

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Marcos Antônio Campos Couto

E-mail: professormarcoscouto@gmail.com

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Submetido: 04/11/2020

Aprovado: 22/03/2021

Publicado: 15/12/2023

doi: 10.20396/rho.v23i00.8661936

e-Location: e023050

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

COUTO, M. A. C. O ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-29, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8661936.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661936>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA



Marcos Antônio Campos Couto*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O objetivo é analisar o ensino de geografia na perspectiva da abordagem histórico-crítica. O processo prática-teoria-prática problematiza a geografia que se ensina na escola pública de hoje, o questionamento do conteúdo e o método e o retorno à prática para definir a função social do ensino de geografia. Cabe ao ensino de geografia contribuir para que estudantes se tornem contemporâneos do seu tempo-espço, compreendendo sua inserção na lógica da realidade sócio-espacial-territorial da sociedade capitalista. Lógica que requer a intervenção de todos visando superá-la, dada a sua estruturada fundamentada na violenta expropriação do povo do campo, nas precárias condições do trabalho supostamente livre, na desumanização pelo rapto e exploração de crianças e escravização dos negros africanos; origem e manutenção da propriedade privada capitalista baseada na exploração do trabalho alheio e no estranhamento humano. Sua organização geográfica, com a distinção entre produtor e meio de produção, conduziu à separação do trabalhador em relação à natureza e ao seu território, tornados propriedade privada; aos problemas ecológico-territoriais; ao dinheiro como mercadoria universal; à separação campo-cidade e à vida cotidiana fragmentada em distintos lugares; e à megaurbanização da humanidade. Como explorar as contradições do capitalismo com projeto de educação que contribua para superação desta sociedade de classes, pautando-se no conhecimento sistematizado? A pedagogia histórico-crítica oferece subsídios ao trabalho pedagógico nesta visão contra hegemônica e crítica da escola capitalista. As determinações espaciais e da alienação humana da sociedade burguesa orienta a articulação finalidade-conteúdo-método no ensino de geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Pedagogia histórico-crítica. Marxismo.

THE TEACHING OF GEOGRAPHY FROM A HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE

Abstract

The objective is to analyze the teaching of geography from the perspective of historical-critical approach. The process practice-theory-practice problematizes the geography taught in today's public school, the questioning of content and the method and return to practice to define the social role of teaching geography. The teaching of geography is responsible for helping students to become contemporaries of their time-space, understanding their insertion in the logic of the socio-spatial-territorial reality of capitalist society. Logic that requires the intervention of all in order to overcome it, given its structure based on the violent expropriation of the people of the countryside, the precarious conditions of supposedly free work, the dehumanization through the abduction and exploitation of children and the enslavement of black Africans; the origin and maintenance of private capitalist property based on the exploitation of other people's work and human strangeness. Its geographical organization, with the distinction between producer and means of production, has led to the separation of the worker from nature and from its territory, made private property; to ecological-territorial problems; to money as a universal commodity; to the country-to-city separation and daily life fragmented in different places; and to the mega urbanization of humanity. How to explore the contradictions of capitalism with an educational project that contributes to overcoming this class society, based on systematic knowledge? Historical-critical pedagogy offers subsidies to pedagogical work against hegemony in the capitalist school. The spatial and human alienation determinations of bourgeois society guides the purpose-content-method articulation in the teaching of geography.

Keywords: Teaching of Geography. Historical-critical pedagogy. Marxism.

ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen

El objetivo es analizar la enseñanza de la geografía desde la perspectiva del enfoque histórico-crítico. El proceso práctica-teoría-práctica problematiza la geografía que se enseña, el cuestionamiento del contenido-método y el regreso a la práctica, la función social de la enseñanza de la geografía. Esto debería ayudar a los estudiantes a convertirse en contemporáneos de su espacio-tiempo, su inserción en la lógica de la realidad socio-espacial-territorial de la sociedad capitalista. Lógica que requiere la intervención para superarla, dada su estructura de explotación violenta de la población rural, en las precarias condiciones del trabajo libre, en la deshumanización y la explotación de niños y la esclavitud de los africanos negros; origen y mantenimiento de la propiedad privada capitalista basada en la explotación del trabajo ajeno y la extrañeza humana. Su organización geográfica, con la distinción entre productor y medio de producción, condujo a la separación del trabajador en relación con la naturaleza y su territorio, convirtiéndose en propiedad privada; problemas ecológico-territoriales; el dinero como mercancía universal; la separación entre la vida rural y urbana y la vida cotidiana fragmentada en diferentes lugares; y la megarurbanización de la humanidad. ¿Cómo explorar las contradicciones del capitalismo con un proyecto educativo que contribuye a superar esta sociedad de clases, basada en el conocimiento sistematizado? La pedagogía histórico-crítica ofrece subsidios al trabajo pedagógico en esta visión antihegemónica y crítica de la escuela capitalista. Las determinaciones de alienación espacial y humana de la sociedad burguesa guían la articulación propósito-contenido-método en la enseñanza de la geografía.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía. Pedagogía histórico-crítica. Marxismo.

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é analisar o ensino de geografia a partir da filosofia do materialismo histórico e dialético e da correspondente abordagem da pedagogia histórico-crítica (PHC) de Dermeval Saviani (1984). Prática, teoria e prática, como momentos do processo de totalização dialética, estão assim apresentados: 1. A problematização da geografia que se ensina e da escola pública na conjuntura/estrutura da ofensiva neoliberal. 2. Os princípios teórico-metodológicos da pedagogia e da geografia que, diante dos problemas a enfrentar, permitam reconstruir o conteúdo e o método da geografia que se ensina. 3. O retorno à prática e à estrutura para definir a função social do ensino de geografia no espaço geográfico da sociedade burguesa.

Os problemas da escola e da organização geográfica da sociedade, visibilizados tanto pela conjuntural quanto pela estrutural da sociedade capitalista, são entrecruzados aqui a partir do processo de acumulação primitiva (Marx, 1996).

Apoiada na crítica da economia política, no conceito de trabalho como princípio educativo e da emergência dos sistemas nacionais de educação no contexto de consolidação da sociedade burguesa, a pedagogia histórico-crítica propõe estratégias à organização do trabalho pedagógico coerentes com a luta contra hegemônica dos trabalhadores, balizadas na crítica global da relação sociedade-escola capitalista.

Pela presença da classe trabalhadora em seu interior - mas sem cair na ilusão de grandes transformações através da escola burguesa - é possível explorar, na relativa autonomia da escola, as contradições desta sociedade a partir de projeto educacional que, a serviço das lutas dos trabalhadores, contribua para atenuação das desigualdades e opressões ou superação da sociedade de classes, na medida em que se pautar pela socialização de todos os instrumentos culturais disponíveis e provenientes da ciência, da filosofia e da arte.

Perseguindo a crítica das determinações espaciais e da alienação humana por intermédio do ensino de geografia e orientado pelo eixo metodológico da relação sociedade-escola-arranjo espacial, o texto está dividido em três momentos. Começa com a ofensiva neoliberal sobre a educação brasileira e os problemas daí derivados e que precisam ser enfrentados. Em seguida, dois temas teórico-metodológicos. Em primeiro lugar, inspirado na definição de clássico como critério de montagem de currículos e programas (Saviani, 2010b), apresenta definição de geografia e de suas correspondentes categorias e temas centrais. Da ênfase ao conteúdo passa, em seguida, para o foco no método, analisando a metodologia do ensino da geografia a partir do método da geografia e dos passos da pedagogia histórico-crítica. No final, é retomada a questão inicial de ensinar geografia na escola pública de hoje, definindo sua função social no contexto da organização geográfica da sociedade burguesa.

Dados os limites de artigo, o conteúdo desenvolvido tem o caráter de prolegômenos, isto é, de princípios gerais indicadores da abordagem histórico-crítica no ensino de geografia.

ENFRENTANDO O NEOLIBERALISMO:

ENSINAR GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA DE HOJE

A conjuntura é de forte ofensiva neoliberal sobre as políticas educacionais com ostensivo rebatimento no cotidiano das escolas e universidades, incluído a situação do ensino de geografia. A geografia como componente ou disciplina curricular deixa de ser obrigatória no ensino médio no contexto do neoprodutivismo das atuais políticas educacionais neoliberais (Saviani, 2010a), da gestão privado-empresarial da educação pública (Freitas, 2012).

Ainda hoje a Geografia é identificada pelos mapas e pela prática de localização e descrição de paisagens, lugares (da cidade ou do campo), regiões, territórios, países, continentes. Práticas espaciais, construídas na relação da sociedade com a natureza, permitem compreender os sujeitos a partir de sua localização e posição no arranjo socioespacial do mundo. Portanto, servem à compreensão da vida humana em sua aventura sobre a superfície terrestre. Aí está a sua potência, mas também os seus problemas. Por muito tempo baseada no método fragmentário-descritivo, o ensino de geografia fragmentou a relação sociedade-natureza na forma de geografia humana e geografia física, se limitou à descrição da paisagem e à nomenclatura de lugares e conduziu a diferentes formas de determinismos e de dualismos: geografia geral x geografia regional, geografia física sistemática x geografia humana regional, geografia humana do espaço x geografia física da paisagem (Couto, 2017, p. 208-209). Por isso, o modelo fragmentário N-H-E¹ (Lacoste, 2010; Moreira, 2014), estrutura invariável utilizada na análise ou no ensino de determinado lugar, região, território, continente, independentemente das suas especificidades histórico-geográficas, ainda é a base da organização curricular e dos livros didáticos de geografia. Associado a isso, concepções pedagógicas que desconsideram a práxis espacial dos estudantes (Resende, 1986).

Disciplina escolar autônoma desde o século XIX, a geografia e seus conteúdos estão diluídos, pulverizados, minimizados ou ausentes na estrutura tecnicista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, com suas 10 grandes competências gerais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, grandes áreas do conhecimento, competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e inúmeras habilidades específicas por ano de escolaridade e para cada grande área. Habilidades numeradas constitui verdadeiro código de barras curricular apto à testagem censitária.

Atualmente, a escola organizada segundo a lógica do mercado competitivo e do modelo supostamente eficiente da grande produtividade das empresas seria 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), 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 na condução das políticas educacionais.

A acumulação flexível em curso se baseia na inovação tecnológica, em novas funções dos serviços financeiros e na flexibilidade do processo e do mercado de trabalho e dos padrões de consumo. Confrontado o movimento sindical, o desemprego estrutural conduz a novas formas de precarização do trabalho (Harvey, 1993), das quais a uberização é caso mais dramático. O pós-modernismo proclama o fim da totalidade, das verdades eternas e universais ou dos grandes relatos em que os processos e eventos são conectados, pondo o foco no efêmero, no indeterminado e no fragmento. As medidas de privatização, equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, na perspectiva do Estado mínimo (para os trabalhadores) e forte na capacidade de controle, inspira-se nas ideias de administração gerencial e orienta as políticas sociais entendidas como prestação de serviços, embora não exclusivos do Estado (público, mas não estatal).

Esta trilogia de reestruturações das esferas público-estatal, econômico-social e das feições do mundo do trabalho e do pensamento comporá o “[...] rentismo como centro sistêmico da acumulação capitalista planetarizada” com seu “[...] modelo de espaço concentrado-desconcentrado, integrado-fragmentado, fixo-fluido com que vai instituir a forma polissêmica e diversificada de excedente, e assim de conflito e tensionamento” (Moreira, 2016, p. 107).

O Brasil modernizou-se, mas não mudou o seu fundamento monopolista e opressor, pois permanece o peso e função histórica da agroindústria na sociedade brasileira. O Brasil atual é a configuração do espaço industrial monopolista (Moreira, 2015, p. 121-135) e simultaneamente - do ponto de vista do poder agrário - do ciclo espacial de acumulação sojicultor da cadeia soja-óleos-carneS, em que a acumulação capitalista de hegemonia financeiro-rentista faz da agroindústria “[...] o eixo reitor da economia” e “[...] a rede urbana montada pela onipresença da finança o cerne do sistema” (Moreira, 2018, p. 58). Alicerce da organização geográfica da sociedade brasileira, o tripé terra-território-Estado (Moreira, 2015) é atualizado, do ponto de vista da economia política do espaço, como pacto dos

dominantes hegemonizados pelas alianças agroindustrial - internamente - e financeiro-rentista - externamente. Desconcentração espacial da indústria, desindustrialização e re-primarização são indicadores do mesmo processo de comando da hegemonia do capital rentista associado ao agronegócio.

País rico, colocado entre os mais industrializados do atual capitalismo globalizado, mas estruturado nos monopólios de escravizados, da terra-território, do poder e da apropriação da riqueza socialmente produzida, o acesso aos bens culturais e à educação formal não escapou deste fundamento monopolista, base de compreensão da baixa escolarização do povo brasileiro e dos percalços da construção do sistema nacional de educação no Brasil.

O sistema nacional de educação é resultado da luta de classes, conformado, por um lado, pelo processo de expansão da escola pública como direito resultante da luta do povo por melhores condições de vida e, por outro, pela precarização das condições de trabalho e de ensino como resposta das classes dominantes. Marcado por vitórias e derrotas, avanços e retrocessos, a educação brasileira ainda acumula enorme déficit educacional. De acordo com os dados da PNAD-IBGE de 2018 sobre educação, 52,6 % dos brasileiros (70,3 milhões de pessoas) acima de 25 anos não concluíram a Educação Básica; 33,1% não haviam concluído o ensino fundamental; 4,5% não haviam concluído o ensino médio. Então, a universalização do ensino fundamental não significou o atendimento das necessidades educacionais da população brasileira. Em 2018, na primeira parte do ensino fundamental, de 06 a 10 anos, 3,5% dos alunos frequentam fora da etapa adequada; de 11 a 14 anos, 12,4% estão fora da etapa adequada. No ensino médio, 23,1% dos estudantes estão fora da etapa adequada. O ensino médio não foi universalizado. Em 2018, a taxa de escolarização da população de 15 a 17 anos chega a 88,2%, enquanto a taxa ajustada de frequência líquida ao ensino médio chega a 69,3%. O ensino superior tem mais de 80% de suas matrículas em instituições privadas, o que inclui os cursos de formação de professores. O número médio de anos de estudo das pessoas com 25 anos ou mais de idade em 2018 era de 8,9 anos. A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais era, em 2018, de 6,8% (11,3 milhões); enquanto 38 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais. Na Região Nordeste, o analfabetismo atinge 13,9% desta mesma faixa etária. Do total de analfabetos acima de 15 anos, 3,9% são brancos e 9,1% são pretos ou pardos. Para a população acima de 65 anos, o analfabetismo atinge 21,5%. Há também problemas de infraestrutura, como a falta de bibliotecas, rede de banda larga, quadras cobertas, adaptação para atendimento de necessidades especiais, etc. Estes indicadores nacionais serão mais graves ou inexistentes dependendo da localização (regional, cidade, campo, centro, periferia) e da rede de ensino a que pertence a escola, pois os problemas da educação no Brasil se manifestam de formas muito diferenciadas caso se trate de uma escola da rede municipal de ensino de uma pequena cidade do interior do país, ou de uma escola da rede estadual localizada na periferia de uma metrópole ou ainda, numa escola da rede federal de ensino situada em alguma capital. Isto porque as redes de escolas são qualitativamente muito diversas; o que significa que não há,

no Brasil, uma escola pública com um padrão nacional de qualidade. Por isso, Saviani afirma que, de fato, não há um sistema nacional de educação (Saviani, 2014).

Expressão do passado-presente colonial-escravista, sua atualização como economia política neoliberal avança sobre a conquista desta escola pública pelo povo pobre brasileiro, pelos trabalhadores. Os problemas do Brasil, da escola brasileira e, em particular, do ensino de geografia, mas também as possibilidades de ação contra hegemônica constituem adequado ponto de partida para definir as finalidades do ensino de geografia, seu conteúdo e método.

PRODUZINDO NOVOS PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

A GEOGRAFIA COMO A CIÊNCIA DAS PRÁTICAS E DOS SABERES ESPACIAIS

A geografia é aqui entendida como a ciência das práticas e dos saberes espaciais (Moreira, 2010, 2017). É uma ciência da práxis humana; contudo, práxis espacial, processo que dá origem ao espaço geográfico, isto é, à sociedade geograficamente edificada. Como afirma o autor “[...] 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” (Moreira, 2017, p. 27); relação em que a dinâmica da sociedade é instrumento de interpretação do espaço e vice-versa.

Oriunda das necessidades humanas, em sua troca metabólica com a natureza pelo processo do trabalho, a práxis espacial tem por princípio lógico de base as práticas de localização. Como a localização nunca é circunscrita apenas a um fenômeno ou necessidade, a prática espacial constitui múltiplos de localizações (onde morar, onde colher, onde plantar, onde instalar um hospital, etc) e, conseqüentemente, de teias de comunicação que os interligam. O conjunto de distribuição relativa de localizações e trajetos, correspondentes à trama de fixos e de fluxos de fixos e que organizam a vida cotidiana de deslocamentos, movimentos e fixações, dão origem ao arranjo espacial. Localização, distribuição e arranjo espacial são dados do real, mas também recurso de método. A práxis espacial, na medida em que transforma a natureza e deixa cumulativamente suas marcas sobre a superfície terrestre, produz os arranjos espaciais que, reversivamente, influenciam aquela práxis. Por isso, então que explicar a localização (porque aí), as formas da distribuição e o arranjo constituem instrumentos de compreensão da práxis espacial humana. Moreira (2017) indica conjunto de práticas espaciais que, sucessivamente acumuladas, edificam a sociedade geograficamente. Classificadas como correspondentes às fases de montagem, desenvolvimento e reestruturação dos arranjos espaciais das sociedades, se desdobram umas sobre as outras, desde a prática espacial da seletividade, responsável pela constituição do habitat das

paisagens naturais dos primeiros agrupamentos humanos, até as transições do arranjo da sociedade em regiões homogêneas, regiões polarizadas e em rede dos conflitos territoriais da moderna sociedade industrial capitalista.

Práxis espacial e espaço geográfico incluem a objetividade do real vivido e a subjetividade do vivido como concreto-pensado, seja na forma da “filosofia espontânea” da linguagem do senso comum ou da religião popular, ou na forma da ciência ou do conhecimento teórico-conceitual-sistematizado. O resultado é a constituição do ser-estar espacial dos seres humanos. Um processo, de diferentes momentos do qual é sempre a totalização permanente deste ser-estar espacial do homem. Que momentos? Em sua origem, surge da sequência e da imbricação entre práticas espaciais e saberes desta experiência espacial. Depois, com o surgimento da escrita, das filosofias, das instituições e da ciência, o conceito científico é acrescido à práxis espacial. Este é o movimento da práxis à teoria, correspondente a passagem da experiência sensível-perceptiva e imediata da singularidade indeterminada, passando pela sequência de suas múltiplas determinações, até que a singularidade ganhe a forma crescente de universalização. No entanto, concorrendo com esta sequência, se desenvolveu o caminho inverso, da teoria para a práxis, em que a filosofia e a ciência transformam o saber e a prática espacial. O entrecruzamento destes dois percursos faz coincidir a progressão para o sentido das determinações mais amplas com a regressão ao sentido dos fundamentos do momento inicial.

Do ponto de vista histórico-estrutural, a origem da geografia é a autoprodução humana pelo processo do trabalho, adaptando a natureza às suas necessidades. Assim, ela nasce como práxis espacial, em que a prática altera o saber e o saber a prática, mas ambos formam uma unidade no corpo e na consciência dos sujeitos. A sabedoria espacial é imitada ou repassada adiante pela cultura oral. Desde o início o ser humano se serve de signos para mediar sua relação com a realidade, pois ao representar, em pensamentos, os fenômenos do mundo em que vive, antecipa mentalmente os objetivos do seu trabalho. Dos signos linguísticos sonoros da fala da cultura oral se devolve a escrita, isto é, o registro da fala por meio de signos visuais (Saviani, 2013, p. 243). E o advento da cultura escrita faz com que a geografia se torne também obra de escritores que se tornam grandes pensadores, pois, com base na observação da práxis espacial, descrevem e registram as práticas e saberes espaciais da humanidade, multiplicando a velocidade e abrangência de sua difusão no espaço e no tempo. Entretanto, a linguagem escrita não é espontânea como a linguagem oral, mas codificada e formal, requerendo processos formais, sistemáticos e codificados para sua assimilação. A educação específica para este fim deu origem a instituição escolar. O contexto é o do “[...] rompimento do comunismo primitivo com o consequente aparecimento da sociedade de classes como resultado da apropriação privada da terra” (Saviani, 2013, p. 242). Distingue-se, então, a educação no/para o trabalho, para o povo, e a educação escolar para a arte da palavra falada e escrita e as atividades intelectuais, para a elite. Com o surgimento da escola ou das Sociedades Científicas e da Universidade etc, a geografia se torna também obra destas instituições do Estado que, a partir da sua organização e propósitos, delimitarão

seu formato e características específicas; contudo sem que a geografia deixe de ser práxis e, simultaneamente, obra de pensadores. Portanto, a geografia e o geógrafo tornam-se instituições do Estado.

Diante desses entrecruzamentos, qual pode ser a função social da escola e, em seu currículo, do ensino de geografia?

Retomando e resumindo, se propõe à escolarização formal nas escolas tornar os estudantes contemporâneos do seu tempo por intermédio do 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. Tarefa já enfrentada por muitos educadores.

Quanto ao ensino de geografia, nesta perspectiva contra hegemônica, sua finalidade mais geral pode ser resumida na seguinte afirmação: colaborar para que os estudantes compreendam as determinações espaciais da práxis humana alienada da sociedade burguesa, por intermédio 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). Sobre esta finalidade, três observações. Em primeiro lugar, é preciso explicar o que se entende por “determinações espaciais da práxis humana alienada”. Este tema é retomado adiante. Em segundo lugar, resta a tarefa de delimitar as finalidades do ensino de geografia nos níveis de ensino da educação básica e, sucessivamente, por ano escolar etc. Em terceiro lugar, elas inspiram alguns princípios de organização curricular.

Coerente com a definição de geografia, com seu objetivo geral e com a busca de superação do método fragmentário-descritivo, no qual a estrutura N-H-E constitui o seu principal modelo, acrescentam-se alguns critérios para a seleção dos conteúdos centrais que cabem ao ensino de geografia na escola básica, alguns já indicados em outro texto (Couto, 2017, p. 21): 1) Tomar o caráter de classe e de luta do modo de vida, da constituição do habitat, da organização geográfica da sociedade burguesa, como ponto de partida e de chegada do desenvolvimento de todo e qualquer conteúdo. 2) O uso das categorias empíricas das práticas espaciais, das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço e de mapas de diferentes escalas, de maneira a conformar nos alunos o raciocínio geográfico-espacial-territorial. 3) Que permita remontar intelectualmente a organização geográfica das distintas formas de sociedade e de suas fases ao longo da história, até as reestruturações globais, nacionais, regionais e locais do espaço geográfico do capitalismo em consequência da primeira, segunda e terceira revoluções industriais. 4) A compreensão e apreensão dos fenômenos naturais em função da práxis espacial dos diferentes sujeitos (concepção unitária

de geografia, (Lacoste, 2010), explicitando os problemas ecológico-territoriais (Quaini, 1979).

Escala a partir da qual professores e estudantes se situam, sentem e observam o mundo, o Brasil de hoje é a temática principal do ensino de geografia na escola brasileira. O que não significa a exclusão das outras escalas, pois não é possível compreender o Brasil sem entender o mundo. A Justificativa é explicitar as singularidades da formação socioespacial brasileira que marcam a práxis espacial de conformismo e resistência de seu povo. A sociedade brasileira agrária, agroindustrial mercantil, monopolista e rentista, explica o cotidiano de racismo estrutural, de conflitos fundiários rurais e urbanos e de luta pela terra, de degradação ambiental e situações de risco, de forte influência da bancada ruralista no legislativo, judiciário e executivo e de extrema desigualdade social no campo e na cidade. A luta contra tudo isso, que se inicia com a resistência indígena, se modifica e amplia com os negros africanos escravizados desde o momento em que pisaram o chão do Brasil, também marca a construção geográfica da sociedade brasileira. Por isso, então, que se os problemas do Brasil constituem ponto de partida para definir critérios de seleção e organização curricular, é a luta do povo brasileiro o horizonte mais amplo de suas finalidades, ou seja, das transformações radicais necessárias.

RECONSTRUINDO A METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA:

DA PRÁXIS ESPACIAL AO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO SISTEMATIZADO

Recuperando o que já foi indicado até aqui, se propõe que a metodologia de ensino da geografia seja derivada do processo de totalização permanente do ser-estar espacial do ser humano, por intermédio da relação entre seus diferentes momentos: da práxis, decomposta em prática e saber, e da teoria. O que isso significa? Criar estratégias teórico-metodológicas e pedagógicas que estabeleçam o entrecruzamento, no ensino de geografia, entre prática e saber espacial e os conteúdos e conceitos. 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.

Desta forma, diferente de antes (Couto, 2010, 2017), a metodologia e o processo de ensino pode ter início tanto com a práxis espacial e sua problematização, quanto 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. Por quê? Em

primeiro lugar, pelo entendimento da relação entre o processo de construção geográfica da sociedade e os seus momentos, indicado no parágrafo anterior. Em segundo lugar e relacionado a isso, em função do que, de fato, significam os cinco passos da pedagogia histórico-crítica propostos por Saviani (1984).

Os cinco passos² derivam dos momentos prática-teoria-prática do processo dialético, no qual a práxis está no início, no meio e no fim. Começar com o conhecimento da prática social dos estudantes e a sua problematização pode conduzir à ideia de que há o ponto de partida do processo de ensino. Assim, este ponto seria constituído dos aspectos particulares relacionados ao lugar e ao perfil social e intelectual dos estudantes com os quais o professor trabalhará. Isto está correto, mas em parte. Por quê? Porque tanto o conhecimento da prática social quanto a sua problematização são realizados por um especialista, que pode ser o professor de geografia, de história, de ciências, etc. Por isso problematizam a prática social já a partir dos seus instrumentos teórico-epistemológico-metodológicos. Ao fazê-lo, por esta perspectiva, já conecta o geral com o particular. Por exemplo, no caso aqui em exposição, o conceito de práxis espacial (o geral) é conectado com a práxis espacial daqueles alunos (particular). Por outro lado, cada passo proposto por Saviani constitui, mais uma vez, momento do processo dialético da práxis, expressão da unidade prática-teoria-prática, universal-particular-singular e tese-antítese-síntese. Então, o mais importante é que o ponto de partida seja compreendido como momento que, relacionado com os demais momentos, condiciona e é condicionado pelo todo. Isto é, pelo processo de totalização do ser-estar espacial da humanidade resultante da práxis espacial e da organização geográfica da sociedade.

Diante disso, a reprodução dos cinco momentos 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 passo:** O conhecimento da práxis espacial dos alunos e dos diferentes sujeitos de seu contexto socioespacial. **2º passo:** A problematização das práticas/saberes espaciais: problemas significativos que relacionem sua prática social com as dos sujeitos e processos espaciais/sociais-naturais do mundo globalizado. **3º passo:** A instrumentalização, isto é, a construção e apropriação de conceitos, métodos, conteúdos e raciocínios geográfico-espaciais, indispensáveis à reflexão e à inserção dos problemas levantados no processo de organização geográfica da sociedade. **4º passo:** A catarse, isto é, a apropriação do conhecimento sistematizado pela transformação dos saberes sincréticos em sínteses de muitas determinações da realidade concreta. **5º passo:** 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.

Os momentos da instrumentalização e da catarse supõem a decomposição e recomposição do movimento do abstrato ao concreto, que permita delinear caminhos metodológicos para a construção do conhecimento na escola. A tese de base é a de que na produção teórica do conhecimento o pensamento deve ascender do abstrato ao concreto e da

forma para o conteúdo, de maneira a “[...] apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental” (Marx, 2011, p. 54-55).

Em diálogo com este problema, L. S. Vigotski (2009) afirma que a formação de conceitos pelos estudantes na escola transforma o conteúdo e a forma do seu pensamento. Assim, no ensino de geografia, além do aprendizado dos conteúdos geográficos e da compreensão do mundo atual, se desenvolve forma peculiar de pensar o mundo através do raciocínio geográfico-espacial-territorial-escalar. Quais são os meios e os caminhos deste processo? Em que se relaciona com a ascensão do abstrato ao concreto pelo pensamento?

O livro *A construção do pensamento e da linguagem*³ é dedicado ao problema das raízes genéticas do raciocínio e da fala. Da necessidade de comunicação e do seu papel no processo de trabalho, a linguagem também desempenha funções intelectuais. O significado da fala é a unidade destas funções de comunicação, de compreensão racional e de transmissão de ideias e vivências. Embora o autor descreva a existência de uma fase pré-verbal na evolução do raciocínio e uma fase pré-intelectual da fala, seu propósito foi realçar o momento em que a fala se torna intelectual e o raciocínio verbalizado, quando se descobre a função significativa e simbólica da linguagem. Desta forma, o desenvolvimento e articulação do raciocínio e da fala tornam-se dependentes dos instrumentos de pensamento (símbolos, uso funcional dos signos) construídos pela humanidade ao longo de sua história e de como a experiência sociocultural da criança se insere neste processo.

Unidade de processos afetivos e intelectuais, o significado da fala “[...] permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à do comportamento e da atividade concreta do indivíduo” (Vigotski, 2009, p. 16/17). Nesse movimento, os significados das palavras também se desenvolvem, também evoluem (Vigotski, 2009, p. 399); o significado da palavra é inconstante e se modifica no processo de desenvolvimento da criança (Vigotski, 2009, p. 408). Portanto, quando se apresenta à criança, pela primeira vez, um novo conceito ou nova palavra, não é o fim, mas apenas o começo do processo de construção do seu significado, que se transforma na medida em que ela sofre ações de desenvolvimento.

Embora a fala possa ser realizada com apenas uma palavra, sua estrutura psicológica básica é a frase ou juízo⁴. A palavra constitui meio (instrumento) para a formação de conceitos, e, depois, torna-se o seu símbolo. A construção de conceitos, processo que relaciona a realidade concreta com a palavra (conceito) ou frase, é estimulada pelos “[...] problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento... vinculados à [sua] projeção... na vida cultural, profissional e social dos adultos” (Vigotski, 2009, p. 171). Entretanto, esta motivação intelectual tem, por trás, a tendência afetiva e volitiva, que abrange pendores, necessidades, interesses, afetos e emoções.

Na transição do complexo de pseudoconceito ao pensamento conceitual⁵, não coincidem o surgimento do conceito e a consciência de seu conteúdo pelo pensamento do

adolescente, pois há discrepância entre a formação e a definição verbal do conceito. Ou seja, a “[...] análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos” (Vigotski, 2009, p. 229). Do ponto de vista pedagógico, há situações em que determinado conceito que se queira ensinar (paisagem, por exemplo) esteja presente em texto ou frase⁶ que analisa a realidade, ou seja, “[...] quando este conceito ainda não se dissociou da situação concreta” (Vigotski, 2009, p. 230). Desta situação, é possível destacar o conceito do texto ou frase, da análise da realidade concreta de onde surgiu, e aplicá-lo em outra situação concreta, “[...] quando os atributos discriminados mas sintetizados nos conceitos se encontram em outro ambiente de atributos concretos bem diferentes e quando estes mesmos são dados em outras proporções concretas” (Vigotski, 2009, p. 230). Somente depois destas etapas é que o conceito deve ser definido (o que é paisagem, então?), movimento que se realiza no plano totalmente abstrato. Entretanto, isto não significa que o processo de construção se desenvolve na transição do concreto para o abstrato, mas sim de determinado concreto-pensado para outro.

Movimentando-se em uma pirâmide de conceitos, do alto para o baixo, do abstrato ao concreto, do geral ao particular, este processo guarda correspondência com método de exposição e com o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, na produção do conhecimento. A construção de conceitos parte das abstrações já descobertas (no método de investigação) e expõe suas relações lógicas e racionais, seguindo a ordem lógica da articulação das categorias, no sentido de uma totalidade social. Embora no início o conceito que se queira ensinar já esteja presente cumprindo sua função social, o seu significado como concreto-mental ainda não se estabeleceu por completo, mas apenas esquematicamente. Cabe ao processo de ensino decompor o problema ou o conceito a ser ensinado, passando por seus componentes elementares (análise, determinações simples) e reconstituindo a integridade de suas conexões e relações diversas (síntese, totalidade de determinações).

Retomando e resumindo, estes estudos experimentais do desenvolvimento dos conceitos sugerem alguns procedimentos metodológicos:

1. Retomar, a cada período ou ano letivo os conceitos centrais que conformam a forma-conteúdo do raciocínio geográfico, entretanto, utilizando-os em outros juízos mais complexos; pois o significado dos conceitos é inconstante e se modifica no processo de desenvolvimento da criança.
2. Confrontar, pela ação pedagógica e material didático, a problematização da realidade com o uso de signos (conceitos, mapas, esquemas, tabelas, jogos, etc), que conduza as atividades dos alunos visando organizar e interpretar suas observações, descrições, percepções e questionamentos.
3. Problematizar a realidade considerando as questões que o meio social impõe aos adolescentes.
4. Mobilizar as funções intelectuais superiores (atenção arbitrária e memória lógica) desenvolvendo a capacidade de questionamento, observação, percepção, de análise

(decomposição) e síntese (conexão), de abstração; e, assim, transformar o conteúdo e a forma do pensamento.

5. Utilizar as abstrações já descobertas (no método de investigação) na pesquisa geográfica e expor suas relações lógicas, seguindo a ordem da articulação das categorias da totalidade socioespacial e conduzindo o movimento do alto para o baixo, do abstrato ao concreto, do geral ao particular; correspondente ao método de exposição.
6. Visualizar e utilizar conceitos, que se queira ensinar, em frases (juízos) que cumpram função social porque relacionadas à situações reais de vida, antes de sua definição.

De acordo com Vigotski (2009), embora haja unidade entre o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar, eles percorrem vias inteiramente distintas. Na escola, com o processo de ensino-aprendizagem, organizado e orientado pelo professor, se estabelece outra relação com a experiência da criança, fazendo com que siga caminhos diferentes de construção, a partir de novas motivações internas e da inclusão de outras tarefas distintas da vida cotidiana. Por exemplo, conhecimento que a criança aprende na escola é sempre mediado por signos e conceitos inter-relacionados hierárquicamente, característica acentuada dos conceitos científicos. Mediação, para o autor, é a interposição do professor entre o conhecimento sistematizado e o aluno, visando que este construa, assimile compreenda o mundo em que vive e o seu lugar nele.

Para o autor, no momento da idade escolar, “[...] se projetam ao centro do desenvolvimento as funções psicológicas superiores, que têm como traços fundamentais e distintivos precisamente a intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade” (Vigotski, 2009, p. 282). A atenção torna-se atenção arbitrária e a memória se torna memória lógica, porque dependem cada vez mais do pensamento, do intelecto⁷. Na história do desenvolvimento intelectual da criança, há estágios de não-diferencialidade das funções, da diferenciação das funções em que a percepção domina o sistema de relações interfuncionais, tornando a memória a função central, até que atinja certa maturidade da percepção e da memória, através de sua intelectualização. Entretanto, este desenvolvimento depende de condições históricas, da complexidade das experiências sociais e/ou pedagógicas que a criança constitui. Em consequência, ele afirma que colaborar nessa tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento, constitui o papel principal da escola, impactando o desenvolvimento intelectual do sujeito.

Assim, se coloca o problema da relação entre a instrução e o desenvolvimento. Para o autor, o “[...] desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas [escolares] principais não antecede o seu início mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional” (Vigotski, 2009, p. 321-322).

Sobre isso, algumas observações. Em primeiro lugar, desenvolvimento ascensional é o mesmo que o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, próprio da construção do conhecimento teórico-conceitual-sistematizado.

Em segundo lugar, o processo de ensino-aprendizagem não deve ficar aquém do nível do desenvolvimento psicológico dos estudantes, mas além dele, e mais, se convertendo nele. A instrução ultrapassa, conduz e se converte em novo desenvolvimento.

Em terceiro lugar, estar além do desenvolvimento, mas não muito, pois embora o processo de ensino-aprendizagem, pensado nestes termos, deva começar por aquilo que os alunos não sabem, as tarefas escolares devem estar dentro de certos horizontes de capacidades possíveis dos estudantes. Desta forma, partir da práxis espacial dos alunos não significa partir do que ele sabe, mas considerar sua práxis espacial na forma e no conteúdo da tarefa escolar que ele não consegue responder sozinho sem o auxílio do professor (dos conteúdos que ensina) ou de estudantes mais capazes.

Em quarto lugar, para compreender este horizonte ainda não amadurecido de possibilidades, Vigotski lança mão do conceito de zona de desenvolvimento iminente⁸:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (Vigotski, 2009, p. 327).

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha (Vigotski, 2009, p. 331).

É como se o desenvolvimento atual da criança tivesse, pelo menos, dois níveis: o seu patamar mínimo, das funções intelectuais amadurecidas, e o limiar máximo, no terreno das funções mentais ainda não amadurecidas, em que a criança está quase conseguindo realizar as tarefas escolares de forma independente. Consequentemente, é sobre as capacidades deste “quase”⁹ que a instrução escolar precisa incidir.

Tanto a perspectiva do desenvolvimento psicológico, quanto, agora, o conceito de zona de desenvolvimento iminente, estão apoiados na colaboração via imitação, no intercâmbio entre estudantes e destes com os professores e, mais amplamente, na práxis e nas relações sociais, todas entendidas como fonte das propriedades humanas da consciência.

Estas sugestões psico-pedagógicas se inserem na perspectiva de construção da metodologia do ensino de geografia no trânsito entre a práxis espacial, a sociedade geograficamente edificada e o conhecimento geográfico. Articulam-se também com os passos da pedagogia histórico-crítica, entendidos como momentos do processo de totalização da práxis, da relação prática-teoria-prática. Compreendida como o processo de

ascensão do abstrato ao concreto, a instrumentalização, a par do domínio do conteúdo e do método da geografia e de como o pensamento é construído e estruturado, depende da organização didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

DEFININDO A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESPAÇO DA GLOBALIZAÇÃO:

A PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA DA SOCIEDADE BURGUESA

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 colapso. O mecanismo geral das transformações sociais e o significado do materialismo histórico estão no famoso Prefácio da Contribuição à Crítica da Economia Política (Marx, 2008): a estrutura jurídico-política-ideológica, como as formas de Estado se baseiam nas condições materiais de vida; em determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes que se tornam obstáculos ao próprio desenvolvimento das forças produtivas, abrindo época de revolução social; quando os seres humanos tomam consciência dos conflitos de classe e lutam para resolvê-lo, abre-se a possibilidade da revolução social e da superação das relações burguesas de produção.

As contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas são exploradas pelos sujeitos conscientes que buscam transformar a sociedade. Desta forma, tornar os estudantes contemporâneos do seu tempo e espaço significa 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.

Esta formação é simultaneamente política e técnica, pois resolver os problemas e os conflitos da classe trabalhadora também significa desenvolver nela a capacidade de governar, de dirigir a história. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento das forças produtivas em função do desenvolvimento das capacidades intelectuais requer o domínio, por parte do trabalhador, dos conhecimentos técnico-científicos do processo de trabalho. Assim, o “[...] conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, 1982, p. 130). Baseada nesta unidade da formação político-técnica, à escola cabe desenvolver, através da cultura geral-humanista, “[...] o poder de pensar e de saber se orientar na vida”, equilibrando o desenvolvimento das

capacidades do trabalho manual técnico-industrial e do trabalho intelectual (Gramsci, 1982, p. 117).

Para o professor de Geografia esta tarefa se coloca como a de fazer com que os estudantes analisem e compreendam o processo do trabalho nas contradições do espaço geográfico do capitalismo. E, assim, responder as questões postas nos propósitos do ensino de geografia na educação básica, anteriormente indicados, de compreensão do significado das determinações espaciais da práxis humana alienada da sociedade burguesa.

Como não cabe aqui a exposição ampla do tema, foi acatada a sugestão de Massimo Quaini (1979) de retirar a fundamentação materialista da história do território do capítulo d'Acumulação Primitiva d'O Capital e da exposição que Marx (2011) fez, no Grundrisse, da passagem das formas de sociedade que precederam a produção capitalista à sociedade burguesa. Para Quaini (1979, p. 66), o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção conduziu, em termos geográficos, na “[...] progressiva dissociação do homem em relação ao território, após a transformação do território de valor de uso em valor de troca ou mercadoria”. As características centrais da relação entre propriedade, terra e território, oriundos do processo de transformação do dinheiro em capital a partir da dissolução dos antigos modos de produção, permitem focalizar os novos arranjos espaciais.

Novo comportamento dos seres humanos com relação à terra e ao seu território resulta da criação do trabalhador livre. A existência do capital supõe o trabalho assalariado; este só existe quando há força de trabalho livre e a sua troca por dinheiro a fim de reproduzi-lo e valorizá-lo. O pressuposto do trabalhador livre é a separação das condições objetivas de realização de seu trabalho; o que exige a dissolução da pequena propriedade de terras e da propriedade comunitária.

Nessas formas de propriedade, há unidade natural do trabalho com a terra, compreendida como um grande laboratório, pois “[...] o trabalhador se relaciona às condições objetivas de seu trabalho como sua propriedade” (Marx, 2011, p. 388). As condições subjetivas do trabalhador estão em unidade com as condições objetivas do trabalho.

Embora possam produzir excedentes, a finalidade do trabalho é a manutenção da comunidade e de seus indivíduos, e não a criação de valor. O comportamento em relação à terra como propriedade é mediada pela comunidade. O que Marx chama de indivíduo como produto histórico é justamente o processo de individualização que culmina, na sociedade burguesa, com o surgimento do trabalhador livre a partir da quebra desta unidade natural.

A base econômica da reprodução do indivíduo nas relações determinantes com sua comunidade, supõe a apropriação da condição natural do trabalho, a terra, como pressuposto do trabalho, e o comportamento em relação ao território, à terra e à propriedade mediado pela existência da comunidade.

O modo de propriedade é definido como aquele que cria os melhores cidadãos e não a maior riqueza ou mais produtiva. Mantendo independência dos preconceitos etnocêntricos do seu tempo, Marx afirma que

[...] a antiga visão, em que o ser humano aparece sempre como a finalidade da produção, por estreita que seja sua determinação nacional, religiosa ou política, mostra ser bem superior ao mundo moderno, em que a produção aparece como finalidade do ser humano e a riqueza, como finalidade da produção (Marx, 2011, p. 399).

O autor delimita o que entende por riqueza e chega ao conceito central de sua interpretação da sociedade burguesa, o da objetivação universal do estranhamento humano. Riqueza é a universalidade das necessidades, capacidades, fruições, forças produtivas dos indivíduos, geradas pela troca universal; o pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças naturais, bem como sobre as forças de sua própria natureza; a elaboração absoluta de seus talentos criativos, sem qualquer outro pressuposto além do desenvolvimento histórico precedente, que faz dessa totalidade do desenvolvimento um fim em si mesmo, i.e., do desenvolvimento de todas as forças humanas enquanto tais, sem que sejam medidas por um padrão predeterminado (Marx, 2011, p. 399-400). Portanto, a riqueza não é compreendida enquanto coisa, realizada em coisas, em produtos, que confrontam o sujeito como valor e comando sobre o seu trabalho:

Na economia burguesa – e na época de produção que lhe corresponde –, essa exteriorização total do conteúdo humano aparece como completo esvaziamento; essa objetivação universal, como estranhamento total, e a desintegração de todas as finalidades unilaterais determinadas, como sacrifício do fim em si mesmo totalmente exterior (Marx, 2011, p. 399-400).

Expressa na propriedade privada do dinheiro, da terra, dos meios de produção e instrumentos de trabalho, das condições de subsistência, a riqueza na forma de capital é alheia ao trabalhador; daí o estranhamento do sujeito com o seu mundo, com a realidade por ele criada.

A propriedade é, sobretudo, esta “[...] relação com os pressupostos naturais de sua produção [do membro da comunidade] como pertencentes a ele, como os seus” que, como visto, “[...] é mediada pelo fato dele próprio ser membro natural de uma comunidade” (Marx, 2011, p. 401). Então, ser proprietário significa, por um lado, pertencer a uma comunidade e, por outro, o comportamento consciente do ser humano com as suas condições naturais de produção como pertencentes a ele. Ser trabalhador e ser proprietário se confunde.

Nesta reprodução das relações pressupostas do indivíduo singular à sua comunidade, o desenvolvimento destas formas de propriedade é limitado, pois a superação dos seus limites pode leva-las à decadência e desaparecimento. Por isso, afirma Marx que “[...] não se pode pensar aqui em um desenvolvimento livre e pleno nem do indivíduo nem da

sociedade, uma vez que esse desenvolvimento está em contradição com a relação original” (Marx, 2011, p. 399).

Para cada uma das formas de propriedade apresentadas se configura certas relações entre comportamento humano, terra e território, que depende

[...] da disposição natural da tribo... das condições econômicas sob as quais ela se relaciona efetivamente à terra como proprietária, i.e., se apropria de seus frutos mediante o trabalho, e isso dependerá ainda do clima, da constituição física do território, do modo fisicamente condicionado de sua exploração, do comportamento em relação às tribos hostis ou tribos vizinhas, bem como das modificações suscitadas pelas migrações, pelas experiências históricas etc. (Marx, 2011, p. 398).

Portanto, a propriedade do território inclui as matérias-primas, a terra e seus frutos espontâneos como meios de subsistência, os instrumentos secundários e os produtos da terra resultantes do próprio trabalho.

A primeira forma existe como propriedade comunitária (coletiva) em que o seu membro individual é apenas possuidor e a “[...] terra é o grande laboratório, o arsenal, que fornece a sede, a base da comunidade” (Marx, 2011, p. 389). Contudo, antes de se fixarem em determinado lugar, as formas de gregarismo (clãs, combinações de clãs ou coletividades tribais) mantinham a forma de existência pastoril e migratória. Denominada por Marx de comunidade natural, ela “[...] não aparece como resultado, mas como pressuposto da apropriação (temporária) e utilização coletivas do solo” (Marx, 2011, p. 389). Quando se fixam - em função das condições exteriores, climáticas, geográficas, físicas, etc – desenvolvem uma combinação de manufatura e agricultura autossuficiente, garantindo suas condições de reprodução e mais-produção.

Mediado pela comunidade, o comportamento humano com relação à terra é transformado através do uso: de seu laboratório, a terra se transforma em seu território e em seu corpo inorgânico: “É somente pela caça das tribos que uma região da terra se converte em território de caça; é somente pelo cultivo da terra que o território é posto como o prolongamento do corpo do indivíduo” (Marx, 2011, p. 405).

Há formas democráticas e despóticas¹⁰ destas comunidades, através das quais se pactuam momentos e lugares de trabalho coletivo e individual (das famílias) e, assim, da produção e distribuição do trabalho excedente. Para Marx, as cidades surgiram desses povoados, sobretudo em lugares “[...] favoráveis ao comércio exterior; ou onde o chefe de Estado e seus sátrapas [governadores] trocavam sua renda (produto excedente) por trabalho, gastando-a como fundo de trabalho” (Marx, 2011, p. 390). Esta primeira forma aparece, com modificações locais e históricas, nos povos asiáticos, eslavos, romenos, mexicanos, peruanos e hindus, e podem incluir o que Marx denomina de tribos de índios selvagens da América. Autossuficientes e sem objetivos de produção de excedentes que impactasse suas forças produtivas, a reprodução destas comunidades pode ser mantida; até ser destruída pela expansão marítimo-comercial e pelo desenvolvimento da sociedade capitalista.

Na segunda forma de propriedade de terras - o modo de produção antigo¹¹ -, a base da comunidade é a cidade, e não mais a terra:

[...] à diferença do primeiro caso, não como substância da qual os indivíduos são simples acidentes ou da qual eles constituem componentes puramente naturais; tal forma não presume a terra como base, mas a cidade como a sede já constituída das pessoas do campo. (Proprietário de terra.) O campo aparece como território da cidade; e não o povoado, como simples apêndice do campo. A terra em si – por mais que possa oferecer obstáculos ao seu cultivo, à sua apropriação efetiva – não oferece nenhum impedimento para se relacionar com ela como a natureza inorgânica do indivíduo vivo, sua oficina de trabalho, seu meio de trabalho, objeto de trabalho e meio de vida do sujeito (Marx, 2011, p. 390).

A propriedade do indivíduo singular não é imediatamente propriedade comunitária. Desta forma, embora ainda pressupondo a comunidade, os indivíduos dão alguns passos no processo de individualização, pois agora eles não são simples acidentes ou seus componentes puramente naturais. A continuidade da propriedade das famílias depende da manutenção permanente, por meio do trabalho, das condições objetivas da personalidade do indivíduo, do seu trabalho pessoal. Isto significa, também, a separação da propriedade comunitária - como propriedade do Estado - da propriedade privada das famílias. Agora a relação do trabalhador com as suas condições objetivas como pertencentes a ele é mediado pelo seu ser como membro do Estado. Esta organização mais desenvolvida conduz à sua expansão e, conseqüentemente, às disputas territoriais, tornando a grande tarefa coletiva a organização de sistema guerreiro e militar, pra defesa ou conquista; neste último caso, dando origem à escravidão ou a servidão. A miscigenação com tribos subjugadas conduz à diferenciação em linhagens superiores e inferiores.

O campo aparece como território da cidade - o camponês é habitante de uma cidade - porque a concentração dos domicílios na cidade é o fundamento da organização guerreira. O consumo é garantido pela atividade agrícola e se desenvolve a manufatura como atividade doméstica complementar ou autônoma para alguns casos.

A terceira forma de propriedade de terras se desenvolveu no período da Idade Média, a germânica¹². O membro da comunidade não é copossuidor da propriedade coletiva, pois o solo ocupado é repartido em terra pública, enquanto a outra parte é dividida em parcelas, como propriedade privada - solo romano -, pelos seus membros. A comunidade germânica está a meio termo entre a ruralização das cidades da Antiguidade e a urbanização do campo da Modernidade:

A comunidade germânica não se concentra na cidade; agora, tal concentração simples – da cidade como centro da vida rural, como domicílio dos rurais, bem como centro do comando de guerra – faz com que a comunidade enquanto tal tenha uma existência externa, distinta da existência do indivíduo singular. A história da Antiguidade clássica é [a] história da cidade, mas de cidades fundadas na propriedade de terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferente de

cidade e campo...; a Idade Média (época germânica) parte da terra como sede da história, cujo desenvolvimento posterior se desenrola então como oposição entre cidade e campo; a história moderna é a urbanização do campo, não a ruralização da cidade, como entre os antigos (Marx, 2011, p. 395).

A propriedade singular não é mediada pela comunidade; embora a pressuponha, esta existe como reunião e unificação de sujeitos autônomos, e não como associação, prescindindo da necessidade do Estado. Com sede fora da cidade, pois seus membros se fixam em terras, separadas uns dos outros por longas distâncias, a comunidade existe esporadicamente pela reunião de seus membros para tratar de interesses comuns, como o uso complementar - à unidade econômica da casa singular - das terras públicas para a caça, pastagem, extração de lenha ou defesa de tribos inimigas. Portanto, “[...] a totalidade econômica, no fundo, está contida em cada casa singular, que constitui por si mesma um centro autônomo da produção [...]” (Marx, 2011, p. 396). Desta forma, assinala Marx, o homem do campo não é habitante da cidade, não é cidadão do Estado.

A contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas com as relações sociais de produção, quando se institui as sociedades de classe, torna-se o motor de suas transformações até que ela desapareça. Sobre isso, uma observação. Este tema alimenta rica polêmica em torno do desaparecimento ou não de formas não capitalistas de produção no interior do modo de produção capitalista, envolvendo os conceitos de reprodução simples e reprodução ampliada.

Pressuposto do comportamento do trabalho em relação ao capital, o fim da propriedade comum imediata, nas formas oriental, eslava, antiga e germânica, anteriormente descrita, significa a quebra de três unidades a partir da dissolução: 1º) Do comportamento em relação à terra-território como pertencentes ao trabalhador. 2º) Da unidade do trabalho agrícola com o trabalho artesanal, com a autonomização deste último, até chegar à manufatura urbana. 3º) Da propriedade dos instrumentos de trabalho criados no trabalho artesanal doméstico e depois na manufatura (autônoma das atividades agrícolas) dos sistemas de associações profissionais (guildas) e de corporações.

Interrompendo a relação do indivíduo trabalhador com as condições de produção e de existência, este conjunto de dissoluções, que inclui a superação dos trabalhos escravo e servil, conduz também à quebra da unidade do trabalhador com a propriedade dos meios de subsistência. O capital não se apropria do trabalhador, mas do seu trabalho, da capacidade do trabalho, agora destituído dos seus pressupostos objetivos; este é uma condição de produção e não o trabalhador.

O divórcio do trabalhador com suas condições objetivas significa que se tornaram propriedade alheia o território, a matéria-prima, os meios de subsistência, os instrumentos de trabalho e o dinheiro. Desta forma, a única propriedade que resta aos trabalhadores é a sua capacidade de trabalho que, para ter acesso aos meios de subsistência, precisará trocá-la por valores existentes. Ou seja, nestas novas relações de produção, o acesso aos valores de

uso (meios de subsistência, moradia, etc.) se realiza por intermédio da troca, do valor de troca; por conseguinte, através da compra pelo dinheiro.

Como propriedade alheia aos trabalhadores, o território, a matéria-prima, os meios de subsistência, os instrumentos de trabalho e o dinheiro, se contrapõem a eles como capital - e na figura do capitalista -, pois o “[...] mesmo processo que contrapõe a massa, na qualidade de trabalhadores livres, às condições objetivas de trabalho, também contrapõe essas condições, na qualidade de capital, aos trabalhadores livres” (Marx, 2011, p. 413).

Além disso, para que disponha de todas as condições que permitam por o trabalhador livre a serviço do capital, realizando trabalho necessário e excedente, é preciso que tenha havido a acumulação primitiva precedente à acumulação capitalista e que, portanto, não é resultado do modo de produção capitalista. Pertencente à pré-história da economia burguesa, o processo de separação entre produtor e meio de produção, a criação do trabalhador livre e de legislação para rebaixamento de salários, a formação da fortuna em dinheiro (fortuna mobiliária) - transformado depois em capital industrial -, mediante a usura - em particular, a exercida contra a propriedade de terra -, os lucros mercantis do comércio, o sistema urbano, o fisco, a formação e o entesouramento dos arrendatários da terra e agricultores, a revolução agrícola e a criação do mercado interno para o capital industrial. Pertencem aos momentos fundamentais da acumulação primitiva a “[...] descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras” (Marx, 1996, p. 370).

Fortuna mobiliária, trabalhadores expulsos da terra e agricultura de produção de valores de troca pelos novos camponeses arrendatários, se completam, segundo Marx, com o aproveitamento, pelo capital, das habilidades dos trabalhadores e seus instrumentos de trabalho desenvolvidos no artesanato acessório na agricultura, na indústria doméstica e no sistema corporativo urbano.

Convém repetir que tais processos não são resultados do capital, mas pressupostos para ele. Nestas condições, o capital vai se interpondo como personagem intermediário entre a propriedade e o trabalhador, através da troca “justa”¹³ de equivalentes.

O que havia mudado nada mais fora [que], agora, esses meios de subsistência eram lançados no mercado de troca - eram separados da sua conexão imediata com as bocas dos servos etc. e transformados de valores de uso em valores de troca, caindo assim no domínio e sob a autoridade suprema da fortuna em dinheiro. O mesmo ocorreu com os instrumentos de trabalho. A fortuna em dinheiro não inventou nem produziu a roda e o tear. Mas, separados de sua terra, os fiandeiros e tecelões caíram com seus teares e rodas de fiar sob o domínio da fortuna em dinheiro etc. *Próprio do capital é unicamente a união das massas de mãos e instrumentos que ele encontra. Ele os aglomera sob seu comando. Essa é sua verdadeira acumulação*; a acumulação de trabalhadores, juntamente com seus instrumentos, em certos pontos (Marx, 2011, p. 417-418, grifos do autor).

O grifo de Marx é relevante para a distinção das novas relações sociais de produção: o que foi separado é reunido sob o domínio do capital, do capitalista. E, em certos pontos, certas e novas localizações. Nova organização geográfica da sociedade se desenvolve, pois tal processo implica na expulsão dos camponeses e manufatureiros da terra e, consequentemente, em grande mobilidade espacial, incluindo a distinção e articulação entre o campo esvaziado e a cidade inchada.

Ao sintetizar os passos da transformação do dinheiro em capital, Marx sugere implicações geográfico-espaciais:

O modo como o dinheiro se transforma em capital com frequência se evidencia historicamente de maneira bem simples e palpável; por exemplo, o comerciante faz trabalhar para ele vários tecelões e fiandeiros que até então exerciam a tecelagem e a fiação como atividades rurais acessórias, e transforma sua atividade acessória em ocupação principal para eles; desse modo, porém, ele se assenhorou deles e os colocou como trabalhadores assalariados sob seu mando. O passo seguinte é deslocá-los para longe de seus lares e reuni-los em uma casa de trabalho. Nesse processo simples, fica claro que o comerciante não preparou nem a matéria-prima, nem o instrumento, nem os meios de subsistência para o tecelão e o fiandeiro. Tudo o que fez foi restringi-los pouco a pouco a um tipo de trabalho, no qual se tornam dependentes da venda, do *comprador*, do *comerciante* e, por fim, só produzem *para e por intermédio* dele. Originalmente, ele só comprou o seu trabalho por meio da compra dos seus produtos; tão logo eles se limitam à produção desse valor de troca e, portanto, têm de produzir imediatamente *valores de troca*, têm de trocar todo o seu trabalho por dinheiro para poderem continuar a existir, eles caem sob o domínio e, por último, desaparece também a aparência de que eles lhe *venderiam* produtos. O comerciante compra o seu trabalho e toma deles primeiro a propriedade do produto, logo também do instrumento, ou o deixa com eles, como *propriedade aparente*, para reduzir os seus próprios custos de produção (Marx, 2011, p. 420, grifos do autor)

A quebra da unidade entre trabalho agropastoril e manufatureiro, trabalhador e seu produto produzido e entre meios de subsistência, lar e local de trabalho¹⁴ será reconstituída como e pelo capital. O que foi separado é reunido sob o poder do capital. A reunião das massas de mãos e instrumentos e sua subordinação à acumulação significam novas relações sociais de produção e de poder e nova geografia.

Do ponto de vista do capital, esta nova situação - que convive por um tempo com as condições anteriores - deve se desenvolver em todos os lugares, eliminando as relações sociais e de poder das formas que precederam a produção capitalista ou subordinando-as à acumulação do capital. Neste processo, Marx (2011) distingue algumas formas históricas de transição: 1) A manufatura: forma original de capital, esporádica ou local, que se apodera da indústria rural¹⁵ acessória (fiar, tecer), convivendo e explodindo os modos de produção antigos. 2) O arrendatário e a transformação da população agrícola em diaristas livres; consequentemente, a inclusão do campo na produção de valores de troca. 3) O trabalho

assalariado formado nas cidades pelos diaristas não vinculados às corporações. 4) A destruição progressiva, pelo capital, do trabalho artesanal, da pequena propriedade de terra produtiva e as formas de capital em que não aparece em oposição ao trabalho (pequeno capital, híbridos com os antigos modos de produção). Estas formas históricas de transição, interpretadas como já pertencentes ao processo de valorização do capital, têm como resultado a produção de capitalistas e trabalhadores assalariados, tendo

[...] em vista que, nesse processo, o trabalho objetivado é simultaneamente posto como não objetividade do trabalhador, como objetividade de uma subjetividade contraposta ao trabalhador, como propriedade de uma vontade que lhe é estranha, o capital é ao mesmo tempo necessariamente capitalista. (Marx, 2011, p. 422).

Quaini (1979) sintetiza as implicações ecológico-territoriais de todo esse processo. A relação sociedade-natureza é dominada pelo capital, prevalecendo o elemento social e a práxis espacial historicamente produzida. Entendida como a criação da história universal e do mercado mundial, a acumulação primitiva dissolve as “sociedades naturais”, relação sociedade-natureza local em que predominava a propriedade fundiária e a relação com a natureza. A mundialização do capital pela conquista de toda a Terra como mercado mundial corresponde ao alargamento do espaço de circulação cada vez mais ampliado pela necessidade de mais trabalho objetivado da criação do mais-valor absoluto. A necessidade do capital da práxis de anulação do espaço por meio do tempo significa esta perspectiva de superação de todo obstáculo espacial à formação do mercado mundial, revolucionando os meios de transporte e de comunicação. O uso intensivo e diversificado, pela exploração sistemática da diversidade natural do planeta, da multiplicidade de suas propriedades e matérias-primas e, conseqüentemente, com a criação de novos valores de uso, resulta do desenvolvimento das forças produtivas sob o impulso da produção do mais-valor relativo. Na práxis espacial no interior da organização geográfica do capitalismo não se separam as contradições da natureza-território das contradições da sociedade-força de trabalho (Quaini, 1979), indicadas abaixo:

- A perturbação da troca orgânica entre homem e terra é provocada pela revolução da grande indústria da cidade sobre o campo, “[...] unindo assim o destino do operário industrial e urbano com o destino do operário e rural e da própria terra” (Quaini, 1979, p. 131).
- A concentração urbana da população conduz à falha metabólica do processo de trabalho que se desenvolve no interior do intercâmbio orgânico entre homem e natureza, pois impede “[...] a volta à terra dos resíduos da produção e do consumo, que poderiam reconstituir [su]a fertilidade” (Quaini, 1979, p. 131).
- Tais resíduos da produção e do consumo, despejados nos rios, transformados em valões urbanos, pioram as condições higiênicas das cidades, colocando em perigo a saúde da população urbana.

- À intensa exploração do operário corresponde à redução da população agrícola pelo estabelecimento da grande propriedade privada fundiária e à intensa exploração do solo que, em cada progresso da agricultura capitalista, produz acréscimo, no primeiro momento, e em seguida ruína das fontes duráveis de sua fertilidade.
- As contradições entre a rotação do capital e os períodos longos de rotação da terra da silvicultura, conduzem à destruição dos bosques para pastagem e à desorganização da economia florestal.
- 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. Ar limpo, casa luminosa, esgoto tratado e água potável, raros para a maioria, se tornaram valores de troca.

Estreitamente ligadas com o processo de acumulação primitiva, todas as contradições ecológica-territoriais da práxis espacial resultam da construção geográfica da sociedade capitalista baseada no despovoamento crescente do campo e na explosiva concentração urbana da humanidade. A quebra da unidade natural do trabalho com seus pressupostos objetivos tem o mesmo sentido da quebra da unidade ambiental da natureza e sua fragmentação. A separação do trabalhador em relação à natureza e ao seu território, tornados propriedade privada, os problemas ecológico-territoriais, o dinheiro tornado mercadoria universal, a separação campo-cidade, a megaurbanização da humanidade e vida cotidiana fragmentada em distintos lugares, constituem bases universais de constituição da sociedade burguesa. Dependentes das características de cada momento dos regimes de acumulação e dos conflitos de classe, tais bases assumem diferentes características em cada região, território ou Estado-Nação.

CONCLUSÃO

Ao abordar conjunto de temas que inquietam o cotidiano da prática dos professores de geografia, buscou-se oferecer alguns princípios políticos, teórico-metodológicos e psicopedagógicos à organização do ensino de geografia na escola brasileira. O Brasil compreendido como uma grande fazenda moderna de monocultura e como uma grande cratera de exploração mineral, para exportação de *commodities*, articulado com o capitalismo financeiros-rentista, põe em questão a escola pública brasileira. Para este Brasil, basta a educação elementar. A ofensiva neoliberal e a gestão gerencial-privada da escola pública podem transformar a educação, com consequências muitos nefastas para o povo sofrido brasileiro. É preciso defender a gestão pública da escola pública, indispensável a qualquer possibilidade de ação contra hegemônica. Para isso, é preciso reverter a reforma do ensino

médio, o limite de teto de gastos com a educação, a base nacional comum curricular, os testes censitários, etc.

É necessário construir projeto de educação alternativo, ou seja, à serviço das lutas da classe trabalhadora pela transformação radical da sociedade capitalista. Cabe à(ao)s docentes de Geografia estabelecer finalidades gerais, conteúdos e métodos, coerentes com a crítica da organização espacial da sociedade burguesa. A unidade da edificação geográfica da sociedade com a práxis espacial constitui o próprio conceito de Geografia como ciência das práticas e saberes espaciais, articulando sujeito-objeto, prática-teoria e conteúdo-método. O mesmo cabe à prática pedagógica inspirada na pedagogia histórico-crítica, apoiada na crítica da relação escola-sociedade e na articulação orgânica da tríade prática-teoria-prática. Na práxis, ato de origem da dimensão especificamente humana dos seres humanos, a filosofia é força de transformação da realidade (Bornheim, 1977), e o trabalho é a sofisticada troca metabólica da totalidade sociedade-natureza, processo em que reciprocamente o ser humano transforma a natureza e se transforma e constitui.

O capitalismo permanece sendo a sociedade de “Uns com tantos e outros tantos com algum, mas a maioria sem nenhum” (Duarte e Medeiros, s/d), apesar das conquistas da luta operário-popular. Ou seja, o Capital - e a sociedade burguesa que lhe corresponde - nasce e permanece “escorrendo por todos os poros sangue e sujeira da cabeça aos pés”, como assinalou Marx (1996, p. 379).

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).

REFERÊNCIAS

BORNHEIM, G. A. **Dialética**: teoria, práxis. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Edusp, 1977.

COUTO, M. A. C. 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**, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: link: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/tamoios/article/view/30150/22581>. Acesso em: 09 jun. 2018.

COUTO, M. A. C. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Revista Terra**

Livre, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 109-124, 2010. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/313/296>. Acesso em: 08 jul. 2018.

DUARTE, M.; 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. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna – uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo, SP: Papirus, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular; 2008.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 - Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **O capital - crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural. (Os Economistas, 1996, livro primeiro, tomo).

MOREIRA, R. **A Geografia do espaço-mundo**: conflitos e superações no espaço do capital. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

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. **O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOREIRA, R. **Sociedade e espaço geográfico no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, RJ, v. 13, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/30458/22582> Acesso em: 30 maio 2018.

PAISAGEM da praia do Leme, Língua negra polui. **O Globo**, Rio de Janeiro, 07 jun. 2013a, p. 10.

PAISAGEM embrulhadas em tapumes, Por todos os lados. **O Globo**, Rio de Janeiro, 1 jul. 2013b, p. 13.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília 2010.

QUAINI, M. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JUNIOR, A. (org.). **Marx está vivo!** Maceió: Ag. Curso Comun. e desenvolvimento, 2010b. p. 15-28,

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, Autores Associados, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed.WMF:

AUTORIA:

* Doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor titular do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Contato: professormarcoscoute@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

COUTO, M. A. C. O ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-29, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8661936. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661936>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Notas

¹ Modelo de sequência dos conteúdos: Natureza, Homem, Economia.

- ² O correto é cinco momentos, pois ‘passos’ transmite certa ideia de linearidade.
- ³ Zoia Ribeiro Prestes (2010, p. 133) propõe que a tradução mais adequada ao pensamento de Vigotski, ao título original deste livro “Michliêníe e Rietch”, é Raciocínio e Fala. Publicado na URSS pela primeira vez em 1934, meses depois de sua morte, este “[...] livro é o resultado de quase um decênio de trabalho constante do autor e seus colaboradores no estudo do pensamento e da linguagem” (Vigotski, 2009, p. XVIII).
- ⁴ “A criança que reage à palavra ‘casa’ com a resposta ‘grande’ ou à palavra ‘árvore’ com a frase ‘tem maçãs penduradas nela’ demonstra realmente que o conceito sempre existe apenas dentro de uma estrutura genérica de juízo como parte inalienável dela” (Vigotski, 2009, p. 235).
- ⁵ Vigotski (2009) estabelece três estágios da evolução do pensamento que culmina com a formação dos conceitos: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual.
- ⁶ Exemplos retirados de manchetes de jornal: “Língua negra polui paisagem da praia do Leme” (Paisagem [...], 2013a, p. 10); “Por todos os lados, paisagem embrulhada por tapumes” (Paisagem [...], 2013b, p. 13) (durante os protestos de 2013, agências bancárias, lojas e bancas de jornal foram protegidas por tapumes de madeira).
- ⁷ Vigotski (2009, p. 284) afirma que o “[...] desenvolvimento psicológico da criança não consiste tanto no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de determinadas funções quanto na mudança dos vínculos e relações interfuncionais, e que o desenvolvimento de cada função psicológica particular depende dessa mudança”. Neste caso, destacou-se nova vinculação entre atenção e pensamento, e entre memória e pensamento.
- ⁸ Zona de Desenvolvimento Iminente em lugar de Zona de Desenvolvimento Proximal ou de Zona de Desenvolvimento Imediato. A sugestão vem da tese de Zoia Ribeiro Prestes (2010, p. 173), para quem o termo Iminente, mais do que Proximal ou Imediato, define “[...] possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”.
- ⁹ Os professores experientes e atentos ao desenvolvimento intelectual dos estudantes são capazes de identificar, na prática pedagógica, este nível. Por outro lado, é possível criar instrumentos metodológicos e pedagógicos que busque identificá-lo.
- ¹⁰ O despotismo oriental das formas asiáticas fundamentais; o domínio senhorial – e a transição para a servidão - nas comunidades eslavas e romenas.
- ¹¹ No prefácio da crítica da economia política, o modo de produção antigo.
- ¹² Propriedade feudal ou por estamentos. No prefácio da crítica da economia política, o modo de produção feudal.
- ¹³ A aparência é de troca de equivalentes, mas o que ocorre é apropriação do trabalho alheio sem troca, pela diminuição do tempo do trabalho necessário em detrimento do trabalho excedente apropriado pelo capital.
- ¹⁴ Posteriormente, conduzirá à quebra entre trabalho manual e intelectual.
- ¹⁵ De acordo com Marx (2011), a pequena indústria urbana, embora baseada na criação dos valores de troca, sua finalidade principal é a subsistência como artesanato, o que não exige a grande produção de escala fabril.