake news*, por parte de empresas que apoiaram o atual presidente, Jair Bolsonaro, sobretudo com base em grupos de *WhatsApp*. Mello (2018) aponta que as empresas teriam fechado contratos de 12 milhões de reais ao comprar disparos em massa de mensagens para usuários do aplicativo. A prática seria enquadrada em doação de



campanha por parte de empresas, o que constitui crime eleitoral.

O presidente eleito também se utilizou de discursos sabidamente falsos em campanha, como por exemplo o do “*kit gay*” suposto material didático utilizado nas escolas e que teria conteúdo impróprio para crianças, fazendo apologia à homossexualidade. O candidato chegou a tocar no assunto ao vivo, durante a sabatina concedida ao Jornal Nacional da Rede Globo, inclusive levando o material para ser exibido durante a entrevista, contrariando as regras do programa.

O projeto “Escola sem Homofobia” foi criado em 2004 como uma tentativa por parte do governo federal em combater a violência contra a comunidade LGBTQIA+. Porém o projeto foi vetado em 2011, por pressão da oposição. Ficou conhecido pejorativamente como “*kit gay*” e nunca foi destinado para os alunos, mas sim para os professores (SOARES, 2015). O livro apresentado pelo referido candidato, “Aparelho Sexual e Cia”, na verdade nunca foi parte do programa, tratava-se de uma obra francesa que algumas bibliotecas de escolas compraram com a autonomia própria que lhes são atribuídas. Durante o primeiro turno, também foi colocado em dúvida pelo candidato a idoneidade das urnas eletrônicas, chegando a afirmar que não aceitaria o resultado caso este não fosse em seu favor.

Uma característica marcante com relação ao cenário político brasileiro atual, é que as *fake news* ainda continuam sendo utilizadas mesmo após o término das eleições, inclusive tornando-se parte de um jogo geopolítico. Após declarações ácidas proferidas pelo prefeito de Nova Iorque, Bill de Blasio contra Jair Bolsonaro, começou a circular nas redes uma imagem de uma manchete falsa que vinculava o prefeito a estupro, corrupção e ao tráfico (Figura 1).

Figura 1 – Fake News associando Bill de Blasio ao tráfico, estupro e corrupção.



Fonte: Becker, 2019.

Em um outro momento, subsequente ao anúncio de bloqueio das verbas destinadas às universidades federais e, principalmente, após a paralisação que ocorreu no dia 15 de maio de 2019, começou a se vincular imagens de pessoas nuas em universidades, relacionando os protestos com as fotografias divulgadas. Na verdade, todas as fotos compartilhadas via mídias sociais eram de protestos antigos, e alguns deles nem se passaram no Brasil.

É importante ressaltar que embora exista quase sempre um fator político por trás do uso em massa de desinformação, os impactos não se limitam ao cenário do poder institucional, e podem ser muito maiores para a esfera pública. Ou seja, ações que começam online, se concretizam de forma eminentemente real na vida da população. Impossível não considerar, por exemplo, a onda de *fake news* que se disseminou durante o período da pandemia de coronavírus (sars-Cov-2) em 2020. Analisando as denúncias realizadas ao aplicativo Eu Fiscalizo, Galhardi *et al* (2020), constataram que 98% da desinformação denunciada era referente à pandemia. O problema se tornou tão notável do ponto de vista da saúde pública mundial, que a Organização Mundial da Saúde (OMS) designou um termo próprio para isso, o de “infodemia”.

Segundo o estudo, 65% dos compartilhamentos ensinavam métodos caseiros

para prevenir o contágio da Covid-19; 20% mostravam métodos caseiros para curar a doença; 5,7% se relacionavam a golpes bancários; 5% faziam menção a golpes sobre arrecadações para instituição de pesquisa; e 4,3% diziam respeito ao uso do novo coronavírus como estratégia política. Tudo é muito recente, e ainda não se tem noção do real impacto que essas desinformações possam ter tido na quantidade de infectados pela covid-19, mas com certeza isso se refletiu no número de mortos pela pandemia.

Além disso, segundo reportagem da BBC Brasil (SHALDERS, 2021) o governo federal gastou aproximadamente 90 milhões de reais em “tratamento precoce” da doença, cuja eficácia nunca foi comprovada cientificamente. Em contrapartida, o presidente da república fez comentários que influenciaram a opinião pública de forma a atrapalhar as medidas de segurança recomendadas pelas intuições de saúde, segundo apontam Galhardi *et al.*:

Os especialistas em comunicação são unânimes em afirmar que as declarações do presidente da república do Brasil têm contribuído para desinformar e confundir a população sobre os métodos de evitar a transmissão da doença. Logo após criticar a quarentena e o fechamento de escolas e comércio, em pronunciamento na noite de 24 de março, a plataforma de monitoramento digital Torabit identificou milhares de comentários de usuários nas mídias sociais em dúvida se deveriam ou não interromper a quarentena. (GALHARDI *et al.* 2020, p. 4206)

Por fim, vale ressaltar que foi fomentado um clima de desconfiança com relação às vacinas que começaram a ser aplicadas no final de 2020 ao redor do globo. Galhardi *et al.* (2020) apontam que se considerarmos o surto de febre amarela em 2008, onde houve um fenômeno similar de questionamento sobre a eficácia e segurança da vacina, podemos esperar uma taxa de vacinação abaixo do recomendado pelos órgãos de saúde para a imunização da população. Na época, o intuito do Ministério da Saúde era vacinar aproximadamente 80% do público geral, porém apenas 55% da população aderiu a campanha.

Em geral, o discurso de tais líderes em ascensão obedece ao que Messenberg (2017), citando livremente Umberto Eco (1995), aponta como “*Ur-fascismo*” ou “Fascismo Eterno”, por ela denominado *Neofascismo*, cujas características no discurso incluiriam:

(1) culto da tradição; (2) recusa da modernidade; (3) culto da ação pela ação; (4) não aceitação de críticas; (5) medo da diferença; (6) apelo às classes médias frustradas; (7) obsessão pelo complô; (8)

sentimento de humilhação pela riqueza ostensiva e pela força do inimigo; (9) princípio da guerra permanente; (10) elitismo; (11) culto do heroísmo; (12) desdém pelas mulheres e condenação de hábitos sexuais não conformistas; (13) “populismo qualitativo”; (14) “Novilíngua”. (MESSENERG, 2017, p. 635)

Este padrão pode colocar em xeque alguns grupos políticos que estejam se utilizando de tais subterfúgios para manipular os caminhos da democracia e, conseqüentemente, colocá-la em risco. Rosales aponta para quais os resultados podem:

Junto com a necessidade de voltar ao culto dos princípios e normas fundamentais como a honestidade e a verdade, a sociedade universal – agora tão integrada – deverá rejeitar e condenar o engano e a mentira – a pós-verdade –, que facilitam a proliferação dos regimes autoritários e corruptos. E também as práticas privadas, cujo único objetivo é o dinheiro, sem reparar nos meios utilizados para obtê-lo. (ROSALES, 2017, p. 50)

Neste cenário, recordando da célebre frase de Freire (1996, p. 43) de que "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode", acreditamos que se faz urgentemente necessário um modelo de ensino que dialogue com a modernidade líquida e seus efeitos colaterais. Em primeiro lugar, a *internet* não é mais um espaço que pode ser negligenciado pelos educadores. A maior parte das informações consumidas por um estudante em seu dia-a-dia vem daí. É preciso pensar em estratégias que façam o estudante reconhecer informações confiáveis, desenvolvendo seu senso crítico. Sabendo disso, como desenvolver um ensino de geografia preocupado com os processos de avanço da pós-verdade ao mesmo tempo em que promove a autonomia discente?

## **2.2 Os CAMINHOS DA RAZÃO E A FUSÃO DA MODERNIDADE**

Poucas são as lembranças que guardo sobre os conteúdos escolares das disciplinas de exatas, considero que não nasci com um interesse natural por essa área, e hoje penso que gostaria de ter aproveitado melhor o período em que tive dedicados professores à disposição para me ensinar esses conteúdos. Porém, existe uma exceção a essa regra. Recordo-me das aulas de física em que aprendi sobre os estados da matéria, bem como o nome dado a cada processo de transição entre eles. Se um sólido passa ao estado gasoso, chama-se este fenômeno de

sublimação. Se um líquido passa ao estado sólido, solidificação. E quando um sólido se transforma num líquido, é denominado de fusão.

Jamais imaginaria que as aulas de física no colégio me ajudariam a compreender uma das metáforas mais difundidas nas ciências humanas desde a década de 1980. Bauman, sociólogo polonês, nascido em 1925 e que faleceu recentemente, viu de perto a completa transformação do mundo em poucas décadas. Chegou a lutar na segunda guerra mundial e assistiu à escalada de um embate ideológico entre os blocos liderados pelos EUA e a União Soviética. Percebeu que o mundo pós guerra fria se tornou um lugar diferente em comparação aos períodos anteriores, e que essas mudanças (econômicas, sociais, políticas e culturais) começaram a se acelerar rapidamente. Presenciando as contradições da modernidade, Bauman se preocupou em analisar os tempos contemporâneos com um olhar especial, e para tal, cunhou o termo modernidade líquida. Se falamos em “modernidade líquida”, algumas questões precisam ser esclarecidas, por exemplo: qual o significado do termo líquido nessa analogia? Se existe uma modernidade líquida, teria havido também uma modernidade “sólida”?

Antes de respondermos a estas questões, é preciso dar um passo atrás e discutir o próprio conceito de modernidade. Para Bauman (2011), a sociedade se tornou oficialmente “moderna” quando a mentalidade de progresso foi amplamente difundida. Anteriormente, havia um sentimento comum nas sociedades de que o período de apogeu da humanidade (uma época mítica, em que as pessoas eram mais cultas, mais justas, enfim, mais elevadas moralmente) havia ficado no passado. Utilizemos alguns exemplos. Pense nos gregos. Para eles, o ápice da humanidade remontava a tempos imemoriais, em que os deuses ainda falavam e interagiam conosco. Isso se traduz na particular relevância que os helênicos<sup>6</sup> davam aos poemas de Homero, como a Ilíada e a Odisseia. O mesmo ocorre nas concepções de fé das religiões abraâmicas, em que se acredita que a humanidade foi condenada à decadência assim que o pecado original foi cometido por Adão e Eva. Quanto mais distantes cronologicamente estamos do casal primordial, maior a depravação moral da sociedade. Ainda que haja uma possibilidade de redenção, ela não viria por ações humanas, mas sim pela benevolência divina, que proporciona uma opção de salvação individual, não coletiva.

Bauman (2011) coloca que em oposição a estes modelos de pensamento, a

---

<sup>6</sup> Nome genérico dado aos povos de cultura grega.

modernidade apresenta a ideia de que o ápice da glória humana ainda não aconteceu, e que depende de projetos de sociedade (que podem inclusive ser rivais e concorrentes), de tendências à esquerda ou à direita, mas sempre terão algo em comum, a inclinação de subordinar o presente em detrimento de um futuro ainda por vir. O autor diz que “ser moderno significa estar em estado de perpétua modernização: a modernidade é, por assim dizer, a era de “novos começos”, e de “novos começos” eternamente novos, do dismantelamento de velhas estruturas e da construção de outras a partir do zero” (BAUMAN, 2011, p. 63). Sendo assim, podemos definir que a modernidade olha pouco para o passado e possui certa obsessão pelo futuro.

Se distanciando do discurso pós-moderno, Bauman (2011) defende dois modelos de modernidade, os quais faz distinção. O primeiro deles, o autor nomeou de modernidade sólida, e é aqui que a pequena anedota envolvendo minha vida escolar, que marcou o início deste capítulo, começa a fazer sentido. Sólidos são por definição da física, objetos cujas partes da matéria possuem maior grau de organização que os fluidos. Tal organização atômica, faz com que estes apresentem uma estrutura rígida, capaz de manter sua forma no tempo (ROSA, 2009). Por conta disso, Bauman observa que a sociedade sólido-moderna, apresentava uma estabilidade maior em vários aspectos da vida cotidiana.

Mas ser moderno não significa, conforme já vimos, buscar o novo e uma obsessão com o por vir? Como isso pode se traduzir em uma sociedade com valores duráveis e estáveis? Bauman (2001) esclarece que na modernidade sólida, embora houvesse uma busca por renovação, e um olhar para o futuro, a mentalidade da época pregava a substituição de uma estrutura “sólida” por outra. Pense por exemplo na famosa frase do Manifesto Comunista de Marx e Engels. Em uma de suas muitas versões, é dito:

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. (ENGELS; MARX, 2009, p. 3).

Embora o texto deixe claro a intenção em desestruturar a ordem previamente estabelecida, o projeto de sociedade idealizado por Marx e Engels consistia em,

através da revolução socialista, estabelecer uma nova ordem global com novas relações de trabalho, novas funções atribuídas ao Estado etc. Essa “nova ordem”, quando plenamente consolidada, materializada na forma de comunismo, seria tão sólida quanto a anterior, e por meio dela a humanidade encontraria seu apogeu.

A “solidez” dessa primeira fase da modernidade, estava configurada em praticamente todos os aspectos da vida cotidiana da época, seja nas instituições como a Igreja e o Estado, seja na esfera pessoal dos cidadãos. Se antes, trabalhar em uma empresa significava relativa certeza de se aposentar nela, hoje não se pode mais dizer o mesmo. Se antes relacionamentos afetivos eram, para bem ou mal, duradouros, hoje tal estabilidade é cada vez mais rara.

Isso nos leva à outra ponta da analogia de Bauman. Se por um lado, os sólidos apresentam a característica de manter sua forma e proporções no tempo, bem como nos remetem à ideia de rigidez, imobilidade e estabilidade, o contrário podemos afirmar sobre os líquidos. Citando as definições de líquidos da Enciclopédia Britânica, o próprio Bauman deixa claro:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas "por um momento" Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. (BAUMAN, 2001, p. 8).

O que o autor assegura com essa analogia é que existe uma efemeridade intrínseca aos tempos contemporâneos, e que esta característica permeia todos os aspectos do atual estágio da modernidade. A informação, o capital, os relacionamentos, a religiosidade, as tendências de moda, enfim, tudo o que está ao nosso redor possui certo grau de liquidez, de transitoriedade, de maleabilidade. Bauman (2011) explica que parte desta mudança entre os dois padrões de modernidade, a sólida e a líquida, ocorreu no momento em que o Estado, que até então tinha uma visão modernizante - mas planejada e organizada - de sociedade,

começou a ceder seu poder administrativo e gerencial para o mercado. “O mercado”, esta entidade fantasmagórica que nada mais é do que um capitalismo representado pelo fluxo de compra e venda de ações e investimentos, acumulou poder político o suficiente para impor seu sonho mais antigo, a desregulamentação. Correndo livre e sem amarras, o capital fluido foi o pontapé inicial de uma liquidez que nasce nas instituições, e depois passa para a esfera da vida pessoal.

Corroborando com essa percepção, Santos (2003) afirma que todo o fenômeno contemporâneo da globalização, acontece de forma subalterna à expansão do capital, que por sua vez possibilitou e fomentou o avanço das técnicas informacionais que atuam de forma unificadora. Nas palavras do autor:

É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que surge a possibilidade de existir uma finança universal, principal responsável pela imposição a todo o globo de uma mais-valia mundial. Sem ela, seria também impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como um elo do acontecer mundial. Por outro lado, sem a mais-valia globalizada e sem essa unicidade do tempo, a unicidade da técnica não teria eficácia. (SANTOS, 2003, p. 13).

Como não poderia ser diferente, é possível observar hoje a liquidez presente no fluxo de informação consumida diariamente pelas pessoas, graças à chegada da *internet*.

Porém, ainda que concorde com a visão dos autores, gostaria de construir uma discussão acerca de outros fatores que tornaram favoráveis este momento de transição entre os modelos de sociedade. Aproveitando os termos da física já introduzidos no texto, não é errado afirmar que houve um processo de “fusão” da sociedade sólido-moderna para a sociedade líquido-moderna. Um derretimento do mundo sólido para o mundo líquido. Este processo foi resultado de uma mudança de pensamento antiga, mas que só se consolidou com o fim da guerra fria. Esta mudança de pensamento, envolveu como nós, enquanto sociedade ocidental, encaramos a Razão.

Embora o termo “Idade das Trevas” seja criticado por alguns autores alegando que durante a Idade Média houve significativa produção de conhecimento no ocidente, é preciso se atentar para o fato de que a sociedade medieval era fundamentada basicamente por dois pilares: o sistema feudal de produção, e a fé cristã. Lara (1991) aponta que tais elementos serviam de entrave para que a Razão agregasse de fato nos debates filosóficos da época. Enquanto o sistema feudal



excluía do jogo político uma classe que ascendia em poder econômico, a burguesia; a Igreja mantinha uma postura que reforçava um conformismo para com a própria ignorância do ser humano. Veja bem, não imagine que os pensadores medievais eram tolos, ou que não se interessavam em estudar e adquirir conhecimento, apenas que colocavam o conhecimento racional numa categoria abaixo das verdades divinas. O autor nos explica:

Reconheciam os medievais que a razão humana pode cobrir muita coisa, pode pesquisar, raciocinar, inventar. Mas existem verdades supremas que a razão não chega a conhecer, pensavam eles. Essas, Deus revelou. Estão na Bíblia. A Igreja conhece essas verdades, as prega, as conserva. As autoridades da Igreja zelam pela conservação das mesmas. Nunca uma verdade descoberta pela razão pode opor-se às verdades reveladas. Toda a cultura medieval aceitava a supremacia da revelação e da fé sobre a razão. (LARA, 1991, p. 25).

É preciso compreender que a forma como vivemos e experienciamos o mundo hoje, nossos costumes, nossas concepções de cultura, de trabalho, lazer, família, beleza etc., tudo que é considerado “padrão” na sociedade atual, foi concebido e idealizado por uma série de conjuntos ideológicos fruto de um processo histórico. Recordam-se dos projetos modernizantes de sociedade os quais Bauman comentou? Eles são, em parte, estes conjuntos de pensamentos filosóficos. Tais ideologias baseadas na Razão, muitas vezes legitimaram revoluções com consequências que reverberam até hoje. Quando pensamos nos grandes eventos do final do século 18, como por exemplo o processo de independência estadunidense, a Revolução Francesa e a Industrial, veremos que havia entre eles uma base de pensamentos comum, que de certa forma refletiam o espírito do tempo. Porém, mesmo estes conjuntos de pensamento como o liberalismo e o iluminismo, também eram por sua vez, fruto das tensões geradas ao longo de séculos.

Conforme comentado, para Bauman, o período compreendido por “modernidade” tem início a partir do momento em que o ser humano começa a se preocupar deliberadamente com o futuro e passa a planejar suas ações para atingir uma sociedade ideal. Se imaginarmos que no mundo ocidental da Idade Média, tanto a Igreja quanto a aristocracia eram responsáveis por gerir boa parte da ordem social vigente, e que seus dogmas eram baseados numa visão religiosa que não se preocupava em transformar o futuro (pelo contrário, a intenção era manter o *status*

quo) é de se pensar que em algum momento houve um ponto de ruptura entre essa concepção e o que veio a se tornar a modernidade. A Razão começa a mudar o jogo social da época, a partir do momento em que o ser humano passa a reconhecer a própria ignorância e não mais se contentar com as supremas verdades divinas.

Essa concepção de mundo, por sua vez, é resultado de um longo processo histórico em que a Razão foi discutida e reavaliada. Lara (1991) aponta que a história da Razão pós Idade Média no ocidente remonta ao Renascimento, e que a própria concepção do que é Razão, e a sua importância na sociedade ocidental variou muito de lá pra cá.

O primeiro momento em que esse conceito começa a ter alguma relevância é com o humanismo, no século 15. O cidadão burguês, tentando conquistar espaço e construir uma nova ordem sócio-política, volta-se para a Razão. Ele representou um avanço muito sutil com relação à ruptura da visão religiosa vigente, até porque, a maior parte dos integrantes dessa escola de pensamento (que começa como movimento literário) eram cristãos: católicos, ou posteriormente, protestantes. Mas ainda assim pode ser considerado um passo inicial, pois pela primeira vez desde a idade antiga, ao invés de apelar para explicações divinas para compreender o mundo, os humanistas passam a explorar a suas potencialidades enquanto humanos, recuperaram as leituras de grandes clássicos gregos e latinos, preocupam-se com sua própria humanidade e defendem o valor da verdade e da Razão (LARA, 1991).

Uma figura muito relevante para a história da Razão ocidental foi René Descartes. Embora parte de sua filosofia estivesse empenhada em comprovar por meio da Razão a existência de Deus, foi com seu racionalismo humanista que tivemos um avanço com relação à superação da ordem dogmática no campo filosófico. As inquietações de Descartes envolviam fazer com que o ser humano se concentrasse em encontrar a verdade. Quando aqui se fala em “verdade”, compreende-se uma verdade primeira, absoluta e irreduzível, inquestionável. Se preferir, podemos usar a grafia Verdade, com V maiúsculo para diferenciá-la das demais verdades cotidianas.

Para tal, Descartes elaborou um processo de apuração de fatos conhecido como “dúvida metódica”, que consistia, grosso modo, em questionar sobre tudo aquilo que acreditamos. É aqui que começamos a aproximar Descartes de uma ruptura mais nítida com o dogmatismo. Para ele, nem a fé, nem a tradição, nem

aquilo que é captado por nossos sentidos é digno de crédito absoluto. E o que nos resta então como guia? A Razão, e somente ela. Para Lara, a principal contribuição de Descartes para a filosofia moderna foi que:

[...] Descartes firmou a filosofia moderna na sua tendência racionalista, no sentido de que, para uma sociedade à procura de fundamentos, para a nova ordem de valores, a razão se apresenta como o único alicerce sólido contra o qual nada podem os vendavais e as águas das tormentas céticas. E com isso, o processo de laicização da cultura ocidental, isto é, a sua libertação dos esquemas religiosos, encontra uma justificação poderosa, e avançará sem titubeios. (LARA, 1991, p. 38).

Em contrapartida ao racionalismo, e tão importante quanto essa escola de pensamento, foi o empirismo. Havia uma diferença básica entre estes dois modelos filosóficos, ainda que ambos fossem defensores da Razão. Enquanto o racionalismo mantinha base metafísica, o empirismo volta-se principalmente para a imanência dos fatos para que, por meio deles, possamos chegar à Razão. Enquanto a motivação de Descartes era encontrar verdades absolutas, os empiristas concebiam que o conhecimento e a experiência humana são limitados, de forma que jamais conseguiremos chegar à Verdade. Isso faz com que passemos a sempre buscar uma aproximação dela, sem nunca de fato, alcançá-la. Em tal busca, o uso de experimentos é utilizado como ferramenta, o que representa outra mudança estrutural na forma de se pensar a Razão. Está aí o germe do que viria a ser a ciência moderna, e ganham destaque figuras como Francis Bacon e Galileu Galilei, pioneiros na defesa e no uso de experimentos. Lara complementa:

O empirismo introduz, assim, elementos céticos que vão ajudar mais ainda a ruptura da unidade cultural do Ocidente e vão permitir um pluralismo de pontos de vista. Negando a intuição intelectual e situando o conhecimento humano no plano do sensível ou do empírico, o empirismo vai tirar do homem fundamentos definitivos e dogmáticos. O homem é convidado pelo empirismo a passar do dogmatismo das verdades acabadas para o ceticismo ou o relativismo das verdades em contínua construção. (LARA, 1991, p. 40).

As transformações sociais que mudavam gradativamente os centros de poder que antes estavam no clero e na nobreza durante o período da Idade Média, se tornaram em tensões insustentáveis ao final do século 18, e eclodiram nas famosas revoluções já citadas. A burguesia, cada vez mais rica e buscando independência das amarras da Coroa e da Igreja, se vê representada por duas doutrinas filosóficas

importantes neste momento histórico da Europa. Praticamente gêmeas siamesas, estas vertentes filosóficas defendiam o que se julgava ser até então, dois lados de uma mesma moeda: Razão e Liberdade.

Uma destas correntes é o iluminismo. Abbagnano (2007) aponta que tal vertente da filosofia tem como característica elevar a Razão enquanto crítica e guia a todos os aspectos da vida humana. Aqui já vemos uma evolução e uma mudança na visão de Razão quando comparada ao racionalismo e ao empirismo. Ao mesmo tempo em que se posicionava crítico e racionalista, por outro lado também se fixava à filosofia empirista. Lara ressalta que a luz era mais que um símbolo para aqueles filósofos:

Estava em jogo algo mais importante. A luz indicava também uma tarefa. À luz da razão humana atribui-se o dever de espantar aquelas trevas que tinham pesado sobre os homens dos séculos anteriores. Trevas de ignorância. E era preciso lutar para abrir à humanidade um futuro mais promissor. (LARA, 1991, p. 69)

Tal sentimento de “dever” de combate às trevas representou uma ruptura ainda maior com os sistemas pré-estabelecidos, e pela primeira vez conseguimos visualizar um esquema de pensamento verdadeiramente moderno, no sentido de que os iluministas estavam ativamente preocupados com o futuro. Lara deixa claro:

Nesse sentido, os iluministas são muito mais radicais que os autores do século XVII, dos quais, contudo, tudo dependem. Esses, com efeito, tinham ainda condescendência para com a tradição, ligavam-se a um passado. Os iluministas, pelo contrário, não se sentiam comprometidos com esse passado. Criticavam-no, avaliavam-no e, até, repudiavam-no. O compromisso deles era com o futuro e na possibilidade e bondade desse acreditavam com um otimismo juvenil. Daí a dureza e a implacabilidade da crítica. A ciência se arvorava como a juíza suprema de todos os valores. (LARA, 1991, p. 69).

Se por um lado o iluminismo dava valor máximo à Razão, este nasce quase que concomitantemente a outra doutrina filosófica que ganhou força no mesmo período, sobretudo entre os círculos burgueses: o liberalismo. A Razão iluminista justifica e embasa as visões de Liberdade, e é isso que os liberais buscavam. Lara (1991), faz distinção entre duas áreas do liberalismo clássico: o liberalismo político e o econômico.

No campo político, o liberalismo defendia que o Estado nasceria de um pacto entre indivíduos igualmente livres. Essa premissa supõe que os indivíduos, para

superar seu estado de selvageria e a luta por sobrevivência, compactuam em criar uma instituição que os protegesse em prol da conveniência. Isso tem como prerrogativa o fato de que os indivíduos antecedem o Estado, logo, a função deste é assegurar a ordem pactuada de maneira a interferir o mínimo possível na vida dos cidadãos, sem tirar-lhes a Liberdade de decisões. É interessante notar que esta visão de Estado se casa com a libertação almejada por muitos iluministas para com as relações de dominância da Igreja, por exemplo. A laicidade do Estado está diretamente associada à garantia de Liberdade religiosa para os indivíduos.

Na área econômica, Lara (1991) comenta que os burgueses, agora enriquecidos e influentes, julgavam-se prejudicados pelas excessivas intervenções feudais que serviam de entrave para suas atividades comerciais. Para a ideologia liberal, o conceito de Liberdade é estendido até à economia, e por conta disso, para os liberais, a melhor forma de atingir um excelente patamar econômico em uma nação, é deixando as atividades comerciais completamente livres, sendo reguladas pelas próprias forças de oferta e demanda do mercado.

Perceba que é aqui que surgem dois conceitos duramente atacados por Bauman no momento em que a modernidade líquida atinge seu ápice, frutos do pensamento liberal. O consumismo e o individualismo exacerbados em nossa sociedade. Citando Tocqueville, Bauman (2001) elabora que a “Liberdade” do indivíduo pode torná-lo indiferente. Isso faria do indivíduo o maior inimigo do cidadão, no sentido de que enquanto o último se preocupa com o bem-estar de toda a cidade, o indivíduo se apresenta desinteressado com relação às causas da comunidade. Isso se traduz inclusive na visão ética e política das instituições. Se antes elas estavam empenhadas em buscar uma “sociedade justa”, hoje o discurso se baseia primordialmente na defesa – ou não - dos “direitos humanos”, ou seja, os direitos dos indivíduos. Nas palavras do autor a diferença entre a modernidade atual e a anterior é que:

A nossa é, como resultado, uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. (BAUMAN, 2001, p. 14).

Conforme mencionado, outro ponto que define a modernidade líquida é o consumismo exacerbado. Bauman (2007) afirma que, uma vez que o Estado perdeu sua função moderadora e o mercado passou a agir livremente, a lógica de consumo

se estende para outras esferas da vida, e a obsolescência programada passa a afetar relacionamentos, cultura, etc. O resultado é a frequente perda de valor dos objetos inanimados e animados (inclusive pessoas) conforme o seu uso.

Porém, é importante se atentar que responsabilizar inteiramente o iluminismo e o liberalismo por tais eventos é, de certa forma, uma simplificação grosseira. Bauman (2011) se opõe à ideia de que houve um único projeto de modernidade, mas sim vários, simultâneos inclusive. A influência direta do liberalismo e iluminismo enquanto doutrinas filosóficas é questionada até mesmo nas grandes revoluções do século 18.

Boto (1996), por exemplo, afirma que os enciclopedistas<sup>7</sup> eram em essência reformistas, e em algum nível os verbetes da Enciclopédia foram apropriados e ressignificados pelos revolucionários da França. Para a autora é importante irmos além da clássica constatação de que o Iluminismo deu origem à Revolução Francesa. Muitos dos pontos defendidos pelos enciclopedistas divergiam das políticas públicas colocadas em prática a partir de 1789, como por exemplo, o fato de que para os iluministas, um modelo ideal de educação seria o domiciliar, e não o Estatal. Porém, ainda que existam divergências entre teoria e prática, é inegável a influência na concepção dos conceitos de Homem, Nação, Pátria, Povo etc.

O mesmo pode se aplicar, em parte, ao liberalismo clássico, sobretudo em sua esfera política. Ainda que a visão econômica tenha culminado em um capitalismo selvagem de mercado, conforme já comentado, a ideia da libertação de um Estado absolutista, bem como o controle da vida dos cidadãos por parte da Igreja foi em certa medida superado pela influência do liberalismo político nestes âmbitos.

Fato é que as revoluções burguesas deixaram sua marca na sociedade, e foram alvo de críticas assim que as promessas de melhoria social não foram plenamente atendidas. Novas tensões começam a se revelar neste mundo recém forjado, e a defasagem dos ideais burgueses de Liberdade e da racionalidade passam a ser questionados, principalmente após as duas grandes guerras mundiais do século 20, o auge da barbárie moderna. Paradoxalmente, uma sociedade que foi fundamentada sob a lógica racionalista, corrompe o conceito de Razão, que não só passa a ser utilizada como justificativa para atos insidiosos, como passa a sufocar a

---

<sup>7</sup> Autores da famosa obra iluminista *Encyclopédie*, uma das primeiras e mais famosas enciclopédias que se tem registro, contando com 35 volumes, 71 818 artigos, e 2 885 ilustrações.

autonomia de pensamento da população. Nas palavras de Enriquez (2006):

A racionalidade instrumental e as estratégias financeiras atingem, pois, o objetivo: utilizar o sujeito, que acredita ser em grande parte autônomo, para superexplorá-lo e aliená-lo. O processo de alienação é tão mais insidioso que muitas pessoas colaboram com a própria alienação. Tornam-se utensílios manuseados pelos dominantes no alto de sua potência. Estes últimos tornam-se cada vez ou mais perversos ou mais paranóicos porque têm o gosto pelo poder desmedido. (ENRIQUEZ, 2006, p. 6).

Associa-se a isto o fato do mundo globalizado, das novas tecnologias informacionais, e temos o surgimento da pós-verdade. Se aprofundando na perspectiva pedagógica da presente pesquisa, nos capítulos a seguir discutiremos historicamente o surgimento da escola tradicional e da geografia escolar, e qual a relação que ambas possuem com o conceito de autonomia.

### **3. O ILUMINISMO, A ESCOLA E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

Conforme já mencionado, um dos objetivos da presente pesquisa é manter-se didática o suficiente para que não só acadêmicos consigam aproveitar seu valor. Tendo isso em vista, este capítulo apresentará uma visão historiográfica de como o conceito de escola evoluiu ao longo das eras, e como este modelo de ensino incorporou a geografia enquanto disciplina escolar. É importante, antes de mais nada, definir que Escola Tradicional é essa, afinal. Seu nome é basicamente autoexplicativo, pois subentende-se por “tradicional”, a escola em seu modelo mais popular nos dias atuais; a escola que eu, e provavelmente você leitor, já frequentou. Mas quais as características, contornos e práticas essa escola possui? De onde vieram? Quais os caminhos percorreu até se configurar assim e como ela se articula com a era da virtualidade? Com relação à geografia escolar, como ela foi inserida enquanto parte do currículo? Por quais motivos?

Começemos com um pequeno exercício visual.

Pense no seguinte cenário: um professor está no meio de sua aula. Ele se posiciona à frente da turma e está numa espécie de púlpito ou tablado, que o deixa mais alto que os demais na sala. Nas primeiras fileiras, temos um grupo de estudantes atentas, em sua maioria moças, que acompanham vidradas o conteúdo, inclusive tomando nota em cadernos ou livros didáticos. Esse primeiro núcleo de personagens é o típico grupinho de discentes que nós educadores tanto amamos. Conforme caminhamos para o final da sala, percebemos que o interesse na aula vai gradativamente se dispersando. Alguns estão com o olhar distante, imersos nos próprios pensamentos. Outros, com a cabeça enterrada entre os braços, estão literalmente dormindo. Por fim, chegamos à famigerada “turma do fundão”, o calcanhar de Aquiles dos professores e professoras. Eles estão completamente dispersos, e nem ao menos fingem interesse. Nesse grupo, quase ninguém está fazendo uso do material didático, e conversam abertamente sobre assuntos dos mais diversos, menos talvez, o conteúdo da aula ministrada.



**Figura 2:** *Liber ethicorum des Henricus de Alemannia*, Laurentius de Voltolina/1233.



**Fonte:** Museu Nacional de Kupferstichkabinett, Berlim.<sup>8</sup>

Agora observe a Figura 1. É uma aula? Não exatamente. É uma pintura que representa uma aula. Obviamente, ela possui um viés dado pelo artista que a concebeu, mas ainda assim, é um recorte válido para as reflexões que traremos aqui. Nela, o professor Henrique da Alemanha, está ministrando uma aula na Universidade de Bolonha, na Itália. O ano não é 2021, mas 1233. Todos os elementos descritos no parágrafo anterior estão presentes nessa obra. Claro, existem diferenças entre o século 13 e o 21, e talvez os docentes que estejam lendo, já acostumados ao cenário escolar atual, acusem a falta de certos objetos que disputam a atenção conosco em sala de aula, como o celular. Outros mais atentos, podem apontar a estranha semelhança da aula retratada por Lourenço de Voltolina com uma missa. Os bancos de madeira, a arquitetura da sala e o púlpito talvez denunciem isso. Ambos os apontamentos estão corretos, voltaremos neles mais

<sup>8</sup> Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Laurentius\\_de\\_Voltolina\\_001.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Laurentius_de_Voltolina_001.jpg). Acesso em: 17 jan. 2021.

tarde.

Acredito que essa curiosa pintura possa ajudar em dois aspectos: primeiro em ilustrar algumas das características da chamada Escola Tradicional, e segundo, demonstrar que ela não é recente. O que trataremos aqui por Escola Tradicional, é na verdade um conjunto de características que foram agregadas ao longo do tempo, nesse ambiente voltado para o ensino que se convencionou a chamar de escola, até que esta chegasse nas suas feições atuais.

E quais seriam essas características? Nas escolas de hoje, via de regra, se separam educandos por “turma”. Essa divisão é feita com base na idade, e não existe separação por gênero. O método de ensino mais comum é o expositivo, em que o docente fala e os discentes ouvem. Esse mesmo ensino muitas vezes é mnemônico, ou seja, muito dependente da memória, e os educandos precisam decorar conceitos abstratos e descontextualizados. O tempo das aulas é bem delimitado, geralmente algo entre 50 minutos e uma hora, marcado em seu início e fim por uma sirene industrial. As disciplinas, pouco, ou nada dialogam entre si, e frequentemente os alunos e alunas se perguntam: “para que eu preciso aprender isso?” Ou “onde vou usar esse conteúdo na minha vida?” Dentro das salas, os discentes são organizados em fileiras, e, conversas paralelas, a menos que façam parte da atividade proposta pelo docente, não são toleradas. Válido lembrar também, que essa instituição, a Escola, embora seja um espaço de disputa de grupos econômicos neoliberais, ainda é em sua maior parte, responsabilidade do Estado, sendo assim, é (ou deveria ser) pública, gratuita, laica e universal.

Já adiantando parte das reflexões que faremos, deixo claro que o objetivo dos próximos capítulos não é demonizar a escola enquanto instituição, mesmo em suas feições tradicionais, mas sim discutir como lhe falta desenvolver em nossos alunos e alunas um conceito essencial, sobretudo delimitando os problemas associados a pós-verdade: a autonomia. E é importante pensar que, embora todos esses ideais estejam atualmente arraigados ao que entendemos por “Escola”, não foi sempre assim. Essas características, para bem ou mal, são frutos de um processo histórico e geográfico, que proporcionaram avanços e retrocessos na educação mundial. Igualmente importante, é pensar que esses processos não acabaram. Pelo contrário, eles continuam a modificar e influenciar a visão de ensino aplicada pelos Estados, e novas forças, como a globalização, a modernidade líquida, as tecnologias e mídias sociais, bem como a fase neoliberal do capitalismo são agentes importantes para

pensarmos o que a Escola está se tornando e o que gostaríamos que ela fosse.

### **3.1 As RAÍZES DA ESCOLA TRADICIONAL E DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Embora as concepções de educação sejam quase tão diversas quanto o número de culturas humanas, o recorte escolhido neste capítulo debruçará sobre a visão ocidental do ensino, em especial o ensino de geografia, em razão da influência colonizadora sobre a concepção de Escola Tradicional que hoje habita o imaginário popular brasileiro.

Mas antes, é preciso dizer que uma exceção será aberta justamente no nosso ponto de partida. Se a Grécia é o berço da civilização ocidental, o antigo Egito, por sua vez, é pai da cultura helênica. Na verdade, Manacorda (1992) aponta que várias civilizações, entre gregos, fenícios e mesopotâmios, reconhecem no Egito o local de nascimento da cultura e da instrução. Algumas das concepções que temos hoje acerca da divisão entre o trabalho intelectual e físico, e da supremacia do primeiro sobre o segundo, se iniciam no Egito, com o surgimento da profissão de escriba. Surge no Egito também, o arquétipo do estudante indisciplinado, que recebia punições corporais como forma de correção, algo presente até pouquíssimo tempo nas escolas contemporâneas, e que acabou substituído por outras formas de disciplina, hoje não mais físicas, mas igualmente punitivistas.

Bittar (2009) comenta que no Egito, uma visão de educação voltada para a oratória era especialmente dedicada para aqueles que estavam “destinados” ao poder, ou seja, educar, naquela época era uma atividade direcionada para uma elite política, uma classe dominante, e não para todos. Essa concepção de ensino para poucos, de valorização do trabalho intelectual e de castigos físicos foram amplamente aplicados à visão grega de educação, herdeira direta da cultura egípcia no mundo ocidental. Essa relação elitista e hierárquica de ensino não aparenta ser fomentadora de um espírito de autonomia, e os gregos assimilaram isso. Quem deveria ser instruído nessas sociedades? Apenas aqueles considerados “cidadãos”, no caso, os homens e donos de terras. Porém, conforme veremos adiante, a educação grega teve várias fases, especialmente se considerarmos que muitos pensadores se debruçaram sobre o tema da educação, além de que, com o

surgimento das *polis*<sup>9</sup>, cada cidade tinha autonomia para se organizar socialmente, o que fez com que as concepções de ensino variassem entre elas.

De maneira geral, dois modelos alcançaram relativa hegemonia: o de Esparta e o de Atenas. Palma Filho (2010) diz que enquanto Esparta priorizava um ensino militarizado, totalitário e cívico-repressivo, Atenas, local de origem da democracia, enxergava no processo educativo um caminho para que o sujeito atingisse o conhecimento sobre o Belo, a Verdade e o Bem.

Seja no modelo espartano, seja no ateniense, quando se pensa nas heranças da educação grega na Escola Tradicional, dois pontos-chave são importantes: a relevância dada à memorização, e o conceito de *paideia*. E ambos, de certa forma, se relacionam. Para Gross (2009) essa palavra, *paideia*, embora remeta à “educação”, não possui tradução plena para o português, e representa ao mesmo tempo um substantivo de ação e um produto acabado, um resultado dessa ação. Nas palavras do autor:

Como ocorre freqüentemente com outras palavras derivadas do grego, Paidéia é mais que um vocábulo – é toda uma conceituação que nos permite traçar os momentos iniciais do pensamento educacional grego. Rastreando-se a palavra, iremos encontrá-la pela primeira vez em *Aischylos* com o significado de “criação de crianças” com ênfase na alimentação. (GROSS, 2005, p. 21).

Ou seja, *paideia* é tanto a visão de educação enquanto um processo em evolução, quanto o resultado final desse processo. A gênese desse conceito vem dos poemas homéricos<sup>10</sup> *Ilíada* e *Odisseia*.

É importante ressaltar que nesse momento, a divisão das disciplinas e conteúdos lecionados não era cartesiana como hoje, e por conta disso, não se fala propriamente de uma “geografia escolar” sistematizada. É óbvio que o raciocínio geográfico é de essencial importância para a formação humana, e por conta disso o pensar espacialmente já era ensinado, porém extraído dos poemas homéricos. Neste primeiro momento, os gregos retiravam dessas obras tudo aquilo que julgavam ser socialmente importante para a formação de um homem: as noções de Geografia, História, Literatura, Poesia, Teologia, Física e Moral. Paralelamente, séculos mais tarde, os jesuítas no Brasil faziam algo semelhante ao catequizar os povos originários e educar filhos de colonos. Tiveram a literatura como base de

<sup>9</sup> Nome dado às cidade-estado gregas.

<sup>10</sup> Poemas milenares atribuídos a Homero, importante figura grega, possivelmente lendária. Acredita-se que seus poemas são na verdade a síntese do trabalho de vários poetas de tradição oral, que viveram no mundo helênico por volta de 8 a.C. (VIDAL-NAQUET, 2000).

vários saberes, sobretudo as Escrituras Sagradas, sendo esse o primeiro método de ensino de geografia utilizado pelos conquistadores europeus em nossas terras.

Retornando ao mundo antigo, é importante ressaltar que durante muito tempo a escrita não era utilizada como meio de aprendizagem, e esses enormes poemas tinham de ser memorizados pelos alunos, e daí notamos uma importância particularmente grande dada ao desenvolvimento da memória para os gregos. Os mestres de música e ginástica eram mais bem quistos do que aqueles que lecionavam as primeiras letras. Em contrapartida, segundo Cambi (1999), com a ascensão da hegemonia ateniense, a *paideia* - conceito mais associado a Atenas - passou a incorporar em todo o mundo helênico a noção de formação harmônica entre mente, corpo e moral. O indivíduo que atingisse esse objetivo seria um homem completo, ou nas palavras de Bittar (2009), *omnilateral*. A educação se tornava uma forma de buscar elevação do espírito humano.

A autora ainda menciona outro ponto importante, que em um primeiro momento, o processo educativo na sociedade grega era de caráter particular, ou seja, cabia à família educar seus filhos, geralmente por meio de preceptores (professores particulares), que poderiam ser escravos ou não. Porém, com a consolidação do modelo de *polis* no mundo helênico, a importância da política na vida cotidiana vai aumentando gradativamente, e dois fatores começam a se delimitar: I) a educação passa a ser voltada para a formação do cidadão (do homem público, ativo politicamente); II) as primeiras discussões acerca de uma educação de responsabilidade do Estado começam a aparecer. Nesse cenário, é importante destacar a figura de Aristóteles, a quem se atribui a criação da “Escola Pública”. Para ele, a educação era função da *polis*, e deveria ser voltada para o bem comum.

Essas concepções de educação desenvolvidas pelos gregos, foram muito valorizadas por Alexandre Magno, aluno pessoal de Aristóteles, e difundidas durante a expansão do império macedônio a partir de 336 a.C. Posteriormente, são quase que inteiramente assimiladas por Roma após a conquista da região grega. Entre o século 4 e início do 3 a.C a escola enquanto instituição foi plenamente difundida no império romano. Séculos mais tarde, Roma se tornou pátria de Quintiliano, professor proeminente na defesa da educação enquanto instrumento de elevação do caráter e da cultura do homem, alinhando-se à *paideia* grega. Tal visão de educação quintiliana foi uma grande referência para os renascentistas europeus a partir do século 14 (BITTAR, 2009).

Com a queda do Império Romano Ocidental no século 5 d.C, um novo jogo de poder começa a se desenhar na Europa, que traria mudanças estruturais na educação da época. Três forças começaram a antagonizar entre si: o Império Romano do Oriente (bizantino), a nobreza feudal europeia, e a Igreja Católica. Vale lembrar que embora tenha sido combatida em um primeiro momento por Roma, em 391 a religião cristã havia se tornado a fé oficial do Império e, gradativamente, a Igreja aumentava poderes políticos, o que se intensificou a partir da dissolução do Império do Ocidente, fazendo com que esse novo conjunto de crenças e filosofias começasse a se opor à cultura greco-romana. Ainda em 400 d.C, havia movimentos por parte da Igreja tais como o Concílio<sup>11</sup> de Cartago, que proibiu a posse e leitura dos textos clássicos gregos e romanos, numa clara batalha ideológica contra a cultura latino-helenística (BITTAR, 2009).

Existe uma desestruturação da rede de escolas romanas deixadas pelo Império. A Europa passa a diluir aos poucos suas cidades e a se tornar cada vez mais rural: é o início do feudalismo e da Idade Média. A Igreja assume o monopólio do conhecimento da época e nesse momento, a educação abandona seu caráter político, cuja função era de formar o cidadão e passa a priorizar a formação do ser religioso, crente em Deus, o cristão. Se por um lado, a educação deixou de ser privilégio dos homens donos de terras, anteriormente considerados cidadãos, a partir de então passou a ter caráter eclesiástico, voltada para a formação de fiéis e de clérigos (BITTAR, 2009).

Basicamente, dois ambientes de ensino da Igreja Católica persistiram durante a Idade Média: as catedrais, que ficavam nos centros urbanos e atuavam como escolas episcopais; e os mosteiros, mais reclusos, voltados para a formação das ordens de clérigos. Manacorda (1992) ressalta que o método utilizado era aparentado ao das práticas hebraicas de ensinamentos da fé, extremamente dependente da memorização, com repetições extensivas em coral, com pouca ou nenhuma atenção à escrita. Também era comum o ensino catequético, ou seja, um diálogo entre aluno e mestre, mas cujas respostas aceitas por parte do professor eram exclusivamente aquelas às quais ele esperava previamente. Seja pela herança grega, ou pelo catecismo religioso, nota-se que o ensino conteudista e mnemônico está presente na cultura ocidental há muito tempo, o que em parte pode justificar a

---

<sup>11</sup> Reunião entre autoridades eclesiásticas para definir questões sobre a doutrina e disciplina da Igreja.

remanescência dessa lógica que se encontra nos espaços de ensino ainda hoje.

A Idade Média, não deixou de ser, como todos os períodos históricos, uma era repleta de contradições. Conhecida pejorativamente por “Idade das Trevas” por conta do monopólio do conhecimento da Igreja e a renúncia à cultura greco-romana anteriormente estabelecida, ironicamente, foi nesse mesmo período que começaram a surgir as primeiras instituições de ensino superior na Europa. A Universidade de Bolonha, a primeira delas, fundada em 1088, fica localizada no que hoje é a Itália, sede do poder católico. Bittar (2009) afirma que essas primeiras universidades surgem como um encontro entre alunos desejosos de um maior aprofundamento de seus estudos, e de mestres dispostos a lecionar, que originalmente começaram a se encontrar no interior das catedrais nos centros urbanos. Recordam da semelhança entre a aula retratada por Henrique da Alemanha e uma missa? Pois isso nunca foi uma coincidência, ambas têm origens muito próximas, dividindo inclusive um mesmo espaço físico.

A hegemonia católica no ensino começou a se fragmentar de fato quando no século 16, surgiram os primeiros movimentos reformistas da fé cristã. Uma classe burguesa em ascensão passou a questionar especialmente os poderes políticos da Igreja e da aristocracia. É uma questão de tempo até essa burguesia se ver representada por um novo movimento religioso. Lutero, o expoente da reforma protestante, embora não fosse educador, demonstrava interesse pelo papel do ensino, registrando em seus textos como concebia o que seria a educação ideal (BITTAR, 2009).

Muitos dos conceitos que hoje são comuns à concepção de escola podem ser atribuídos, em parte, à visão protestante do ensino. Os reformistas, por exemplo, defendiam a alfabetização de todos, e não só dos pertencentes a uma elite política ou religiosa, bem como sem distinção de gênero. Também discursavam em prol de uma escola obrigatória, onde os pais seriam compelidos a matricular seus filhos, e que o Estado deveria se responsabilizar por tal educação, não mais a igreja, retomando as discussões levantadas por Aristóteles séculos antes. Tal movimento fez com que a rede de escolas nos países protestantes aumentasse e ficasse de encargo estatal.

Em contrapartida, Bittar (2009) lembra da contrarreforma como um movimento de resposta da igreja católica. Neste cenário, é importante destacar o *Ratio Studiorum*, documento que regulou o modelo escolástico Jesuíta, ordem católica que

ficou conhecida por dedicar boa parte de seu ministério para a educação. No documento, havia um verdadeiro manual de instruções acerca de todos os procedimentos relativos ao ensino jesuítico, desde a metodologia, os horários das aulas, os conteúdos, organização das classes e inclusive, a forma de castigar fisicamente os alunos.

Graças ao movimento de contrarreforma, surge, a partir do século 16, o conceito de classes ou turmas divididas em idade, não necessariamente para fins pedagógicos – pensando por exemplo, em direcionar conteúdos mais básicos para os mais jovens e os mais complexos aos mais velhos -, mas sim porque o número de estudantes aumentara consideravelmente, e a sua divisão por idades ajudaria a manter a ordem e evitar que os pequeninos congregassem com os mais velhos. Por fim, vale destacar que o modelo jesuítico de ensino foi o pioneiro a se estabelecer em terras tupiniquins, em um primeiro momento focando na catequização dos nativos adultos, mas tendo relativo insucesso, passou a se direcionar às crianças, os *curumins* (BITTAR, 2009).

O advento do Renascimento, da ascensão burguesa, da reforma protestante, e as novas discussões filosóficas sobre empirismo, racionalismo e liberalismo são combustíveis para três grandes revoluções ocorridas no século 18 e que trariam profundas modificações no ensino mundial: I) a independência dos Estados Unidos; II) a revolução francesa; III) e a revolução industrial.

Rousseau, um dos principais teóricos do Iluminismo, movimento filosófico que embalou estas três revoluções, marcou a história da pedagogia ao trazer o foco para o sujeito, nesse caso, a criança. Embora seguisse essa corrente filosófica, Bittar (2009), adverte: o aspecto central de sua filosofia não é a Razão, mas o sentimento, o verdadeiro instrumento do conhecimento, e em segundo lugar, não é o mundo exterior o objeto a ser estudado, mas o mundo humano. É constante a relação entre homem e natureza em sua obra e isso se reflete na forma com que as crianças aprendem, interagindo com ela. É basicamente aqui, com o perdão do trocadilho, que “nasce a criança” como conhecemos, ou pelo menos o ideal de criança que trazemos em nossa sociedade atualmente. Um ser que não é apenas um pequeno adulto, mas um indivíduo que por conta da idade, tem suas próprias demandas, pensamentos e uma forma única de enxergar o mundo. Esse ser, para Rousseau, é puro, livre de maldade e que deveria ter tempo para brincar e fazer coisas de criança, para que então pudesse se tornar um adulto completo.



Ainda enquanto fruto desse período histórico, ressaltamos as várias tentativas de reformulação do ensino francês após a revolução jacobina de 1789. Bittar (2009) mostra a importância do Relatório do Comitê de Instrução Pública, redigido por Condorcet, um intelectual francês. Nele, fica claro que os ideais da escola refletiam o espírito da revolução, ressaltando por exemplo, a igualdade e a Liberdade dos indivíduos, a criação de um cidadão fiel ao Estado e a valorização dos saberes científicos. Nesse mesmo documento, fica registrado que as instituições de ensino seriam separadas em cinco níveis: primárias, secundárias, institutos, liceus e universidades.

Embora o documento não tenha sido colocado plenamente em prática por conta do desenrolar caótico da revolução, ele serve para ilustrar que modelo de educação começa a se desenhar por volta desse período. Uma escola muito parecida com os moldes que encontramos atualmente. Após a chegada de Napoleão ao poder, e de seu ímpeto expansionista pela Europa, os ideais burgueses que fomentaram a revolução francesa começam a se espalhar de maneira desigual pelo continente, e posteriormente pelo restante do globo. Muitos países do “terceiro mundo” só tiveram implementadas as políticas de escolas burguesas no século 20, quase dois séculos depois dos primeiros Estados europeus.

Aqui, abro um pequeno parêntese para situar o leitor ou leitora em outro acontecimento subsequente às revoluções do século 18, e que são de essencial relevância para o desenvolvimento da presente pesquisa: o surgimento da Geografia enquanto ciência sistematizada. É por volta da primeira metade do século 19 que se costuma localizar cronologicamente o nascimento da Geografia mais ou menos nos moldes em que a conhecemos. Embora a questão do método sempre tenha sido controversa dentro da academia, podemos compreender que a partir desse período, a Geografia apresentou bases epistemológicas mais claras, fundamentadas principalmente no pensamento positivista. É comum atribuir a paternidade da Geografia moderna aos alemães Alexander von Humboldt, e Karl Ritter, porém, embora o pioneirismo de ambos, Bernardes (1982) esclarece que a formação do que conhecemos por “escolas de pensamento geográfico” só se consolidou algum tempo depois, especialmente com o protagonismo de Vidal de La Blache, na França.

Apesar dos embates acalorados entre deterministas e possibilistas, podemos compreender que quase toda a produção científica dessa primeira fase da Geografia moderna teve suas bases filosóficas sedimentadas no positivismo, ao menos

inicialmente. De forma resumida, o positivismo encontra na indução empírica seu principal aparato teórico para fazer ciência. Suertegaray (2005) aponta que:

Para isto, podemos iniciar dizendo que o método da Geografia Clássica se expressa através das seguintes etapas: localizar, observar, descrever e explicar. Trata-se de um método que se assemelha ao empírico-indutivo praticado, na origem, pelo Positivismo. (SUERTEGARAY, 2005, p. 18)

E por que este adendo sobre o nascimento da Geografia moderna se faz necessário? Porque, ainda que houvesse correntes marginais, baseadas em outros métodos que não pertenciam à hegemonia das produções da época, é essa Geografia, com bases epistemológicas positivistas, que passou a ser ensinada nas escolas primárias e secundárias. É importante ter em mente que embora os conceitos acadêmicos não sejam exatamente a mesma coisa que os conceitos escolares, existe muita influência na forma com que a academia enxerga a própria ciência estudada, e como esta ciência é traduzida para linguagem didática. Sendo assim, é essencial ter em mente que a geografia escolar se associou a um viés mnemônico, compartimentado, descritivo e acrítico. Muitas dessas características casam perfeitamente com o cenário escolar que vinha se desenhando no período pós-revolução industrial e que se consolidou no que hoje chamamos de Escola Tradicional.

Uma escola laica, estatal, gratuita e para todos, com um currículo positivista, de método expositivo e separada em séries com base em idades passa a se consolidar. Obviamente, embora este modelo representasse avanços na área da educação, demonstrou claras deficiências ao colocar seus próprios princípios em prática, o que será motivo para o surgimento de novos modelos pedagógicos durante o século 20.

O ponto a ser discutido aqui, é de que durante a história da educação ocidental, identificamos um problema que se consolida. Existe uma preocupação pouco presente com a relação entre o ensino e a promoção da autonomia do discente. Seja pelo seu caráter mnemônico, ou pela visão hierárquica entre mestre e pupilo, as discussões acerca da autonomia de pensamento do estudante são muito mais recentes na história ocidental e ganham força enquanto movimento educacional a partir do século 20 com as pedagogias ativas.

### 3.2 As AUTONOMIAS: CONTRASTES E SEMELHANÇAS

Existe uma discussão válida que questiona se a democracia liberal, este modelo político-econômico que se consolidou de maneira hegemônica pós guerra fria, seria de fato uma democracia plena, no sentido de que, milhões no planeta ainda sofrem com as mazelas de estarem à margem do sistema democrático. Quão democrático é o Estado que manteve excluídos do mercado de trabalho, marginalizados e violentados os negros alforriados em 1888? Quão democrático é um Estado cujo corpo policial mata sistematicamente até hoje os descendentes de tais brasileiros? Quão democrático é o Estado que nega às vidas futuras que aqui nascerão o direito de desfrutar da biodiversidade de nossos recursos naturais? Quão democrático é um Estado que priva do acesso à terra o pequeno produtor, aquele que mais coloca comida na mesa do brasileiro? A lista poderia ser longa, mas acredito que a ideia já esteja clara.

Conforme já apresentado, a democracia burguesa, não é plena, e nunca foi. Ainda que tenha sido um ponto de ruptura importante contra o sistema que se opunha, nunca ofereceu direitos iguais, ou representatividade a todos os cidadãos. Agora, porém, mesmo essa democracia já deficiente, começa a ruir. Uma pequena infiltração pode comprometer toda a estrutura de uma casa, e o mesmo acontece aqui. A recente intensificação da crise democrática global tem raiz nos desdobramentos de uma modernidade líquida, cujos efeitos passam a afetar a forma com que as pessoas consomem informação. A *internet* e a popularização de *smartphones* tornou cada vez mais fluido e dinâmico o acesso à informação, idônea ou não. Concomitantemente, setores conservadores e neoliberais se apropriaram dos algoritmos selvagens presentes nas mídias sociais, criando uma rede de desinformação que atinge bilhões de pessoas pelo globo. Em contrapartida, o modelo pedagógico tradicional, não levou a população a desenvolver uma criticidade que a proteja dos efeitos da pós-verdade, tornando-a vulnerável à guerra de narrativas virtuais atual.

Freire (1996) reconhece que a democracia só seria plena se qualquer tipo de opressão ou preconceito fosse dissolvido da sociedade. Para que isso ocorra é fundamental pensar um ensino de fato crítico, e que estimule a emancipação do estudante, que fomente sua autonomia. Num mundo onde os fatos se apresentam

de maneira desarticulada, descentralizada, dinâmica e sem lastro, se faz ainda mais urgente a formação de um sujeito de pensamento autônomo, que consiga compreender as nuances que diferenciam informação e desinformação. O irracionalismo presente nos dias atuais, o anti-cientificismo, e a intensificação de um discurso de ódio, são ao mesmo tempo resultado de uma sociedade líquida e globalizada, bem como consequência de um projeto de humanidade que traiu os valores originais do liberalismo e iluminismo imbuídos nas revoluções do século 18.

Partindo de uma perspectiva etimológica, compreendemos que autonomia diz respeito àquele ou àquela capaz de definir para si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei, ou governo). A origem da palavra remete ao princípio de governar a si próprio. Não devemos confundir este conceito com o de autossuficiência, uma vez que a autonomia não é ilimitada, e conforme veremos, se constrói em interação com o meio e com o outro. Sendo assim, ser autônomo não significa ser completamente independente dos demais sujeitos. Importante destacar que a ela se opõe ao que chamamos de heteronomia, ou seja, a lei criada por outrem e que coage o indivíduo, *hetero* (outro) e *nomos* (lei) (ZATTI, 2007, p. 12).

A autonomia pode ser compreendida sob muitas óticas: a autonomia política, econômica, religiosa, etc. Aqui, nos debruçamos sobre a condição de autonomia intelectual, que promove a emancipação e Liberdade do sujeito não só para se autolegislar, como também para criar e realizar. Mesmo utilizando este recorte específico, ainda assim é necessário deixar claro que as concepções de autonomia e de como promovê-la no discente, divergem de autor para autor, assim, realizaremos um diálogo entre alguns deles.

No contexto pedagógico, Martins (2002) expressa que o conceito de autonomia é herdeiro da visão filosófica grega a respeito de educação e formação. Nas palavras da autora:

No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar conteúdo na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área. (MARTINS, 2002, p. 224).

Já se fez claro, e reforço essa ideia, que é injusta a atribuição do projeto de sociedade atual única e exclusivamente ao pensamento iluminista e liberal. A forma com que as revoluções burguesas se desenrolaram na prática, se distanciaram do que os pensadores da época propunham. Além disso, é um erro encarar o iluminismo como uma escola de pensamento coesa, e sem embates internos. Exemplo disso é que, embora seja um dos principais autores do iluminismo clássico, Kant se distancia do pensamento dos demais filósofos que encabeçaram o movimento, especialmente os enciclopedistas franceses. A visão de autonomia, é um conceito chave para este autor, e ela é fundamentalmente divergente do que os demais teorizavam na época.

Para compreender o tipo de autonomia a qual nos referimos, é imprescindível que se estabeleça contra qual heteronomia ela se opõe. No caso dos iluministas, de maneira geral, a autonomia por eles reivindicada se opunha a todas as formas de tradicionalismo, especialmente a escolástica, a religião e o antigo regime. Este modelo de autonomia, rejeitava qualquer forma de saber que não tivesse base no racionalismo dedutivo e no empirismo indutivo. O ser humano deveria desenvolver um pensar por si só, livre das amarras que a tradição impunha de maneira hegemônica na época. Encaravam que os desejos emanavam de nós e que sua realização seria uma forma de autonomia, de maneira que a busca por felicidade acabava por se tornar um pilar na discussão dos iluministas, e a Razão instrumental, seria uma forma de alcançá-la (ZATTI, 2007, p. 14).

No caso de Kant, sua posição acerca da autonomia vai na contramão do que pensavam a maior parte dos iluministas. Zatti (2007) aponta que a motivação principal da autonomia iluminista, essa busca pela felicidade, para Kant, nada mais era do que uma nova forma de heteronomia. A verdadeira autonomia kantiana partia do pressuposto de que, diferentemente dos demais iluministas, a Razão deve sempre ser acompanhada da Moral, e não encarada de forma instrumentalista. Julgava a Moral importante pois sem ela, não haveria espaço para a Liberdade. Isso porque o autor nos encarava como agentes morais-rationais, ou seja, agir de acordo com a lei moral (um senso de moralidade que parte de dentro de nós) era agir de acordo com nossa natureza racional. Essa era a perspectiva de Razão para Kant, uma Razão indissociável da Moral, uma Razão pela qual – se vivermos de acordo com ela – nos proporcionaria Liberdade. Ora, se a Razão e a Moral emanam de nós mesmos, como agentes morais-rationais que somos, viver de acordo com estes

princípios é viver sem interferência externa, é viver com autonomia.

Em seu famoso manuscrito “Resposta à pergunta: o que é o iluminismo?” Kant se utiliza de dois conceitos que conversam com sua visão de autonomia: a menoridade e a maioridade. Nas palavras do autor:

A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. (KANT, 1990, p. 1).

O iluminismo para Kant (*aufklärung*) era justamente esse movimento de superação da menoridade para a maioridade, em que se encontraria a verdadeira autonomia. Nesse processo, percebe-se que existe um caráter prático, ativo, e não meramente de acumulação de conhecimentos instrumentalizados. Para Zatti, *aufklärung* significa acima de tudo “a realização de sua filosofia na prática, que busca a moralização da Razão humana através de um processo racional” (ZATTI, 2007, p. 19).

Embora não fosse um teórico da educação, Kant (1999) se preocupava com o tema e chegou a discuti-la em sua obra *Sobre a Pedagogia*, em que o autor elenca quais as diretrizes o ensino deveria seguir para que encaminhasse o ser humano a um estágio de autonomia. Kant entende que o humano é o único animal que necessita de instrução, pois a vida em sociedade exige que tenhamos mais do que apenas nossos instintos para sobrevivermos. Para o autor, existe um embate entre animalidade e humanidade dentro de nós, e que a função da educação deveria ser de suprimir nossas características animais e nos incutir a humanidade. Na sua perspectiva, compreende que a educação deve ser fundamentada em dois pilares: a disciplina e a instrução. A primeira teria um caráter negativo, no sentido que retiraria a animosidade do sujeito, ou seja, o condicionaria a buscar mais do que apenas a própria satisfação de desejos e instintos. Já a instrução, possui caráter positivo, pois a ela caberia a função de adicionar camadas de humanidade ao indivíduo, como os saberes, as artes, a moral etc. Para Kant, só nos tornamos verdadeiramente humanos quando passamos por um processo de educação.

Para o filósofo, a educação deveria desenvolver no sujeito quatro qualidades para que este de fato se tornasse um ente autônomo: disciplina (para impedir que sua animosidade se sobressaia), torná-lo culto (para que receba conhecimentos e saberes), torná-lo prudente (para que seja civilizado e saiba como ter bons hábitos

de convívio social), e tenha caráter moralizante (para que este aja sempre em prol do bem comum). Perceba que para Kant, apenas a deposição de saberes instrumentalizados não faz parte de sua concepção de ensino ideal. Kant identifica inclusive que a negligência da Moral distancia a humanidade de sua felicidade. O autor coloca que:

Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela ainda não é a da verdadeira moralidade. Nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie no qual não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornarmos morais e sábios? Desse modo, a maldade não diminuirá. (KANT, 1999, p. 28).

Na verdade, o autor inclusive tece críticas ao que ele compreende por “educação mecânica”, ou seja, uma educação feita sem um propósito, um planejamento. Por isso, se coloca contra o mero “treinamento” das crianças. Kant entende que a educação mecânica, não difere muito do adestramento que damos aos cães e cavalos, e que por isso, precisamos ter como objetivo fazer com que os estudantes realmente aprendam a pensar e não a serem adestrados.

Embora o filósofo corresponda a uma voz dissonante no meio iluminista, e que traga contribuições importantes para o avanço das discussões acerca de uma educação da autonomia, é essencial que compreendamos que Kant foi um homem de seu tempo, e suas concepções em muito foram limitadas. Existe um certo otimismo exacerbado colocado no papel da educação, e na índole humana. Também é justo trazer luz a uma certa contradição existente em seus escritos sobre educação que, ora se posicionam contra o ensino tradicional e se propõem emancipadores, ora se colocam a favor de uma rigurosidade para com o discente, sobretudo a criança, admitindo inclusive punições físicas. Também é necessário ressaltar sua fala eurocêntrica e por vezes racista, que compreende as culturas não europeias como inferiores e selvagens.

Por conta disso, se faz necessário o diálogo com um educador progressista, latinoamericano e brasileiro, Paulo Freire. Para compreendermos as proposições de Freire, precisamos antes nos atentar para o conceito de “sujeito”. Zatti (2007, p. 25) citando Vincenti (1994, p. 8) coloca que “existir como sujeito significa não precisar referir-se a outro ser ou existência para definir, compreender ou justificar o que se é, sujeito é aquele que se sustenta ele mesmo na existência, por isso a ideia de sujeito

está ligada à autonomia”. Essa desambiguação é importante pois, para a pedagogia de Freire (1996), precisamos quebrar a dicotomia sujeito-objeto no âmbito do ensino, porque, uma vez que apenas o educador se coloque como sujeito, o discente passa a se compreender como objeto, ou seja, como ser passivo no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a pedagogia freireana encara a educação como um processo horizontal, em que existe troca entre educador e educando, num movimento de construção mútua do conhecimento. Esse sistema se opõe fundamentalmente ao que o autor compreende por educação bancária, que consiste na mera deposição dos saberes por parte do professor para o aluno. Tal movimento dialético é importante na consolidação da autonomia do discente pois, se enxergando enquanto sujeito no processo educativo, este passa a compreender que o conhecimento é construído em conjunto, e que ele é parte essencial para que isso ocorra. Essa é uma postura ativa perante a sua própria formação humana, encontra-se aí a gênese de sua Autonomia.

Essa ideia é tão presente em sua fala, que o autor compreende inclusive o processo de ensino e aprendizagem como etapas indissociáveis da construção do conhecimento. Freire aponta:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 13)

Parte desse processo em que o aluno se compreende enquanto sujeito ativo em sua aprendizagem, está relacionado com dois tipos de curiosidade as quais Freire (1996) discute. Para o autor, a curiosidade está na gênese do que nos define humanos, é inerente ao fenômeno da vida. A primeira delas, uma curiosidade inata, a qual todos possuímos pode ser categorizada como “ingênua”, ou seja, é desprovida de método e criticidade. Procuramos entender o mundo por meio dela, mas sua atuação é limitada, e por vezes faz com que o indivíduo se contente com respostas fáceis, e aja de forma passiva perante a informação. Podemos traçar um paralelo entre a curiosidade ingênua, e o crescimento de certos grupos negacionistas, como os terraplanistas, por exemplo. Do ponto de vista puramente empírico, é uma resposta relativamente óbvia, pensar na planicidade da Terra ao



olhar para o horizonte, seja no mar ou no continente. Junte isso à necessidade natural de buscar fazer parte de um grupo (a sensação de pertencimento ao se identificar como terraplanista, é tão real quanto a de se declarar de esquerda, católico ou vegetariano), e aos fenômenos da pós-verdade, e temos a receita para que toda a construção de um conhecimento que começou em 6 a.C, seja “refutada”.

A segunda curiosidade, Freire (1996) define como “epistemológica”. Ela não se opõe necessariamente à curiosidade ingênua, mas pode ser entendida como uma evolução da mesma, em uma passagem gradual, de uma para a outra. A curiosidade epistemológica é crítica, insatisfeita, indócil e metódica. É papel do docente, ao promover um pensamento autônomo no aluno, estimular esse segundo tipo de curiosidade. Ela é particularmente útil se pensarmos na guerra de narrativas que existe no campo virtual hoje. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor destaca que é impossível que qualquer tipo de comunicação seja efetuada de maneira neutra, livre de posicionamentos políticos e ideológicos. À época, Freire se referia principalmente aos noticiários e ao conteúdo disponibilizado pela mídia via TV. O autor comenta:

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. E que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil. Mas, se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva. Talvez seja melhor contar de um a dez antes de fazer a afirmação categórica a que Wright Mills se refere: “É verdade, ouvi no noticiário das vinte horas.” (FREIRE, 1996, p. 72).

Sobre a declaração de Freire, dois pontos valem a pena serem comentados. Primeiro que é imprescindível que façamos uma atualização da fala do autor, no sentido de que, embora a televisão ainda seja um veículo extremamente relevante no papel comunicador hoje, o centro de poder outrora monopolizado por ela, atualmente, se encontra em franca decadência frente ao avanço da *internet*. Considerando que o livro foi publicado originalmente em 1996, e que a *internet* se consolida de maneira comercial no Brasil, em 1995 (CARVALHO, 2006), é compreensível que o alvo principal de sua crítica seja a mídia tradicional. Segundo que, embora faça um comentário alertando sobre os perigos do consumo passivo de

informação, o autor foge de um discurso raso, deixando claro que a tecnologia não é vilã nem heroína da sociedade. O mesmo pode-se destacar sobre a *internet* atualmente. Como qualquer tecnologia, ela desbloqueia potencialidades da capacidade humana que podem ser utilizadas de maneira responsável e edificadora ou inconsequente e predatória.

Nesse sentido, é interessante pensar que, paradoxalmente, vivemos em um mundo de culto à tecnologia e desprezo à ciência. Esse tipo de pensamento dicotômico, encaixa-se naquilo que Umberto Eco (1998) destacou como *ur-fascismo*, ou fascismo eterno. Está no cerne do pensamento fascista a incongruência, a contradição. Numa sociedade de inclinações fascistóides, é comum haver uma certa devoção à tecnologia, ao tecnicismo e ao mecanicismo, ao mesmo tempo que se conserva um pensamento tradicionalista e reacionário, essencialmente contrário à modernidade, inclusive atacando instituições de fomento à ciência, às artes e ao conhecimento. Eco, alerta sobre um certo “irracionalismo” presente em tais sociedades, em que o pensamento crítico e a cultura, são não só negligenciados como também combatidos. Goebbels<sup>12</sup> teria dito “quando penso em cultura, pego logo a pistola”, e esse pensamento traduz muito bem o recorte que Umberto Eco fez dessas sociedades.

Atualmente, o ataque a universidades e o desprezo pelo conhecimento científico se faz mais uma vez presente, e quanto a isso, Freire (1996, p. 18) aponta a curiosidade epistemológica como possível solução, pois com ela “podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado.” Adorno (1995), proeminente filósofo da Escola de *Frankfurt* teceu críticas ainda mais ferrenhas ao racionalismo instrumentalista presente em sociedades fascistas. De origem judaica, o autor fugiu da Alemanha nazista, e viu de perto a transição de uma democracia burguesa para um Estado autoritário e genocida. Atentou para a função da educação, que é estar permanentemente lutando contra a barbárie.

Para Eco (1998) o pensamento tradicionalista presente em sociedades fascistas é em parte responsável por criar certa animosidade contra grupos que, de alguma forma, contestem os estilos de vida “tradicionais”. Por isso é comum nessas sociedades haver perseguição de minorias. Em contrapartida, para Freire, tão ou mais importante que os conteúdos lecionados, é fazer com que o discente aprenda a

---

<sup>12</sup> Ministro da propaganda nazista durante o terceiro reich (1933 – 1945).

“pensar certo”. O pensar certo o qual Paulo Freire se refere é justamente esse pensar regido por uma curiosidade epistemológica, autônoma, mas ao mesmo tempo progressista. Para ele “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 1996, p. 19).

Voltamos à crítica feita no começo deste capítulo. Não existe democracia plena onde há discriminação de qualquer forma que seja, e nesse sentido, se pensarmos que a pedagogia da autonomia de Freire, se posiciona como instigadora de um pensamento autônomo e contrário ao irracionalismo, ao mesmo tempo em que é aberta às diferenças, ao novo, podemos concluir que esta é uma educação democrática e fundamentalmente anti-fascista, contrária à barbárie.

Considerando as condições que promovem a autonomia do aluno, e que esta é uma dissertação sobre ensino de geografia, a reflexão principal a ser levantada aqui é: como estimular o pensamento autônomo considerando as especificidades da ciência geográfica no contexto escolar? Embora não fosse geógrafo ou professor de Geografia, Paulo Freire (1996, p. 24) deixa claro que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Para Lana Cavalcanti (1998, p. 10) é imprescindível que estimulemos um pensamento geográfico nos estudantes pois “há uma espacialidade em toda prática social, assim como há um caráter social da espacialidade”. Dessa forma, desenvolver um olhar geográfico faz com que tenhamos uma leitura mais crítica e completa das relações sociais e como nos encaixamos nelas. Cavalcanti ainda ressalta que essas características podem fazer com que o aluno se enxergue como cidadão do mundo ao contextualizar espacialmente os fenômenos e ao conhecer melhor o mundo em que vive. Podemos encarar todas essas práticas como essenciais para a construção de um pensamento crítico e autônomo.

Dado que o fenômeno da pós-verdade é consequência de um processo de globalização, cujas intensificações ocorreram por uma expansão do meio técnico-científico-informacional, incutir pensamento autônomo no discente é indissociável de incutir um raciocínio geográfico. É ainda mais urgente que se crie essa mentalidade espacial nos estudantes, se levarmos em consideração que a modernidade líquida acarreta efeitos significativos na materialidade do espaço aumentando sua fluidez e complexidade. Cavalcanti comenta:

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço. (CAVALCANTI, 1998, p. 10).

De fato, o ensino de geografia sempre esteve atrelado à formação de uma consciência cidadã, porém, é preciso se atentar a qual modelo de cidadão foi fomentado em cada período histórico da disciplina escolar, bem como os métodos e práticas pedagógicas utilizados para cumprir tal objetivo. Cavalcanti (1998, p. 23) aponta que no século passado, quando foi institucionalizada como disciplina escolar, a Geografia tinha como intenção formar cidadãos a partir da “difusão do nacionalismo patriótico”. Nesse período a geografia escolar foi instrumento para a consolidação dos Estados-nação, e tinha como base epistemológica a Geografia Tradicional. Nesse contexto, é que surge o ideal de uma geografia escolar muito associada à descrição e memorização dos aspectos físicos da paisagem, bem como de dados desconexos sobre a população e economia dos territórios e países ao redor do globo. É principalmente desse período que vem a pecha da Geografia enquanto disciplina extremamente associada à memorização, e tendo como base um pensamento racionalista instrumentalista, totalmente heteronômico.

Já no contexto contemporâneo, em que estamos o tempo todo sendo bombardeados por conteúdo virtual, sobretudo nas mídias sociais, se faz necessário que encontremos uma solução para o aumento de desinformação presente em tais espaços. Formar um cidadão crítico, passa a ter como necessidade desenvolver-lhe autonomia de pensamento, curiosidade epistemológica e espírito contestador, sobretudo quando exposto ao mundo virtual. Diferentemente da Guerra dos Mundos em *Grover 's Mill*, não podemos receber passivamente um conteúdo *online* e acreditar nele simplesmente por confiar no veículo que entregou a informação (no caso deles o rádio, no nosso, as mídias sociais).

É preciso entender que a *internet* é um território em disputa de narrativas, e que essas narrativas têm impacto real na materialidade do Espaço. Demos como

exemplo, uma situação hipotética que acontece com frequência no Brasil. Um discurso a favor do agronegócio, além de vinculado frequentemente à mídia tradicional, pode também se apresentar transvestido de *meme*, *fake news* ou qualquer outro tipo de postagem viral, e alcançar milhões de pessoas. Após algum tempo sendo exposta a conteúdos do gênero, é provável que parte da população passe a se inclinar politicamente a defender a pauta do agronegócio. Isso se transforma em capital político, que por sua vez acaba fortalecendo uma bancada ruralista. Em algum tempo, políticas públicas anti-ambientais, ou que aumentem a concentração fundiária no país, podem se concretizar para além da *timeline*. Claro, as proporções do efeito cascata dificilmente são mensuráveis, mas os acontecimentos recentes ao redor do globo indicam que elas são grandes o suficiente para derrubar ou empossar governos.

A base dos conhecimentos que são ensinados na escola não é fixa e está em constante movimento. Esse movimento segue muitas vezes um padrão em que a mudança ocorre primeiro dentro da academia, com as abordagens epistemológicas da ciência, para só depois serem traduzidas para conceitos escolares e lecionadas aos discentes. Esse processo aconteceu com a Geografia. Conforme as crises do século 20 começaram a se intensificar e as escolas de pensamento geográfico de cunho clássico e quantitativo a serem questionadas, temos a ascensão de novos modelos epistemológicos da ciência geográfica de caráter crítico, com bases marxistas e não marxistas. Assim que essas discussões se consolidaram, houve um movimento de levá-las para o chão da escola. Fez-se necessária uma reformulação do ensino geográfico que trouxesse essa carga crítica para o aluno.

No Brasil, Cavalcanti (1998) esclarece que essas discussões começaram a partir do final da década de 1970, e teve um papel primordial a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), ao organizar congressos que debatiam os novos rumos da geografia escolar. Eram muitas as propostas, mas todas convergiam em uma mudança na base epistemológica da geografia escolar. Cavalcanti aponta:

As propostas convergem na crítica sistemática ao ensino de conteúdos estruturados conforme uma corrente da Geografia Tradicional. Essa Geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo que forneça aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente. (CAVALCANTI, 1998, p. 26)

Cavalcanti (1998) conclui que nesse movimento de renovação, buscou-se uma superação de um ensino instrumentalista, focado na descrição e enumeração dos dados, sobretudo aqueles que saltam à vista e são observáveis em sua aparência. O foco passa a ser a realidade do espaço vivido e experienciado pelo discente, em sua concretude e suas contradições. Porém, a própria autora faz o alerta de que mudar apenas os conteúdos a serem lecionados em sala não faz com que os alunos desenvolvam um pensamento crítico ou autônomo. Não é porque a academia trata determinados conceitos de maneira crítica que estes conceitos serão automaticamente trabalhados em sala de aula da mesma forma, ou assim assimilados pelos alunos. É preciso um esforço pedagógico para desenvolver a autonomia do aluno em sala, mesmo que os conteúdos a serem trabalhados já tenham certa carga de criticidade em si mesmos.

A questão conteúdo-método, é uma preocupação na obra de Cavalcanti (1998), e nesse quesito, ela cita trabalhos que ressaltam a importância de se considerar o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Referenciando Vesentini (1995, p. 15-16), a autora advoga que o ensino de geografia no século 21 deve deixar que o aluno descubra por si mesmo o mundo que vivemos, dando enfoque especial às escalas locais e globais, às relações entre sociedade e natureza e a interpretação de mapas, paisagens, fotos e textos. Esse caráter que explora a Liberdade do estudante, permite que ele se descubra enquanto sujeito e reconheça por si só o espaço em que vive, trazendo intrínseca autonomia ao seu modo de pensar e agir sobre o mundo. A autora complementa:

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 1998, p. 34)

Sendo assim, podemos afirmar que o pensar geográfico é indissociável do “pensar certo” designado, por Paulo Freire, como Autonomia. Não é possível conceber um indivíduo plenamente autônomo, que não consiga relacionar fatos e acontecimentos à espacialidade da vida, e como esta se relaciona com seu lugar no mundo. Cavalcanti (1998) defende que uma abordagem socioconstrutivista pode ser um caminho a se trilhar a fim de desenvolver a autonomia do estudante,

considerando que parte integrante desta metodologia de ensino consiste no papel ativo e atuante, não só do professor ou professora, mas também do discente. Não se trata do educador transmitir informações de forma “bancária”, nem do aluno ficar completamente livre para construir seu conhecimento sem a ajuda do docente. Cavalcanti (1998, p. 231) sintetiza afirmando que o aluno é “ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos.”

Essa relação dialógica envolve intersubjetividade, afetividade, empatia e, ao mesmo tempo, oposição, confronto de ideias. É uma relação horizontal, e que está presente também no pensamento de Paulo Freire a respeito de um ensino que promova a autonomia no aluno. Sendo assim, concluímos que a Autonomia deve ser desenvolvida a partir de um estímulo à curiosidade epistemológica, uma forma crítica e inquieta de sanar as próprias dúvidas a respeito do mundo; um pensar certo, que é composto não só pela curiosidade epistemológica, mas também por uma visão progressista da realidade; e no caso da geografia escolar, a promoção de um raciocínio espacial, baseado na realidade do estudante.

Tais práticas devem somar-se para que possam em conjunto desenvolver um pensar autônomo no discente. Aproveitando o arcabouço de conceitos que a Geografia nos dá, é preciso que compreendamos com urgência, que se o território é um local onde as relações de poder se manifestam no espaço, e constituído por uma série de representações simbólicas, a *internet* precisa ser encarada como um território em disputa. Forças políticas reacionárias estão fazendo amplo uso das mídias de maneira perniciosa, e promover a autonomia de pensamento é uma forma de nos defendermos enquanto sociedade.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal qual Gilberto Gil em *Pela Internet*, música que marcou o início desta dissertação, o mundo parece viver um atual desencantamento com as maravilhas da era digital. O torpor inicial causado pelas possibilidades inimagináveis que as tecnologias informacionais trariam, aos poucos parece minguar. Marcaram uma geração que olhava com esperança e ansiedade para um futuro livre das distâncias e das saudades, com democratização de saberes e intercâmbio cultural. O que era futuro tornou-se presente, mas o que revelou-se é que a globalização tem duas faces, uma de fábula, outra de perversidade. O que antes inspirava a Liberdade, hoje se confunde com aprisionamento. O sonho do saber gratuito e ilimitado, transfigurou-se em pesadelo de desinformação.

Diante disso, analisamos as causas de tal corrupção. Primeiro que sendo fruto de um projeto líquido-moderno, gerido pelo grande capital, a globalização, especialmente caracterizada aqui pela *internet*, hoje funciona sob uma lógica perniciosa de algoritmos que estimulam os efeitos da pós-verdade, ainda que tenha proporcionado avanços em termos de comunicação e disseminação de informações. Concomitante a isso, o declínio dos ideais burgueses após suas revoluções frustrantes para grande parte da população, encontra uma certa desvalorização do conceito de Razão. Sendo assim, a crise da desinformação virtual hoje é tanto materialista quanto filosófica.

Piora ainda mais o cenário, perceber que durante a história da educação no ocidente, nunca houve uma preocupação especialmente dedicada em desenvolver a Autonomia dos discentes. Acreditamos que uma das funções da academia é, compreender os pressupostos do passado, esquadrihar o presente e lançar possíveis soluções para o futuro, e nesse quesito faz-se necessário que nós, professores e professoras de Geografia, possamos nos apropriar de novas formas de educar, buscando evoluir as questões de crise na sociedade atual.

Tendo a desinformação *online* como um problema dos dias atuais, e considerando que somente sujeitos autônomos conseguem lidar com este desafio, é fundamental que pensemos em um projeto de educação (retomando a frase de Darcy Ribeiro) que fomente tais pessoas. E para que esse projeto aconteça, estimulando a autonomia de pensamento, pautada em uma curiosidade



epistemológica, é necessário horizontalizar o processo pedagógico, fazendo com que o aluno se identifique como sujeito, processo esse que não pode ser construído sem que o aluno entenda as contradições expressas no Espaço Geográfico em suas diversas escalas, local, regional e global. É somente compreendendo o Espaço ao seu redor, que o educando ou educanda pode se colocar no mundo como ser questionador, transformador da sociedade e ativo politicamente, que exerce plenamente sua curiosidade epistemológica.

Sendo a globalização um fenômeno eminentemente geográfico, e responsável pela ascensão de muitos dos efeitos da pós-verdade, fomentar um pensamento autônomo no discente envolve necessariamente o ensino de Geografia. Mas uma geografia que supere suas bases positivistas, e que se preocupe em demonstrar as contradições do ordenamento técnico-científico-informacional, que, paradoxalmente pode - e é - frequentemente aparelhado para gerar desinformação. Pensar autonomamente é também pensar geograficamente, e perceber a indissociabilidade entre espaço, técnica e informação.

Por fim, é impossível nesta conclusão, ao falar dos limites encontrados pela pesquisa, não mencionar a trágica pandemia de covid-19 que nos afligiu em 2020. Os impactos foram altos, tanto em caráter metodológico quanto pessoal. Entrevistas e trabalhos de campo foram cancelados, e o que antes era um projeto muito mais ambicioso, acabou se tornando uma sucinta pesquisa pautada especialmente na revisão bibliográfica. E quanto mais as possibilidades se limitavam, mais difícil se tornou encontrar alternativas para finalizá-la. Talvez em momento mais oportuno, outros trabalhos possam ser realizados expandindo o que aqui já foi esboçado, especialmente buscando um caráter mais prático e intervencionista na sociedade. Como construir a práxis do que aqui foi dito? Como colocar no chão da escola a teoria aqui abordada? Essas perguntas, por ora, deixo sem resposta, na esperança de que outros, agora ou no futuro, possam encontrar e contribuir para o debate.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T., HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALLEN, M. Sean Parker unloads on Facebook: “God only knows what it's doing to our children's brains”. 2017. Disponível em: <<https://www.axios.com/sean-parker-unloads-on-facebook-god-only-knows-what-its-doing-to-our-childrens-brains-1513306792-f855e7b4-4e99-4d60-8d51-2775559c2671.html>> Acesso em: 28 de janeiro de 2021.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BARRETO, F. I.; PELLIZZARI, B. H. M. Bolhas Sociais E Seus Efeitos Na Sociedade Da Informação: Ditadura Do Algoritmo E Entropia Na Internet. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, Belém, v. 5, n. 2, p. 57 - 73, Jul/Dez. 2019.
- BAUM, Matthew A. *et. al.* The science of fake news Addressing fake news requires a multidisciplinary effort. **Science**. Washington, D.C. V. 359. I. 6380, p. 1094-1096. Mar. 2018.
- BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada: Vidas contadas, histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman: diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e Intérpretes: Sobre a modernidade, a pós-modernidade e os intelectuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z.; LEONCINI, T. **Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio**. Trad. Joana Angélica D1Ávila Melo. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BERNARDES, N. O pensamento geográfico tradicional. **Revista Brasileira de**

**Geografia**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 391-413, jul/set 1982.

BITTAR, M. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BOTO, C. **A Escola do Homem Novo**: entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, M. S. R. M. de. **A trajetória da Internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. 2006. 239 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Sistemas e Computação, Coppe/ufrrj, Rio de Janeiro, 2006.

CAVALCANTI, L. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. In: Encontro Nacional da ANPEGE (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia), 9, 2011. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPEGE**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

CAVALCANTI, L. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, Papirus Editora, 1998.

COSTA, D. A. da; SOUZA, R. M. de. A revolta digital: impacto das redes sociais da internet nos protestos de rua dos países árabes em 2011. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda. Nº 19, p. 37 – 44. Ago. 2012.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Barueri: Faro Editorial, 2018.

ECO, U. **Cinco Escritos Morais**. Rio de Janeiro, Editora Record, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**, 1888. Porto Alegre: L&PM, 2009.

FREIRE, P. **Educação “Bancária” e Educação Libertadora**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: <https://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2012/01/educac3a7c3a3o-bancaria-e-educacao-libertadora-freire-1997.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, A.; et. al. O Papel da Radiofonização de A Guerra dos Mundos. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. X. 2009. Blumenau. **Anais...** Blumenau. INTERCOM. 2009.

GALHARDI, C. P. et al. Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 2, p. 4201-4210, Oct. 2020.

GHEDIN, R. **Os Arquivos Do Facebook Do Wall Street Journal**. 2021. Disponível em <https://www.nucleo.jor.br/curtas/2021-09-17-os-arquivos-do-facebook-do-wall-street-journal/> Acesso em: 21/09/2021.

GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 10. p. 244-270.

GRAVATA, A. *et al.* **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.

GROSS, R. **Paidéia: as múltiplas faces da Utopia em Pedagogia**. Campinas, SP: Tese de doutorado, UNICAMP, 2005.

GROSS, R. Paideia: Educação, Sociedade e Política na Grécia Antiga. **Ensaio Pedagógico**. Curitiba. n. 1. Jun. 2009.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? In: KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1990. p. 9-19.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba, Editora Unimep, 1999.

LARA, T. A. **Caminhos da Razão no Ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEÃO, D.M.M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: A Trajetória De Um Conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p.207-232, março/ 2002.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MANJOO, F. **True Enough: Learning to live in a post-fact society**. John Wiley & Sons: New Jersey, 2008.

MELLO, P. C. **Empresários bancam campanha contra o PT pelo WhatsApp**. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml> Acesso em: 23 maio. 2019.

MESSEMBERG, D. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília. v. 32, N. 3, Set/Dez 2017. p. 621-647.

ORTRIWANO, G. S. A invasão dos marcianos: A Guerra dos Mundos que o rádio venceu. 1999. **Boletim Instituto Gutenberg**. São Paulo. n. 24. Série eletrônica. Jan-Fev, 1999.

PAIVA, E. B. de. Para além do espaço escolar e a pergunta pelos modos de ser da autonomia na educação. 2020. **Dissertação** (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PALMA FILHO, J. C. A **Educação Através dos Tempos**. Unesp. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>. Acesso em: 31 mai 2019.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D, Ribeiro. **Sobre o Óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

ROSA, P. R. da S. **Curso de Física Básica**. Campo Grande: Departamento de Física – UFMS, 2009.

ROSALES, F. Pós-verdade, uma nova forma da mentira. **Revista Uno**. São Paulo. N. 27. P. 49-50. 2017.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, B. de S. **Cidadania, Subjetividade e Emancipação**. In: SANTOS, B. de S. *Pelas Mãos de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, B. de S. Seis razões para pensar. **Revista Lua Nova**, n.54, São Paulo: CEDEC, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEGURA, M. **A incrível história por trás da música “Pela internet” de Gilberto Gil**. 2017. Disponível em: <https://www.maurosegura.com.br/pela-internet-gilberto-gil/> Acesso em: 04 jan. 2021.

SERRES, M. **A polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SHALDERS, A. **'Tratamento precoce': governo Bolsonaro gasta quase R\$ 90 milhões em remédios ineficazes, mas ainda não pagou Butantan por vacinas**.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55747043> Acesso em: 21 jan. 2021.

SOARES, W. **Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011.** 2015.

Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federa-l-em-2011> Acesso em: 21 maio. 2019.

SUERTEGARAY, D. Notas Sobre a Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, v. 23, n. 12, p. 7-59, maio 2005.

VIDAL-NAQUET, Pierre Vidal. **O mundo de Homero.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.