
PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL 1

PRINCIPLES OF CURRICULAR ORGANIZATION OF GEOGRAPHY IN ELEMENTARY SCHOOL 1

 Marcos Antonio Campos Couto ^A

^A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Recebido em: 11/07/2023 | 14/07/2023 DOI: 10.12957/tamoios.2023.77653

Correspondência para: Marcos Antonio Campos Couto (professormarcoscouto@gmail.com)

Resumo

O objetivo do texto é debater os critérios de montagem de programas e currículos da Geografia na Educação Básica, com foco no currículo do primeiro seguimento, 1º ao 5º anos, do Ensino Fundamental. A metodologia parte da crítica da Base Nacional Comum Curricular que, em seguida, é confrontada por propostas alternativas. No final, são retomadas as teses teóricas gerais da concepção histórico-crítica do ensino de geografia, que fundamentam os princípios de organização curricular propostos.

Palavras-chave: ensino de geografia; pedagogia histórico-crítica; materialismo histórico-dialético.

Abstract

The purpose of the text is to discuss the criteria for setting up Geography programs and curricula in Basic Education, focusing on the curriculum of the first segment, 1st to 5th years, of Elementary School. The methodology starts from the critique of the National Common Curricular Base, which is then confronted by alternative proposal. In the end, the general theoretical theses of the historical-critical conception of geography teaching are resumed, which underlie the proposed principles of curricular organization.

Keywords: geography teaching; historical-critical pedagogy; historical-dialectical materialism.





Introdução

O objetivo do texto é debater os critérios de montagem de programas e currículos da Geografia no Ensino Fundamental. Em outra publicação (AUTOR, 2017), foi proposto novos princípios de organização curricular e didática para a Geografia, a partir do conceito de clássico do professor Dermeval Saviani e da consequente exposição de arquétipos, definições, estruturas e formatos do discurso e da prática dos geógrafos, ao longo do tempo.

Agora, a intenção é aprofundar tal proposição com foco no currículo do primeiro seguimento - 1º ao 5º anos - do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de dialogar com os dilemas das professoras e professores deste nível de ensino, a metodologia parte da crítica da Base Nacional Comum Curricular, confrontada por propostas alternativas. No final, são retomadas as teses teóricas gerais que fundamentam princípios de organização curricular.

A BNCC neoliberal

Para realizar o confronto, em primeiro lugar é apresentada síntese das teorias pedagógicas da BNCC e, na sequência, das concepções de Geografia.

A concepção pedagógica da BNCC e que, de certa forma, busca se impor à organização do trabalho pedagógico, é a mistura da pedagogia tecnicista com a pedagogia da escola nova, pedagogias liberais ou neoliberais. O neo-tecnicismo e o neoescolanovismo, que Dermeval Saviani agrupa como a concepção pedagógica produtivista, são hegemônicos no momento atual da educação brasileira.

O propósito da escola na concepção neoliberal é estimular o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, ou seja, de sua capacidade de gerar renda, de ser empreendedor, no atual contexto de desemprego e crise estrutural. Por isso, a ênfase não é no que ensinar e sim nos Direitos de Aprendizagem, no que é para que aprender, no como ensinar e promover redes de aprendizagem colaborativa e avaliar o aprendizado. Para este objetivo, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento (fim ou enfraquecimento das clássicas disciplinas escolares), o estímulo ao conhecimento (saber-fazer) que pode ser imediatamente aplicado à vida real, e a importância do contexto (projeto de vida) para dar sentido ao que se aprende.

O tecnicismo pode ser observado:

- Na ênfase nos Objetivos (competências) comportamentais.
- Na racionalização do currículo em tantos tópicos, cuja intenção é fazer crer que se trata de escolhas técnicas ou de uma engrenagem passível de organizar experiências educacionais que alcancem os objetivos gerais propostos.
- No foco no desenvolvimento das competências e habilidades.

A BNCC se fundamenta nas pedagogias não-críticas da sociedade burguesa, concepções que buscam se impor através da centralidade da reforma curricular e da avaliação censitária. Seu alvo político é a interdição das práticas pedagógicas críticas, pelo controle do trabalho docente.

Com relação às concepções pedagógicas sobre o ensino de Geografia, seguem comentários críticos sobre os seus diferentes aspectos:

- **Proposta da BNCC:** A Geografia aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação



geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, que se observa na percepção da paisagem, nos lugares vividos, costumes, identidade cultural e na consciência de que somos sujeitos da história (finalidade geral da Geografia enquanto componente curricular).

Crítica: As distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta estão subordinadas à sociedade burguesa mundializada (o imperialismo), o verdadeiro objeto de estudo e ensino da Geografia. Identidade é primado do pensamento liberal, do projeto de vida, pressuposto da consciência de ser sujeito da história, ou seja, de exercer e efetivar sua individualidade no mercado.

● **Proposta da BNCC:** Para a formação do conceito de identidade, é indispensável fazer a leitura do mundo em que vivem com base nas aprendizagens em Geografia; para isso, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico para resolução de problemas: mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distâncias, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança. A grande contribuição da Geografia para os alunos da educação básica é desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza (finalidade geral da Geografia na educação básica).

Crítica: Pensamento espacial - pressuposto do raciocínio geográfico - é a expressão neo-positivista da geografia e/ou cartografia automática proveniente das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. Daí o caráter eminentemente topográfico-cartográfico dos problemas que conduzem ao raciocínio geográfico. As relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas da representação do espaço de Piaget e Inhelder é base sobre a qual depois se ergue o espaço geográfico.

● **Proposta da BNCC:** O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios e conceitos geográficos.

Crítica: Há a recuperação dos princípios clássicos da Geografia, mas oriundos da história do pensamento geográfico e não do pensamento espacial. Embora a formação-arranjo espacial possa ser considerando a categoria mais ampla, não se trata da construção de pensamento espacial, mais de raciocínio geográfico, exigentes, para a sua elucidação, das categorias paisagem e território. A categoria formação-arranjo espacial pode exercer os papéis, por um lado, de método de análise geográfica, pela articulação dos princípios e conceitos geográficos, e, por outro, de conteúdo. Isto é, das características essenciais dos arranjos espaciais da moderna sociedade burguesa. Este duplo papel de método-conteúdo não deve ser exercido pela categoria “lugares de vivência”.

● **Proposta da BNCC:** Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais (conteúdos).

Crítica: Embora não explicitados, parece que aqui estão descritos os conteúdos centrais que caberia à Geografia no ensino fundamental.

● **Proposta da BNCC:** Superar a aprendizagem apenas baseada na descrição de informações e fatos do dia exige o domínio de conceitos e generalizações, isto é, dos conceitos principais



da Geografia, diferenciado por níveis de complexidade: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem.

Crítica: É necessário elucidar, no método, a relação entre estes conceitos; e também com os princípios geográficos.

• **Proposta da BNCC:** *Nas Unidades Temáticas*, destacam-se o exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana.

Crítica: Considerando estas Unidades Temáticas enquanto proposições metodológicas, isto é, presentes em todas as séries, caberia explicitar as conexões com os conteúdos centrais; o que não é feito nos quadros por série de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Destaca-se a ênfase na aplicação de conhecimento (pragmatismo) e na vida cotidiana (fenomenologia?).

• **Proposta da BNCC:** Competências específicas de Geografia para o ensino fundamental: 1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza, promovendo a consciência ambiental. 2. Compreensão/aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. 3. Desenvolver o pensamento espacial, nas linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

Crítica: Retirando ou minimizando os objetivos comportamentais, é possível reduzir de sete para três as competências. Enquanto o raciocínio geográfico está associado à produção do espaço (conceito dos marxistas) e aos princípios, o pensamento espacial está vinculado à linguagem cartográfica.

• **Proposta da BNCC:** A finalidade da Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental é o aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana.

Crítica: Reafirmando o pensamento liberal do conhecimento sobre si e a ênfase no espaço de vivência (fenomenologia?) de sua comunidade.

• **Proposta da BNCC:** No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação).

Crítica: O conteúdo central de uma série ou nível de ensino não deve ser “os lugares de vivência”. Eles compõem os conteúdos do ensino, podem e devem ser utilizados como recurso de metodologia do ensino, mas não como conteúdo central do ensino, definidores da finalidade da Geografia.

• **Proposta da BNCC:** Perguntas centrais do estudo da Geografia: “**Onde se localiza?**” mobiliza o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens. “**Por que se localiza?**” permite a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise. “**Como se distribui?**” remete ao princípio geográfico de diferenciação espacial, que estimula os alunos a entender o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia. “**Quais são as características socioespaciais?**” permite que reconheçam a dinâmica da natureza e a interferência humana na superfície terrestre: locais, regionais ou mundiais, percepção das temáticas ambientais.



Crítica: As perguntas devem ter como porto de partida e de chegada as características da formação e do arranjo espacial das casas, das escolas, dos bairros, das cidades, dos campos etc.; expressões das relações sociais de classe e de sociabilidade.

Proposta da BNCC: A ênfase nos lugares de vivência oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais; a paisagem, a região e o território se integram ampliando as escalas de análise.

Crítica: Há contradição entre a ênfase nos lugares de vivência com a ampliação das escalas de análise; não é possível desenvolver a segunda sem renunciar à primeira.

Proposta da BNCC: É imprescindível que os alunos identifiquem as características socioculturais e suas territorialidades das culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais

Crítica: Aqui também há contradição com a ênfase nos lugares de vivência.

Proposta da BNCC: É necessário que eles diferenciem os lugares de vivência, a produção das paisagens e a inter-relação entre elas: campo/cidade, urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos.

Crítica: Para que isso ocorra é necessário superar os lugares de vivência.

Proposta da BNCC: A concepção pedagógica: A geografia concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. Exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas. Avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. Valorização do contexto mais próximo, lugares de vivência. Processo de aprendizado pautado na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo.

Crítica: Exercitar o espírito de investigação e de resolução de problemas é tese da pedagogia da escola nova. Contudo, também é nítida a ênfase em objetivos comportamentais (avaliar ações e propor soluções, agir...), da concepção pedagógica tecnicista. Aprendizagem baseada na observação e na experiência direta é muito próximo dos pares que embasam os círculos concêntricos: do concreto ao abstrato, do próximo ao distante, do simples ao complexo, do particular ao geral. Aqui também a influência de J. Piaget é perceptível, isto é, o desenvolvimento do pensamento que vai da percepção e dos movimentos elementares da inteligência prática, ao pensamento intuitivo e, no final, à inteligência lógica concreta e abstrata.

Proposta da BNCC: Com relação aos quadros, por série, de UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTOS E HABILIDADE.

Crítica: Ambiguidade na relação entre o conteúdo das três colunas; divisão e racionalização excessiva do currículo (tecnicismo).

Proposta da BNCC: Os conteúdos centrais por ano de escolarização: 1º ANO: lugares de vivência. 2º ANO: bairro/comunidade. 3º ANO: cidade e campo. 4º ANO: Brasil. 5º ANO: Estado (unidade da federação).

Crítica: Obedece a estrutura clássica dos círculos concêntricos, de inspiração em Karl Ritter, formado em escola de metodologia apresentada por Pestalozzi.



A inspiração liberal ou neoliberal da BNCC dá o sentido de totalidade, mas sua característica teórica central é o ecletismo, sobretudo no que concerne ao ensino de Geografia, texto em que é possível perceber influências da fenomenologia, do neo-positivismo, do materialismo histórico-dialético e do construtivismo.

A metodologia utilizada neste texto fez limitar a análise ao Roteiro do texto da BNCC, embora o propósito seja o diálogo com as e os docentes do ensino fundamental. Ou seja, é possível pensar em outros Roteiros para a organização do currículo nacional.

O contraponto à BNCC a partir da perspectiva histórico-crítica no ensino de Geografia

Seguem propostas diretas, antagônicas e alternativas às proposições da BNCC:

- Ao invés das 10 competências, a função social da escola é tornar os estudantes contemporâneos/conscientes do seu tempo-espaço, pela apropriação do conhecimento sistematizado e acumulado pela história humana em suas expressões na ciência, na filosofia e na arte. Contribuir, por intermédio do acesso ao conhecimento sistematizado, para a tomada de consciência dos conflitos de classe e da necessidade da luta para resolvê-los. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelos conjuntos dos seres humanos (SAVIANI, 2008).
- Ao invés da ênfase, ora no estudante e na aprendizagem, ora no professor e no conteúdo do ensino, a pedagogia histórico-crítica propõe a relação entre prática social e conteúdos escolares na organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, garantindo o direito e o dever do(a) professor(a) ensinar.
- Ao invés de Competências – do saber-fazer imediato-pragmático - o desenvolvimento da práxis, da formação e da relação intelectual-emocional dos estudantes visando alterar sua prática social/espacial, realizado ao longo do percurso escolar.
- Ao invés de apenas habilidades, desenvolver as funções mentais superiores (VIGOTSKI, 2009): a atenção arbitrária (intencional), a memória lógica (que conecte os fatos) e a abstração, para que o pensamento vá além da intuição e daquilo que se vê, para dar visibilidade ao que não é visível, mas existe como fundamento das coisas. As abstrações já estão presentes na prática social das crianças no momento em que entram na escola.
- Ao invés da formação do conceito de identidade, a função social da Geografia na escola é ajudar ao estudante/cidadão a “saber pensar o espaço [geográfico da sociedade burguesa] para saber nele se organizar, para saber ali combater” (LACOSTE, 2010). Saber pensar o espaço significa analisar criticamente os arranjos espaciais da sociedade capitalista.
- Ao invés de pensamento espacial, desenvolver o raciocínio geográfico a partir da tríade formação/arranjo espacial-território-paisagem, relacionando as práticas espaciais das diferentes classes sociais e seus respectivos saberes geográficos com os conteúdos centrais da Geografia que permitam compreender a edificação geográfica da sociedade burguesa.
- Ao invés da prioridade aos lugares de vivência enquanto conteúdo curricular, apostar na capacidade de compreensão dos estudantes de qualquer fenômeno, esteja ele próximo ou distante; os lugares de vivência como recurso de metodologia de ensino e não como conteúdo curricular prioritário de uma determinada série ou nível de ensino.
- Ao invés de pertencimento ou identidade, a compreensão crítica do mundo.
- Ao invés de partir da localização, distribuição e características socioespaciais, vê-los (a localização-distribuição-características socioespaciais) primeiro como arranjos



geográfico-espaciais da relação sociedade-natureza manifestos na paisagem e nos domínios de território (lugar, região, rede, município, Estado, país, territorialidades dos movimentos sociais). A paisagem é manifestação mais visível do arranjo espacial. O território é o arranjo espacial delimitado/dividido por domínios de poder. O Arranjo espacial é a síntese mais ampla das paisagens e domínios do território, enquanto organização geográfica da sociedade (MOREIRA, 2016).

- Ao invés de resolução de problemas, a problematização da prática espacial no contexto dos arranjos espaciais da sociedade capitalista, para a qual é indispensável o desenvolvimento do saber pensar o espaço.
- Ao invés do processo de aprendizado pautado na observação proveniente das experiências diretas, desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no qual a observação seja orientada pela problematização dos arranjos espaciais de qualquer sociedade em qualquer tempo.
- Ao invés do quadro de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, estabelecer os objetivos do ensino de Geografia para o ensino fundamental e para cada série em que o professor irá atuar, coerentes com a concepção de Geografia e de Pedagogia críticas da sociedade burguesa, e orientadores da seleção dos conteúdos centrais. No Ensino Fundamental, propõe-se que o objetivo do ensino de geografia seja o de fornecer instrumentos para a descrição explicativa dos arranjos espaciais que permita, por um lado, compreender as formas de organização geográfica das diferentes sociedades ao longo da história (modos de produção, modos de produção do espaço) e daquelas que existem no presente momento histórico, e, por outro, analisar a constituição geográfica da moderna sociedade burguesa - destacando a construção do Brasil - resultante da expansão da cultura ocidental e da consolidação da sociedade capitalista.
- Ao invés dos círculos concêntricos, não circunscrever os conteúdos aos domínios territoriais (bairro, município, estado, país). Por exemplo, não limitar o estudo do relevo (dinâmica da natureza) ou do transporte (dinâmica econômica) ao limite político do bairro ou do município ou do estado, considerando que são fenômenos com limites muito diferentes. Da mesma forma, sugere-se não partir do “eu” em direção ao “nós” e à comunidade, mas ao contrário, partir do “nós” como condição de classe em direção às individualidades. O currículo não organizado em círculos concêntricos poderia ser:
 - 1º ANO: A construção do habitat em diferentes sociedade: morar, estudar, trabalhar.
 - 2º ANO: Arranjos espaciais e domínios territoriais: Bairro, comunidade, distritos, municípios, estado, estado-nação.
 - 3º ANO: O despovoamento do campo e a concentração urbana da humanidade: os problemas ecológicos-territoriais da estrutura espacial da sociedade capitalista.
 - 4º ANO: A formação e o arranjo espacial da sociedade brasileira.
 - 5º ANO: A formação e o arranjo espacial da unidade da federação (estado).

As propostas, sumarizadas pelo confronto com os aspectos da BNCC, estão fundamentadas no ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica, expostas a seguir.

Princípios de organização curricular da Geografia no Ensino Fundamental

A geografia é a ciência da práxis espacial e, conseqüentemente, da formação e do arranjo espacial, isto é, da sociedade geograficamente edificada. A sociedade é instrumento de



interpretação do espaço e vice-versa, pois como afirma MOREIRA (2017, p. 27) “são as práticas e os saberes espaciais em sua reciprocidade interativa que comandam as relações de determinação entre a sociedade e o espaço em cada contexto de história”.

O arranjo espacial, a paisagem e o território, juntamente com o uso das categorias empíricas das práticas espaciais (MOREIRA, 2017), conduzem o desenvolvimento dos conteúdos do ensino de maneira a conformar nos alunos o raciocínio geográfico.

A tarefa do estudo do espaço geográfico é a “maior compreensão dos processos gerais da formações econômico-sociais contemporâneas” (MOREIRA, 1982, p. 2), no âmbito da teoria do espaço enquanto teoria da transformação social. A formação econômico-social é a totalidade social cuja concretude é dada pelo espaço. A formação espacial resulta no arranjo espacial, ou seja, na “estrutura de objetos espaciais, uma localização organizada de formas espaciais, uma forma ou uma totalidade estruturada de formas espaciais”¹ (MOREIRA, 1982, p. 22); a análise espacial servindo para desvendar as relações de classe que os produzem e expressam.

A formação-arranjo espacial é categoria da totalidade estrutural e o território é categoria mais própria da conjuntura (MOREIRA, 2016): “usa-se a categoria do espaço quando se quer atingir a compreensão do todo, e usa-se a categoria território quando se quer apreender um ponto singular do todo”. A análise espacial é “uma análise do arranjo territorial, como condição do mergulho nas estruturas e nos fundamentos de raiz”; parte-se do território “devido ao fato de a formação espacial colar com a totalidade e a configuração territorial com a singularidade, face seus vínculos de correspondência com a luta de classes/estrutura e os movimentos sociais/conjuntura” (p. 215). O espaço é “a estrutura de conteúdo real, pois, que a sociedade necessita para materializar-se”, enquanto o “território [é] seu viés conjuntural de ordenação” (p. 219), um recorte de domínio o espaço. Assim, espaço e território são espelho e antítese e se entendem reciprocamente. A paisagem é a categoria das categorias espaço e território. Contrário ao ilhamento do território na geografia política, do espaço na geografia humana e da paisagem na geografia física. Para o entendimento desta triangulação categorial, em um sentido, o arranjo da paisagem leva ao espaço, em outro, leva ao território. Por quê?

A paisagem é a categoria de visualização por excelência da organização geográfica do mundo circundante, a forma de imediatez pela qual a realidade manifesta seu modo de existência. É ela que substantiva os quadros de classificação – do relevo, da vegetação, dos solos, de sistemas agrícolas, de distribuição das indústrias, do arranjo urbanístico da cidade, da rede de circulação – enquanto entes estruturais da constituição e leitura geográfica do real. É através do arranjo da paisagem que cada componente natural e cada componente humano vê-se inserido no quadro do mundo. Primeiro, de modo singular, em seguida interrelacional, no plano dos entrelaces que põem homem e natureza num mesmo contexto estrutural de totalidade. O espaço é o olhar desse contexto, no plano estrutural-conectivo mais íntimo do entrelaçado, e território desse contexto no entrelace relacional-conjuntural dos domínios de espaço. (MOREIRA, 2016, p. 215-216)

O movimento da totalidade e sua apropriação como concreto-pensado, que se realiza nesta passagem da paisagem ao espaço e ao território e vice-versa, conduz a relação entre o imediato e a mediação, a aparência e a essência e a tradução da percepção em discurso.

A função social da geografia no sistema escolar deriva do entrecruzamento entre a prática e o saber espacial, a ciência e o papel da instituições. Ou seja, orientada pela crítica do papel que cabe à instituição escolar na sociedade capitalista, a finalidade da Geografia escolar deriva da vinculação entre práxis espacial, espaço geográfico edificado e pela geografia/geógrafo que a intérprete.



Propõe-se à escolarização formal nas escolas tornar os estudantes contemporâneos do seu tempo-espaço, pelo acesso ao conhecimento disponível, em suas expressões na filosofia, na ciência e na arte. Como o tempo histórico em que os estudantes vivem é o da sociedade burguesa, eles devem compreender a sua posição social, de gênero e étnico-racial no conjunto das relações de classe. Contra hegemônica, esta perspectiva de projeto de educação da classe trabalhadora confronta a escola capitalista e sua finalidade de atender as necessidades econômicas, ideológico-culturais e políticas da sociedade burguesa em cada momento de seu regime de acumulação.

A finalidade mais geral da Geografia na escola pode ser resumida na seguinte afirmação: colaborar para que os estudantes compreendam as determinações espaciais da práxis humana alienada da sociedade burguesa, por intermédio da análise dos seus arranjos espaciais e pelo jogo de forças que orientam a práxis espacial das classes sociais em disputa e o seu lugar nele. Para simplificar, é possível dizer: cabe ao ensino de geografia na escola ajudar ao estudante a “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater” (LACOSTE, 2010, p. 177).

Quanto ao Ensino Fundamental, as determinações espaciais da práxis humana em distintas sociedades ao longo da história se torna o guia da descrição do mundo que permita, por um lado, que os alunos saibam que diferentes sociedades e grupos produzem distintas geografias e, por outro, conheçam a constituição geográfica do mundo moderno - destacando a construção do Brasil - resultante da expansão da cultura ocidental por todos os continentes e culturas e o conseqüente conhecimento da dinâmica ambiental do planeta e da consolidação da sociedade capitalista. No ensino médio, o foco é a formação espacial da moderna sociedade burguesa, da sua organização em regiões homogêneas (da primeira revolução industrial), regiões funcionais-polarizadas (da segunda revolução industrial) e em rede (da terceira revolução industrial) (MOREIRA, 2016).

Para cumprir tais finalidades, é indispensável que os estudantes analisem e compreendam o processo do trabalho nas contradições do espaço geográfico do capitalismo. As determinações espaciais da sociedade burguesa foram expostas por Massimo Quaini (1979), para o qual o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção conduziu, em termos geográficos, à “progressiva dissociação do homem em relação ao território, após a transformação do território de valor de uso em valor de troca ou mercadoria” (Quaini, 1979, p. 66). Este autor assinala as contradições da penetração da produção capitalista no campo e na relação cidade-campo, associando o “destino do operário industrial e urbano com o destino do operário rural e da própria terra (p. 131)”:

- A perturbação da troca orgânica entre homem e terra é provocada pela revolução da grande indústria da cidade sobre o campo.
- A concentração urbana da população e a falha metabólica do processo de trabalho.
- O despejo nos rios de resíduos da produção e do consumo.
- À intensa exploração do operário corresponde à redução da população agrícola pelo estabelecimento da grande propriedade privada fundiária e à intensa exploração do solo.
- As contradições entre a rotação do capital e os períodos longos de rotação da terra da silvicultura.
- A crise e os problemas de moradia nos grandes centros urbanos se relacionam com esta antítese entre campo e cidade da moderna sociedade burguesa industrial.



- Os problemas sociais e ecológicos da cidade capitalista: a poluição do ar, a falta de luminosidade das precárias habitações, o esgoto a céu aberto e a falta de água potável.

As contradições sociais e ecológico-territoriais que marcam estas características centrais da formação e dos arranjos espaciais da sociedade burguesa estão vinculadas aos permanentes mecanismos do processo da acumulação primitiva (MOREIRA, 2016; HARVEY, 2005). Tais características do espaço geográfico do capitalismo constituem relevante roteiro para a seleção dos conteúdos centrais do ensino de Geografia.

A metodologia de ensino da Geografia se empenha em criar estratégias teórico-metodológicas e pedagógicas que estabeleçam o entrecruzamento entre a prática e o saber espacial, por um lado, com os conteúdos e conceitos, por outro. Ou seja, relacionar a práxis espacial com a teoria geográfica e vice-versa. Como cada momento é momento do todo (o processo de totalização), é indispensável que o problema espacial da humanidade esteja presente, de alguma forma, em cada um deles. Mais uma vez. Trata-se de um processo, de diferentes momentos do qual é sempre expressão da totalização permanente deste ser estar espacial do ser humano.

A metodologia e o processo de ensino podem ter início tanto com a práxis espacial e sua problematização, quanto com a instrumentalização, ou seja, com o ensino dos instrumentos teóricos (conteúdos e conceitos) da geografia; a depender do domínio da cultura escolar dos estudantes e das intenções do professor. Os cinco passos da pedagogia histórico-crítica propostos por Saviani (1984) derivam dos momentos prática-teoria-prática do processo dialético, no qual a práxis é decomposta apenas teoricamente, pois no real-concreto, ela (a práxis) está no início, no meio e no fim. A reprodução dos cinco passos² da pedagogia histórico-crítica adaptada ao ensino de geografia não significa a obrigatoriedade da sequência, mas orienta na direção da totalização do processo nos termos anteriormente indicados:

- 1º momento:** O conhecimento da práxis espacial dos alunos e dos diferentes sujeitos de seu contexto socioespacial no contexto das lutas de classe.
- 2º momento:** A problematização das práticas/saberes espaciais: problemas significativos que relacionem sua prática social com as dos sujeitos e processos espaciais/sociais-naturais do imperialismo globalizado selecionados no currículo da(o) professor(a).
- 3º momento:** A instrumentalização, isto é, a construção e apropriação de conceitos, métodos, conteúdos e raciocínios geográficos, indispensáveis à reflexão e à inserção dos problemas levantados no processo de organização geográfica da sociedade.
- 4º momento:** A catarse, isto é, a apropriação do conhecimento sistematizado pela transformação dos saberes sincréticos em sínteses de muitas determinações da realidade concreta.
- 5º momento:** A práxis espacial como unidade teoria e práxis e universal, particular e singular; sua compreensão mais consciente e possibilidade de transformação por parte dos alunos.

Pela instrumentação/catarse se desenvolve a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e fundamentais à educação escolar como condição de humanização dos indivíduos. Para a prática pedagógica, a instrumentalização e a catarse são favorecidas pelo domínio do conteúdo e do método da Geografia, o que inclui conhecer os arranjos espaciais da sociedade burguesa no presente momento histórico, mas também a



trajetória da geografia enquanto prática social, teórica e institucional, suas fases, formatos e correntes filosóficas etc.

A psicologia do desenvolvimento também oferece subsídios à sua organização. De acordo com Martins (2013, p. 135), a “formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza”. A formação de conceitos pelos estudantes na escola transforma o conteúdo e a forma do seu pensamento. Assim, o trabalho pedagógico do professor de Geografia, associado ao ensino dos conteúdos geográficos e da compreensão do mundo atual, desenvolve forma peculiar de análise da sociedade capitalista, o raciocínio geográfico-espacial-territorial-paisagístico-escalar.

Considerações finais

Nos últimos 40 ou 50 anos, o tardo-capitalismo (PAULO NETTO, 2012) não resolveu todos os problemas do capital com o regime de acumulação flexível. Ao mesmo tempo fez aumentar brutalmente a exploração e a desigualdade, o racismo e os problemas ambientais. Processos que conduzem à tese da produção destrutiva e crise estrutural do capitalismo proposta por I. Mészáros: a “ordem da reprodução sociometabólica do capital”, afetando a viabilidade da reprodução do próprio tardo-capitalismo, traz à superfície “a ativação dos limites absolutos do capital” (Apud PAULO NETTO, 2012, p. 216). Para Netto, embora com grandes transformações, o capitalismo permanece apoiado na “essência exploradora da relação capital/trabalho; contudo, se esgotando por completo suas “potencialidades progressistas, constituindo-se, contemporaneamente, em vetor de travagem e reversão de todas as conquistas civilizatórias” (PAULO NETTO, 2012, p. 216). Ou seja, a “barbarização que se generaliza nas formações econômico-sociais tardo-capitalistas” atualiza a “antiga escolha entre socialismo ou barbárie”.

Para entender a BNCC e o conjunto das reformas educacionais em curso, o desafio é analisar as mediações das demandas e contradições sociais do tardo-capitalismo com o sistema educacional brasileiro; ou mais especificamente: de que maneira as atuais políticas educacionais expressam tais demandas do capital? E, contrariamente, quais são as propostas educacionais antagônicas ao capital e coerentes com a luta dos trabalhadores?

Coerente com este contexto neoliberal, Newton Duarte (2010, p. 33) afirma que “o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” ..., com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista”. A vanguarda financeiro-rentista do capital articula ações internacionais do imperialismo com as ações nacionais da burguesia agroindustrial fortemente apoiada no monopólio da terra; avançando em direção também da financeirização da educação brasileira. Por isso, a influência de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, a exemplo do “comunicado à imprensa em 2018 no site do Ministério da Educação, informando que o Banco Mundial aprovou projeto de US\$ 250 milhões para implementação da Reforma do Ensino Médio, os quais serão transferidos mediante os resultados no sistema educacional brasileiro com destaque a necessidade de flexibilização do novo currículo baseado em competências, aplicação dos itinerários formativos e o aumento da carga horária escolar com objetivo de “diminuir as taxas de abandono e repetência, tornando o ensino médio mais relevante e atraente para os jovens brasileiros”(apud GOMES, 2022, p. 67).



Da educação pública entendida como direito da população e dever do Estado e concebida como “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205 da CF de 1988), atualmente, a escola e o sistema nacional de educação passam a ser concebidos como prestação de serviços organizados segundo a lógica empresarial do mercado. O neoprodutivismo (SAVIANI, 2010) ou a perspectiva da gestão privado-empresarial da educação pública (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012) das atuais políticas educacionais neoliberais, propõe que a escola seja organizada segundo a lógica do mercado competitivo e do modelo supostamente eficiente da grande produtividade das empresas, mais adequada para formar o trabalhador/cidadão/sujeito flexível e polivalente, com status de empregabilidade, microempresário-empreendedor (cidadão PJ), trabalhador terceirizado ou informal, exigida pela acumulação flexível-financeiro-rentista do capitalismo globalizado. Referências curriculares (BNCC), responsabilização (por resultados, testes censitários) e escolha escolar (voucher ou escolas administradas por fundações privadas) (RAVITCH, 2011), conduziram o sistema nacional de educação a ser mais eficiente nas suas finalidades mais gerais. Para isso é necessário combinar relevância e meritocracia, reorganizar os conteúdos através de novos métodos (competências e habilidades, saber-fazer), pensar além das disciplinas, financiar com recursos públicos estudantes em escolas privadas, desenvolver as competências sócio emocionais, oferecer cursos híbridos presencial e à distância, priorizar o financiamento da educação básica em detrimento do ensino superior, e, claro, a participação do terceiro setor (as fundações privadas) na condução das políticas educacionais.

Para LOPES (2008, p. 65), Ralph Winfred Tyler (1978) associa os princípios das teorias da eficiência social (associação entre currículo e mundo produtivo; transferência das técnicas do mundo dos negócios para a escola), como a centralidade dos objetivos, métodos e modelos de planejamento curricular; com os princípios do pensamento de John Dewey, caracterizado pela centralidade nos alunos e no ensino por atividades. A educação é entendida como processo que modifica padrões de comportamento das pessoas, comportamento que engloba o pensamento, o sentimento e a ação manifesta (TYLER, 1978, 5). Daí que, para este autor, três princípios são fundamentais no desenvolvimento do currículo e dos planos de ensino: os objetivos educacionais (competências gerais), as experiências pedagógicas (quais e como organizá-las; os direitos de aprendizagem) e a avaliação (novos comportamentos). Enquanto padrões e normas desejáveis, pessoal e socialmente significativos, os comportamentos dos alunos, como expressão objetiva, sem ambiguidades e inequívoca do produto do processo educativo, garante a possibilidade de avaliação da sua eficiência.

Estas ideias e práticas, desenvolvidas ao longo do século XX, agora retornam como tragédia e como farsa. É preciso contrapô-las.

Para alimentar esta contraposição e construir projeto de educação contra hegemônico, foi proposto a reflexão sobre o conteúdo, o método e a organização geográfica da sociedade capitalista. A práxis - espacial e pedagógica - conduziu, através do conceito de geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais, a interligação entre prática-teoria-prática pedagógica e prática-teoria-prática espacial. Ambas expressam a unidade entre mundo e atividade humana que faz da práxis o ato de origem da dimensão especificamente humana do homem (Bornheim, 1977), e onde a filosofia é força de transformação da realidade. Sua base é o processo de trabalho, a troca metabólica entre homem e natureza, em que reciprocamente o ser humano transforma a natureza ao mesmo tempo em que se transforma e constitui.

O horizonte próximo e distante, tático e estratégico do projeto de educação e da ação contra hegemônica é a possibilidade da transformação radical e superação da sociedade



capitalista. A análise que Marx empreende do capitalismo compreende sua gênese, desenvolvimento e crise. Formar para tornar os estudantes contemporâneos do seu tempo e espaço significa contribuir, por intermédio do acesso ao conhecimento sistematizado, para o aprofundamento da consciência dos conflitos de classe e da necessidade da luta para resolvê-los

O capital, afirma Marx (1996, p. 379) no capítulo d'A acumulação primitiva, “nasce escorrendo por todos os poros sangue e sujeira da cabeça aos pés”. Embora mais suavizado pela luta operária, o capitalismo continua sendo a sociedade de “Uns com tantos e outros tantos com algum, mas a maioria sem nenhum” (Duarte e Medeiros, s/d), como canta o sambista. Contudo, a “centralização dos meios de produção e a socialização do trabalho atingem um ponto em que se tornam incompatíveis com seu invólucro capitalista” e, assim, soa “a hora final da propriedade privada capitalista”, momento em que os “expropriadores são expropriados”, momento da negação da negação que “não restabelece a propriedade privada, mas a propriedade individual sobre o fundamento do conquistado na era capitalista: a cooperação e a propriedade comum da terra e dos meios de produção produzidos pelo próprio trabalho” (Marx, 1996, p. 381).

NOTAS

1 - Adotando a perspectiva de Milton Santos (2005), Ruy se fundamenta em três categorias de totalidade: a formação espacial, a formação econômico-social e o modo de produção.

2 - O mais adequado seria utilizar a palavra “momentos” ao invés de “passos”; esta última passa a ideia de sequência fixa em que o passo seguinte só poderia ser dado após o anterior.

REFERÊNCIAS

- AUTOR.. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular. São Gonçalo-RJ: Departamento de Geografia da UERJ-FFP, Revista Tamoios, v. 13, n. 2: julho/dezembro, 2017.
- DUARTE, Newton (2010). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In MARTINS, L. M.; and DUARTE, N. - orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010; p. 32-49. <http://books.scielo.org>
- DUARTE, M. e MEDEIROS, E. Maioria sem nenhum. Rio de Janeiro: Som Livre, LP Samba da Madrugada de Paulinho da Viola e Elton Medeiros, 1968.
- FREITAS, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas: Revista Educação e Sociedade, vol.33 n°. 119, abr./jun., 2012.
- GOMES, J. S.. A Geografia do Ensino Médio nas formações espaciais brasileiras: Reformas Educacionais e a Contribuição da Perspectiva do Trabalho e Geografia. São Gonçalo-RJ: Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestrado Acadêmico em Geografia; dissertação, 163 p, 2022.
- HARVEY, D.. A condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HARVEY, D.. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005.
- HARVEY, D.. O novo imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- LACOSTE, Y.. A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra. Papyrus Ed.: S.Paulo-SP, 2010.
- LOPES, A. C. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008.
- PENTEADO, H. D. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo: Cortez; 2017.
- MARTINS, L. M.. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MOREIRA, R.. A formação espacial brasileira – contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2020; 3ª edição.
- MOREIRA, R.. Mudar para manter exatamente igual – os ciclos espaciais de acumulação. O espaço total. Formação do espaço agrário. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.



- MOREIRA, R.. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. São Gonçalo-RJ: Departamento de Geografia da UERJ-FFP, Revista Tamoios, v. 13, n. 2: jul/dez, 2017.
- MOREIRA, R.. O espaço e o território: conceitos e modos de uso. In MOREIRA, R. A Geografia do espaço-mundo; conflitos e superação no espaço do capital. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016; pág. 211-221.
- MOREIRA, R.. O capítulo 24 e o segredo da atualidade de O Capital, de Marx. In MOREIRA, R.. A Geografia do espaço-mundo; conflitos e superação no espaço do capital. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016; pág. 223-235.
- MOREIRA, R.. Sociedade e espaço geográfico no Brasil – constituição e problemas de relação. São Paulo: Contexto, 2015.
- MOREIRA, R.. O discurso do avesso - para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOREIRA, R.. O que é geografia. São Paulo: Brasiliense. 2ª edição, 2010.
- MOREIRA, R.. O discurso do avesso - para a crítica da Geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda., 1987.
- MOREIRA, R.. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In MOREIRA, R. (Org). Geografia: teoria e crítica. O saber posto em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- PAULO NETTO, J.. Capitalismo e barbárie contemporânea. Vitória (ES): Argumentum, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun, 2012.
- PIAGET, J.. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- QUAINI, M.. Marxismo e Geografia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RAVITCH, D.. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, M.. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. In Da totalidade ao lugar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005; texto publicado em 1977 na Revista Antipode.
- SANTOS, M.. Por Uma Geografia Nova – Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: HUCITEC, 1986; primeira edição de 1978.
- SAVIANI, D.. Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações. CampinasSP: Autores Associados; 10ª ed. revista, 2008.
- SAVIANI, D.. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Ed. Aut. Associados, 472 p., 2007.
- SAVIANI, D.. Escola e Democracia. São Paulo: Ed. Cortez; Campinas-SP: Ed. Autores Associados; 1984; 3ª ed.
- TYLER, R. W.. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre-RS, Globo, 1978.
- VIGOTSKI, L. S.. A construção do pensamento e da linguagem. Ed.WMF Martins Fontes: SP, 2009.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

COUTO, Marcos Antonio Campos. Princípios de organização curricular da Geografia no Ensino Fundamental 1. Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 19, n. 2, p. 285-298, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2023.77653>. Acesso em: DD MM. AAAA.