

**NATUREZA, BEM VIVER E QUESTÃO
AGRÁRIA: POSSIBILIDADES PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA**

*NATURE, GOOD LIVING AND THE
AGRARIAN QUESTION:
POSSIBILITIES FOR GEOGRAPHY
TEACHING*

*NATURALEZA, BIEN VIVIR Y
CUESTIÓN AGRARIA:
POSIBILIDADES PARA LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA*

Dayane Galdino Brito

Universidade Federal de Goiás
(UFG)

E-mail: dayanegbrito36@gmail.com

Katielly Santana Lúcio da Costa

Universidade Federal de Goiás
(UFG)

E-mail: santanakatielly03@gmail.com

Resumo:

Este ensaio desenvolve uma reflexão epistemológica sobre o conceito de natureza, sob as bases teóricas do materialismo histórico-dialético e do bem viver, considerando também as contribuições do ensino de Geografia e da Educação Ambiental Crítica para pensar o ensino da questão agrária relacionada às questões ambientais, a fim de se contrapor a permanência e propagação do discurso de desenvolvimento nas aulas de Geografia. Assim, objetiva-se compreender as potencialidades da questão agrária no ensino de Geografia balizada pelo conceito de natureza. Para tanto, foram desenvolvidas revisões bibliográficas e análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como resultados, entende-se que a compreensão da questão agrária a luz dos conflitos ambientais é relevante para formação dos alunos, perpassando alternativas às problemáticas do espaço rural que confrontem à lógica do desenvolvimento sob os moldes capitalistas.

Palavras-chave: ensino de Geografia, questão agrária, natureza, bem viver, desenvolvimento.

Abstract:

This essay develops an epistemological reflection on the concept of nature, under the theoretical bases of historical-dialectical materialism and good living, also considering the contributions of Geography teaching and Critical Environmental Education to think about teaching the agrarian question related to environmental issues, in order to counter the permanence and propagation of the development discourse in Geography classes. The aim is to understand the potentially of the agrarian question in Geography teaching, based on the concept of nature. To this end, bibliographical reviews and document analysis of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) were carried out. As a result, it is considered that understanding the agrarian question in the light of environmental conflicts is relevant to the students' education, providing alternatives to the problems of rural areas that confront the logic of development along capitalist lines.

Keywords: Geography teaching, agrarian question, nature, good living, development.

Resumen:

Este ensayo desarrolla una reflexión epistemológica sobre el concepto de naturaleza, bajo las bases teóricas del materialismo histórico-dialéctico y del buen vivir, considerando también los aportes de la enseñanza de la Geografía y de la Educación Ambiental Crítica para pensar la enseñanza de la cuestión agraria relacionada con las cuestiones ambientales, a fin de contrarrestar la permanencia y propagación del discurso del desarrollo en las clases de Geografía. El objetivo es comprender el potencial de la cuestión agraria en la enseñanza de la Geografía, a partir del concepto de naturaleza. Para ello, se realizaron revisiones bibliográficas y análisis de documentos de la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Los resultados muestran que la comprensión de la cuestión agraria a la luz de los conflictos ambientales es relevante para la formación de los estudiantes, proporcionando alternativas a las problemáticas de los espacios rurales que se confrontan a la lógica del desarrollo según las líneas capitalistas.

Palabras-clave: enseñanza de la Geografía, cuestión agraria, naturaleza, buen vivir, desarrollo.

Introdução

A Geografia, em relação às demais ciências, diferenciou-se por se colocar resistente à divisão moderna em Ciências Naturais e Sociais, cujos objetos de estudos se relacionam, respectivamente, aos componentes naturais e aos sociais. Essa característica é evidenciada em Moreira (2014), a partir de uma leitura sistemática das obras de geógrafos clássicos, perpassando cem anos na história pensamento geográfico (1860-1960).

Na atualidade, há o entendimento de que o espaço geográfico é o objeto da Geografia, compreendido a partir da relação sociedade e natureza, tendo como conceitos operacionais lugar, paisagem, região, território, ambiente, entre outros. De forma que a natureza como uma dimensão do espaço geográfico, na análise espacial necessita de uma leitura integrada, isto é, ser compreendida como natureza transfigurada pelo trabalho social (Suertegaray, 2010; 2001). Essa necessidade se amplia para além dos estudos da natureza na Geografia, tangenciando também os estudos de um polo social, colocando-se a necessidade de assumir o estudo de objetos híbridos, integrando sociedade e natureza, dada a complexidade da realidade espacial atual (Souza, 2018).

Nesse contexto, entende-se que a relação sociedade e natureza compreendida sob a ótica ambiental é fundamental para pensar a questão agrária, podendo delegar importante contribuição ao ensino de Geografia. Sobretudo, com o agravamento da degradação ambiental pela expansão do agronegócio, além da emergência dos conflitos ambientais por territórios, água, solos e etc, configurando uma das tendências atuais dos estudos no campo

brasileiro (Marques; Marques, 2013). De forma que há uma simbiose entre a questão agrária do acesso a terra e os conflitos ambientais, discussão essa também observada em Mendonça e Pelá (2011) e Carvalho e Oliveira (2021).

Ao passo que pensar a questão agrária no ensino de Geografia sob a reflexão crítica do conceito de natureza, na ótica do materialismo histórico dialético, mas, também, em diálogo com o bem viver, constitui uma possibilidade para se avançar nas pesquisas e práticas pedagógicas. Tal debate se faz necessário dado o atual contexto crise societária (ambiental nela inclusa), bem como a necessidade de avançar as discussões que focalizam a relação sociedade e natureza em uma perspectiva mais integrada entre os conteúdos e novas abordagens, tendo como base a compreensão de que:

[...] a Geografia tem singular e importante utilidade, porque ela serve para pensar. E pensar não é pouca coisa, porque, ao se estudar a Geografia, os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensou e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressaltar-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia. (Cavalcanti, 2019, p. 11).

Além disso, o pensamento e suas matrizes estão associados a concepções teóricas, as cosmovisões e classes sociais que os agentes sociais integram. Logo, defende-se que o ensino de Geografia, tem o papel de propiciar caminhos para o desenvolvimento do pensar e atuar sobre os fenômenos espaciais, de

forma que os alunos consigam analisá-los criticamente, a partir de suas contradições e sua totalidade.

Selecionou-se, na presente discussão, o conceito de natureza, que apresenta concepções e finalidades diversas. Tal conceito perpassa diferentes conteúdos, como, por exemplo, desde os componentes físico-naturais até as questões agrárias, mediante uma análise integrada.

Essa análise integrada ganha espaço com crise ambiental global que emergiu a partir da segunda metade do século XX, caracterizada pelos elevados níveis da poluição do ar e da água, a perda da biodiversidade e dos solos e esgotamento dos recursos energéticos e minerais. Tal contexto é marcado pela progressiva diminuição da qualidade ambiental (Mendonça, 2014). Destacando-se, também, os conflitos por recursos naturais e pela desigual distribuição, no tecido social, dos efeitos negativos da degradação ambiental, resultando em ascensão de movimentos sociais em defesa da vida e do ambiente/território, por camponeses e povos originários.

A partir de então, colocou-se em questionamento o modelo de apropriação da natureza, segundo a lógica da reprodução do capital, maximizado pela tecnificação produzida pela racionalidade científica, que, por sua vez, corroboram com um modelo de desenvolvimento. Para Leff (2009, p. 18) a “[...] crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento [...]”. Por isso, é pertinente a discussão crítica do conceito de natureza, desenvolvimento, bem viver, mas, também dos referenciais do ensino de Geografia e da Educação Ambiental Crítica, para pensar

a questão agrária no currículo. Ao final, espera-se desenvolver uma proposição ao ensino da questão agrária.

Conforme Leff (2009), na América Latina emerge uma concepção de Educação Ambiental pautada em outra racionalidade, em contraposição a outras que são conservadoras. Nesse contexto, conforme Ruppenthal e Dickmann (2018), Loureiro e Layrargues (2013) e Loureiro e Viégas (2013), articulam-se na produção da Educação Ambiental Crítica (EAC): a pedagogia freiriana, com posição político-pedagógica em prol das classes populares e seus movimentos de lutas, que visam à melhoria das condições de vida; os movimentos sociais voltados à contestação da degradação e injustiça ambiental, que afetam a existência de povos; e correntes teórico-políticas no campo ambiental, vinculadas à crítica ao capitalismo e seus modelos de desenvolvimento, como o cerne da problemática ambiental.

Também é na América Latina que surge à concepção do bem viver, com origem nas práticas ancestrais das comunidades indígenas que resistiram com suas cosmovisões, em meio à colonização. Essa concepção tem em seu cerne uma postura revolucionária, contrária ao modelo capitalista e ocidental, aos projetos hegemônicos de desenvolvimento, baseando-se em outra concepção de natureza. Influenciando, na atualidade, movimentos sociais e, por sua vez, pós-desenvolvimentistas com uma alternativa para outro mundo possível (Bórquez; Núñez, 2014; Amaro, 2017).

Assim, há potencialidade em estabelecer diálogos entre a EAC e o ensino de Geografia, como contribuição a análise da questão agrária. Desse modo, colocam-se como questionamentos: quais as potencialidades e desafios para abordagem da questão

agrária sob o enfoque dos conflitos ambientais, a partir de um diálogo com o conceito de natureza, tendo como referência o materialismo histórico-dialético e do bem viver, no contexto atual?

Mediante o exposto, o presente estudo tem por objetivo geral compreender as potencialidades da questão agrária no ensino de Geografia balizada pelo conceito de natureza. Como objetivos específicos, pretende-se: discutir o conceito de natureza na ciência geográfica e no ensino de Geografia, a partir das contribuições das concepções oriundas do materialismo histórico-dialético e do bem viver; refletir a relação entre desenvolvimento, natureza e o espaço rural na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); por fim, propor um sistema conceitual para o ensino da questão agrária relacionada aos conflitos ambientais, em prol do desenvolvimento do pensamento geográfico.

De acordo com Cavalcanti (2019), um caminho para o desenvolvimento dessa capacidade de se pensar geograficamente é a ênfase na formação de conceitos pelo ensino, porque os conceitos ajudam a ver o mundo não somente como um conjunto de coisas dispersas na realidade. De modo diferente, eles permitem converter as coisas, por meio de operações intelectuais (conhecimentos, sensações, imaginação, entre outras), em objetos teoricamente espaciais, em objetos do pensamento. Logo, pensar geograficamente é analisar as coisas do mundo, levando em conta os princípios lógicos gerais e específicos, e conceitos elementares e específicos.

Mediante o exposto, essas reflexões podem contribuir com o avanço das pesquisas e superação de práticas pedagógicas no ensino de Geografia alicerçadas em matrizes de pensamento que atendam aos projetos societários hegemônicos. Desse modo, pretende-se

colaborar com o desenvolvimento de formulações teórico-metodológicas voltadas à formação do pensamento geográfico nos educandos, atrelado à emancipação para tomada de posição frente as questões ambientais e agrárias e aos projetos de desenvolvimento.

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste ensaio, baseou-se em uma revisão bibliográfica e na análise documental. A pesquisa bibliográfica, conforme Severino (2007), consiste no levantamento e na discussão baseada em documentos impressos de veiculação científica como livros, artigos, entre outros, que são fontes para o desenvolvimento do tema, de forma a utilizar os conceitos e categorias teóricas trabalhadas por outros autores. Assim, no presente trabalho, fez-se uma revisão bibliográfica sobre o conceito de natureza a luz do materialismo histórico-dialético em Marx, na Geografia e na Educação Ambiental Crítica, bem como em outras matrizes teóricas como no bem viver e no desenvolvimento.

Já a análise documental, baseada em Oliveira (2007), desenvolvida quando o pesquisador se coloca diante de fontes documentais para produzir um tratamento analítico, como os documentos oficiais. Dessa forma, fez-se uma análise documental dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), considerando a relação entre os conceitos de natureza, o espaço agrário e o desenvolvimento.

As reflexões desenvolvidas no ensaio também dialogam com as experiências de um trabalho de campo de uma disciplina – Trabalho, movimentos sociais e gestão do território nas áreas de Cerrado – do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. Ele ocorreu no município de Correntina-BA, no Extremo Oeste Baiano, onde foi visitada uma comunidade tradicional, os fundos e fechos de pasto, observando e compreendendo os conflitos por terra e ambientais, a partir da expansão do agronegócio sobre seus territórios.

O conceito de natureza a partir do materialismo histórico dialético: diálogos com a Geografia e a Educação Ambiental Crítica

Na atualidade, há diversas crises (pandêmica, financeira, ambiental) que emergem, mas que, na verdade, integram uma crise estrutural. Segundo Mészáros (2011) há necessidade de uma mudança estrutural global do capital, pois a crise econômica e social de nossos dias já não pode ser resolvida com reformas pontuais, constituindo uma crise fundamental que afeta a própria estrutura em sua totalidade. Assim, “[...] a crise que temos de enfrentar é uma crise estrutural profunda [...], que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável” (Mészáros, 2011, p. 1). Inserida nela há a crise ambiental, uma vez que, é oriunda do modelo de exploração da natureza sob o ritmo do crescimento do capital, de forma a incorporá-las ao processo produtivo:

[...] a crise ambiental atual é expressão de uma crise societária profunda, determinada historicamente, com magnitude e universalidade

jamais vista, exatamente por ser intrínseca ao movimento de expansão do modo de produção capitalista, de universalização de relações sociais alienadas e redução da vida ao status de mercadoria. (Loureiro, 2015, p. 170).

Essa crise ambiental, por sua vez, tem como gênese a concepção de natureza oriunda do XVIII, fundada na ótica matemático-mecânica para atender aos interesses de dominação da natureza no processo produtivo:

Operou-se, neste sentido, uma verdadeira separação entre o homem e a natureza: esta, como algo racional e desumanizada, tornou-se externalizada a tudo o que não é matemático-mecânico, fechando-se em si mesma; o homem conseqüentemente, foi excluído dela. [...] o homem passa a ser visto como o centro do mundo, em oposição à natureza, que se tornou mero objeto a ser transformado, pois como agente de transformação o homem deve ser concebido como externalidade em relação à natureza. (Morais, 1999, p. 83).

Essa concepção de natureza externalizada repercute na busca pelas ciências por um lugar, seja junto às Ciências Naturais, seja às Sociais. Além de justificar a dominação e apropriação privada da natureza como meio de produção, em um contexto de expansão industrial. A Geografia, em especial, embora tenha resistido como uma ciência que estuda o homem e a natureza em meio aos geógrafos clássicos, ao longo do século XX, compartimentou-se na dicotomia Geografia Física (estudo da natureza) e Geografia Humana (estudo do espaço produzido pelo homem), bem como ocorreu a fragmentação em Geografias setoriais (Moreira, 2014).

No contexto atual, a perspectiva fragmentária produzida ao longo do século XX, faz-se presente nos currículos dos cursos de formação de geógrafos bacharéis e licenciados. Na formação há disciplinas representativas das Geografias setoriais relacionadas às Geografias Física e Humana. Dessa forma, a natureza é estudada nas disciplinas de Geologia, Geomorfologia, Climatologia, Hidrografia, Biogeografia, dentre outros. Mas, que, na atualidade, há um questionamento dessa dicotomia na formação inicial (Brito, 2021).

É importante ressaltar que a natureza apresenta distintas concepções para além da discutida anteriormente, por vezes, coexistindo na atualidade. A multiplicidade de significados perpassa, desde o senso comum, até ao debate científico e filosófico. No pensamento moderno ocidental, a conceituação de natureza evoluiu do ponto de vista epistemológico, conforme os estágios de desenvolvimento científico e tecnológico (Morais, 1999).

Em contraposição a concepção de natureza externalizada, há a do materialismo histórico-dialético, fundada em Marx e Engels. A partir dela é possível estabelecer um diálogo entre a Geografia e a Educação Ambiental Crítica, por ambas apresentarem discussões nesse sentido, bem como outras concepções como a do bem viver.

Inicialmente, buscando um paralelo com a Geografia, a partir do espaço geográfico, que constitui um objeto que envolve a materialidade, na condição de formas, produzida pelas relações em sociedades, que, por sua vez, as dinamizam, em especial, as relações sociais de produção material, regidas pelo modo de produção capitalista. Logo, a teoria social de Marx é essencial à compreensão

do espaço e suas intencionalidades, determinações, contradições e conflitos, enquanto uma totalidade. A seguir, busca-se uma primeira aproximação do conceito de natureza a partir do materialismo histórico-dialético:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. (Marx, 1988, p. 326-327).

Assim, em Max a natureza é compreendida a partir da relação com a sociedade capitalista, mediado pelo trabalho. É a categoria trabalho que permite a compreensão da transformação de uma primeira natureza, em uma natureza transformada, uma segunda natureza. Dessa forma, o espaço é produzido a partir das relações sociais de produção, que transformam a natureza, a partir das técnicas, no contexto do modo de produção capitalista e em seus movimentos no devir histórico. Logo, é no espaço e em uma dada localização, que o modo de produção e seus movimentos se tornam concretos a partir de Formação Econômica e Social determinada (Santos, 2014). Nesse sentido:

[...] o trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhorar sua utilidade [...]. Assim, a espécie humana partilha

com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades. [...] No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material o projeto que tinha conscientemente em mira [...]. (Bravermn, 1980, p. 49).

Dessa forma, na obra de Marx O capital livro I, o trabalho é uma atividade essencialmente humana necessária à reprodução das condições de vida, que permite o homem se diferenciar dos demais animais, sendo uma atividade previamente planejada para atingir um fim. No contexto da sociedade capitalista, essa força de trabalho é apropriada, enquanto trabalho assalariado, como condição *sine qua non* para a acumulação do capital e, conseqüentemente, resulta na acumulação desigual da riqueza. Assim, o trabalhador atua como um “[...] vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso [...]” (Marx, p. 347, 1988). O trabalhador, assim, subordinado ao capital é expropriado do resultado de seu trabalho e destituído dos meios de produção, a exemplo, a terra.

Nesse sentido, Oliveira (2010) a partir da análise categorial do trabalho em Marx, compreende haver a dialeticidade entre o elemento criador do trabalho e o seu aspecto estranhado, expresso nas relações modernas de produção. Nesse sentido, o autor compreende que em Marx a história se objetiva e pressupõe uma dinâmica por meio do ato de produção de sua existência material, que se realiza pelo trabalho. Logo, o ponto de partida do processo de humanização, é o trabalho. Ao transformar a natureza, o homem transforma a sua própria natureza. Na sociedade burguesa o trabalho e o seu resultado são expropriados do trabalhador, torna-

se apenas uma atividade de subsistência. Revelando desigualdades na acumulação do capital. Essa compreensão é caminho para busca da emancipação pelos trabalhadores.

Assim, a materialidade expressa na paisagem resulta de uma interação entre dinâmica dos componentes da natureza em conexão, que em suas gêneses independem da ação humana, mas, que na atualidade, apresenta profundas transformações pela intervenção técnica. Nessa perspectiva, tem-se a seguinte compreensão da natureza:

[...] deve ser entendida como um processo dialético cuja forma final não é somente o novo, mas parte de um contexto no qual a História da natureza e da sociedade é vista como um processo único, espiralado, na constituição eterna do vir-a-ser em cada situação histórica. (Morais, 1999, p. 91).

Nesse sentido, Suertegaray (2010) analisou o materialismo histórico-dialético e sua mobilização no estudo da natureza na Geografia, a partir de sua tese. Assim, ao estudar os areais, a natureza com uma posição central articulada ao social, tendo como base os processos históricos e a contradição. Como conceito se baseou no estudo da paisagem (natural) localizada e distribuída, com uma abordagem conjuntiva, isto é, de seus constituintes em conexão. Nela há uma articulação de escalas do tempo, que escoa (gênese) e que se faz (processos). Bem como a incorporação dessa paisagem frágil e considerada improdutiva na propriedade pastoril, que favorece a expansão dos areais, com base na História Social, mediante a articulação da paisagem e o território. Com isso, reconstituiu a unidade natureza e sociedade, baseada na categoria trabalho e a articulação das escalas espaço-temporais.

Assim, a compreensão dialética da natureza e sociedade permite a análise do espaço superando a dicotomia Geografia Física e Humana. Natureza no contexto espaço parte do princípio da busca de uma compreensão totalizante e unidade do real. Assim, a paisagem mediante relações processuais de sistema de produção e das forças produtivas quem transformam a natureza, dando-lhe uma existência social. Colocando-se como desafio compreender os fenômenos não mais sob elementos isolados, buscando suas conexões locais e não locais a fim de entender o espaço (Casseti, 2009).

Mediante o exposto, é possível estabelecer uma sinergia entre o conceito de natureza na Geografia e a Educação Ambiental Crítica, pois essa última assume de forma muito explícita o materialismo histórico-dialético para pensar uma concepção de educação que reorienta a relação dos alunos em contexto social com o ambiente. Ela parte da crítica à concepção herdada da sociedade ocidental, que ensejou a natureza como externa ao ser humano, por ter fundamentado a fragmentação do conhecimento para dominá-la e explorá-la no âmbito produtivo. Tendo como concepção que:

A natureza preexiste e independe da existência humana, sendo condição desta. O metabolismo sociedade-natureza, estabelecido pelo trabalho social, expressa as formas de relação que estabelecemos com a natureza e entre os seres humanos. [...]. (Loureiro, 2015, p. 169).

Para Loureiro e Viégas (2013) a compreensão dialética entende a natureza como condição para a existência humana, ao mesmo tempo em que dela faz parte. Todavia, essa relação metabólica no devir do processo histórico, é marcada pelo processo de exploração ampliada da natureza e do trabalho para a produção

das mercadorias, em uma sociedade de classes sociais, marcada pela desigualdade. Esse processo caracterizado pela degradação da natureza representa a deterioração das condições de vida. De forma que as práticas educativas na Educação Ambiental Crítica devem perpassar as diferentes disciplinas e os conteúdos escolares à luz da totalidade e em um movimento de práxis a partir do cotidiano dos alunos:

[...] se começarmos a compreensão da realidade pensando nessa totalidade de relações, ela nos pareceria caótica e, por uma necessidade metodológica, tendemos a uma análise cada vez mais precisa e simples, caindo em abstrações. Ele não nega a necessidade desse movimento do pensamento, mas nos instiga a avançar a partir dele, mostrando que ele “não se basta”. Aponta a necessidade de fazermos o caminho inverso, ou seja, voltar com essa bagagem adquirida para a compreensão dessa totalidade de relações, num movimento de compreensão das determinações e das relações que se instauram entre os elementos desta realidade. (Loureiro; Viégas, 2013, p. 19).

A totalidade é importante para orientação da ação e reflexão das práticas educativas. É um conceito fundamental para análise das questões relacionadas à interação sociedade e natureza, pois a partir da totalidade a realidade é concebida como uma unidade de contrários, em relação dialética.

Logo, a realidade compreende um conjunto de relações mutuamente determinadas, formando uma unidade. Sendo produzida no movimento na/da história, construída e reconstruída pela ação prática das pessoas na formação social capitalista. Um método que torne inteligível essa realidade requer partir da observação do concreto em suas partes constitutivas, contextualizando-o na realidade histórico-social, a fim de ser

possível compreender as suas determinações. Passando de conceitos mais simples aos mais abstratos e retornando para compreender o ponto inicial. Opera-se uma articulação entre o singular, o particular e o universal (Loureiro; Viégas, 2013).

Ademais, há relação do conceito de totalidade e práxis. A práxis consiste na articulação entre ação-reflexão-ação. No caso das práticas educativas, a práxis consiste em um processo de conhecimento que parte da realidade concreta vivenciada pelos sujeitos do processo educativo, evidenciando as problemáticas que afetam o cotidiano dos educandos. De modo que proporcione aos educandos a reflexão a partir do movimento de totalidade para a compreensão das determinações que produzem a problemática analisada, a fim de municiar ações que busquem a transformação da realidade. Fazendo-se necessário:

[...] unir compreensão/ação em um movimento dialeticamente constitutivo e politicamente posicionado. Torna-se indispensável, portanto, inserir a dimensão humana não somente no aspecto do sujeito que concebe o real mas também no aspecto do sujeito que transforma e constrói o real. Consideramos que só daremos esse salto qualitativo quando realmente conseguirmos enxergar como a práxis se insere no conceito de totalidade (Loureiro; Viégas, 2013, p. 21).

Nesse sentido, há potencialidade na sinergia entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental Crítica, considerando as relações entre os fundamentos epistemológicos da Geografia, a categoria trabalho, a totalidade e a práxis. De forma a propiciar a compreensão da essência das problemáticas que envolvem a relação sociedade e natureza, pelos alunos que tem como base:

Na atualidade, a mercantilização torna cada vez mais ampliada a apropriação da natureza e da natureza humana, interfere, de maneira drástica, na auto-eco-reorganização da natureza e, ao mesmo tempo, expropria populações originárias e tradicionais dos espaços de existência. A natureza natural, que, originariamente, se autoproduzia, na atualidade do processo de socialização (transformação de primeira natureza em segunda natureza), transfigura-se, esgota-se, finda-se, em escala global. Este processo produz ambiente (natureza transfigurada). (Suertegaray, 2021, p.135).

Pensar essa realidade da crise ambiental é fundamental para um despertar do exercício da territorialidade, considerando a ação política para manutenção das condições de existência. Logo, a Geografia deve contribuir com esse desafio, como uma das dimensões do aluno como um sujeito social. No entanto, é preciso avançar nas discussões acima, partindo das problemáticas e os desafios do ensino da questão agrária e sua relação com a natureza na Geografia escolar. Há de se considerar também as reflexões à luz de uma abordagem pós-desenvolvimentista. Pensar a relação natureza e sociedade no ensino de Geografia não pode deixar de perpassar as críticas ao conceito de desenvolvimento e outro mundo possível que não seja definido pelo capitalismo.

Natureza, questão agrária e bem viver em contraposição ao conceito de desenvolvimento no ensino de Geografia

Inicialmente, faz-se necessário a discussão da natureza, no tocante aos aspectos conceituais, curriculares e práticas docentes de Geografia. Em linhas gerais há a problematização da fragmentação oriunda da concepção de natureza externalizada. A partir da

análise dos conteúdos, currículos, os conhecimentos docentes, livros didáticos, têm-se constatado dificuldades nas práticas docentes em abordarem os conteúdos a partir da paisagem do lugar de vivência dos alunos, de modo a relacionar sociedade e natureza, sob uma perspectiva crítica para compreensão da gênese dos conflitos ambientais (Morais, 2011; Brito, 2021).

Portanto, há um desafio, pois, conforme Suertegaray (2018) há uma compartimentação e fragmentação do conhecimento que orienta a formação do professor. No ensino de Geografia se reivindica a compreensão integrada, ao passo que há permanências no currículo e na prática docente baseadas na abordagem de maneira enciclopédica, fragmentária, dicotômica e descontextualizada em relação ao lugar de vivência do aluno. Portanto, há um descompasso entre a formação do professor e as demandas na Educação Básica. Dessa forma, há um desafio na superação da dicotomia. Sobretudo, na atualidade, que emergem temas que tem um caráter híbrido (Souza, 2020), como a hibridização da questão agrária com ambiental.

Cavalcanti (2013), em pesquisa realizada com 20 alunos da 5ª e 6ª série, acerca das representações dos conceitos cotidianos, compreende que em relação à natureza, há uma concepção naturalista, idealizada, até mesmo religiosa, dissociada da esfera social:

Na percepção que os alunos têm da relação da sociedade com a natureza, tomando esta como elemento do ambiente, pode-se detectar também um tom romântico e maniqueísta, que parece antes de tudo caracterizar determinados “panfletos” ecologistas atuais. Parece haver um entendimento de que a relação do homem com a natureza é “boa” se o homem for bom e “má” se o

homem for mau. Esse homem não foi contextualizado pelos alunos: num momento, trata-se de um homem genérico que precisa da natureza para sobreviver, uma espécie natural (concepção universalizante), em outro surge um homem que se destrói, mata, derruba árvores (concepção de natureza externa). (Cavalcanti, 2013, p.116).

Esse panorama da natureza na Geografia Escolar expressa a dificuldade de contribuir com a ação política. Não dá conta da compreensão dos fenômenos espaciais, de ordem ambiental e agrária, entre outros, que primam pela relação sociedade e natureza, cujo uso, ocupação e transformação têm relação com uma sociedade de classes dinamizadas pelo capitalismo.

Atualmente, propõe-se uma abordagem crítica da natureza articulada com a questão ambiental, pautada na articulação sociedade e natureza no ensino. Uma natureza natural que se transforma em segunda natureza, sendo também uma construção social e histórica. E, assim, a abordagem da natureza pode favorecer a interpretação geográfica crítica dos fenômenos e as práticas cotidianas dos alunos (Brito, 2021).

Há propostas pautadas em pressupostos teórico-metodológicos e estratégias didáticas, como recomendações para ensiná-los a partir do conceito de lugar como espaço próximo, o local que os alunos vivem, considerando segundo Santos (2014), esse espaço com expressão concreta das relações horizontais (relações de co-presença entre a comunidade no meio local) e de relações verticais (relações do local com escalas sociais mais amplas). Busca-se, assim, valorizar o cotidiano na abordagem dos conteúdos para o desenvolvimento de uma aprendizagem relevante socialmente,

além de buscar articulação entre diferentes componentes espaciais e escalas e, conseqüentemente, compreendam os desafios postos a coletividade.

É importante destacar que a escala é essencial para pensar a dimensão e processos das territorialidades das comunidades e processos de territorialização/desterritorialização do capital no espaço agrário. Assim, a perspectiva da multiescalaridade permite compreender as repercussões no lugar dos alunos, direta ou indireta, como, por exemplo, degradação do Cerrado a partir da expansão do agronegócio, que afeta a disponibilidade de água nos rios que abastecem populações nesse e em outros domínios morfoclimáticos, as queimadas e a poluição do ar em outros locais distintos das áreas que se originaram, dentre outros. O ensino partindo da escala local é valorizado tanto no ensino de Geografia, como na Educação Ambiental Crítica.

A partir do exposto, faz-se pertinente considerar na questão agrária como profícua a reflexão sobre a luta pelo acesso a terra pelos camponeses e o modelo de desenvolvimento e seus agentes que se expandem sobre o espaço rural, bem como a concepção de natureza, que permeiam os conflitos. De forma que a seguir será analisado como esses elementos se expressam no currículo formal da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para a análise será considerada os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conforme a figura 1:

Figura 1: A relação entre natureza, desenvolvimento e espaço agrário na BNCC do Ensino Fundamental

UNIDADES	HABILIDADES
----------	-------------

<p>Unidade temática: Mundo do trabalho</p> <p>Objeto do conhecimento: Trabalho e inovação tecnológica</p>	<p>(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.</p> <p>(EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.</p> <p>(EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.</p>
<p>Unidade temática: Mundo do trabalho</p> <p>Objeto do conhecimento: Transformação das paisagens naturais e antrópicas</p>	<p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>
<p>Unidade temática: Mundo do trabalho</p> <p>Objeto do conhecimento: Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção</p>	<p>(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.</p> <p>(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p>

Fonte: Adaptado a partir de Brasil (2018).

Antes de adentrar a análise do quadro com as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades, faz-se pertinente expressar que esse documento representa uma educação voltada aos interesses do capital, pois foi produzido a partir da articulação de escalas, conforme os interesses dos agentes econômicos, internacionais e nacionais, como o Banco Mundial, Todos pela Educação, Grupo Natura, entre outros.

Inicialmente, o documento se organiza em competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Foi identificada uma prescrição para o conceito de desenvolvimento no 5º anos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental); 6º e 8º anos (Anos Finais do Ensino Fundamental).

O conceito de desenvolvimento aparece nas unidades temáticas, intitulada de Mundo do Trabalho. Observamos a importância dessa categoria para a Geografia, mas ao analisar o conteúdo das habilidades se observa sua usurpação para uma formação que atenda aos interesses da implantação dos projetos de desenvolvimentos, que descaracterizam paisagens a partir do crescimento econômico. Nos objetos de conhecimento é nítida a relação entre desenvolvimento, tecnologia e crescimento econômico, bem como as mudanças no espaço que impulsionam.

No entanto, trabalho é tratado em uma perspectiva muito diferente de Thomaz Jr. (2002) ao defender a mediação entre a categoria trabalho de Marx com a Geografia mediante a paisagem, território e espaço:

A Geografia pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento das manifestações territoriais do processo social, possibilitando-nos o entendimento das transformações no mundo do trabalho a partir dos rearranjos espaciais que dão formas e contornos e se fundamentam sobre conteúdos sociais diversos, ou seja, enquanto processo histórico de construção e transformação. [...]. (Thomaz Jr., 2002, p.16).

Então, pode-se dizer que a BNCC encobre uma análise do território com as dimensões do poder e os conflitos. As transformações a partir das contradições, que se expressam em conflitos gerados na luta de classes. Logo, no território se revelam

os processos de expropriações, desterritorialização e resistências. Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético permite a Geografia tornar compreensível a gênese desses conflitos no espaço agrário, a partir da origem histórica das reestruturações das forças produtivas e suas contradições. Tal situação tem como consequências movimentos sociais que reivindicam condições materiais de existência. Ao produzir conhecimento se tem como fundamento ético contribuir com a práxis desses grupos.

As habilidades sobre o desenvolvimento expressam a relação sociedade e natureza, ocultando a dimensão perversa sobre os ambientes/territórios e suas comunidades. A justificação se dá através da ilusão produzida pela promessa avanço, a fim de que os alunos anseiem tal modelo de desenvolvimento. Revela-se exatamente uma imposição do desenvolvimento ao espaço rural, sendo a questão agrária substituída por uma questão de desenvolvimento, como discute Gómez (2006).

Assim, as prescrições para o ensino de Geografia sobre o desenvolvimento corroboram com a manutenção de uma popularidade desse conceito, embora essa narrativa esteja desacreditada por muitos, conforme Esteva (1996). Esse autor reitera que o desenvolvimento foi um conceito usurpado de Marx, passando a ter a finalidade de ser um instrumento para moldar pensamentos e comportamentos, sendo difundido a partir dos Estados Unidos, com o presidente Harry Truman. De forma que os países subdesenvolvidos deveriam buscar o modelo de desenvolvimento ocidental, baseado na industrialização e comportamentos ocidentais, homogeneizando suas diversidades

socioculturais para buscarem se tornar desenvolvidos, em detrimento dos seus próprios modelos de desenvolvimento.

Inclusive é presente na BNCC uma postura comparativa desigual e sedutora, incapaz de relevar a gênese do empobrecimento e problemas sociais dos países subdesenvolvidos. Esses estão associados à intensa exploração a que foram submetidos pelos que hoje são considerados desenvolvidos. Primeiro pela colonização e depois por um imperialismo econômico e tecnológico associados a políticas de desenvolvimento.

A promessa do desenvolvimento é o crescimento econômico e a melhoria nas condições sociais, como um remédio aos problemas oriundos da colonização. Na educação, mobilizamos a afirmação de Esteva (1996), de que o desenvolvimento é uma falsificação da realidade, que desmembra os processos que deveriam ser interconectados, incapacitando a leitura da totalidade:

[...] o desempenho das políticas de desenvolvimento e sobre as instituições que as impulsionam, em muitos poucos casos as críticas colocavam a dinâmica perversa do capitalismo como responsável máxima da situação e, em menos casos ainda, pensava-se que o desenvolvimento, como instrumento desenhado à medida desse sistema, não era um projeto reformável que pudesse ser reorientado para melhorar realmente a qualidade de vida das pessoas e reduzir as desigualdades sociais. Dessa forma, vimos a pertinência de somar-nos a esse debate sobre o desenvolvimento, mostrando a absurdidade do seu empreendimento. [...]. (Gómez, 2006, p.22).

Essa crítica assume respaldo pelo fracasso depois de mais de meio século de políticas de desenvolvimento que não concretizaram em ganhos sociais efetivos para as populações, sendo

incapazes que colocá-las em pé de igualdade com aquelas nações que foram as colonizadoras. Nem no campo social, nem produtivo, dada as condições de dependências de investimentos e tecnologia, servindo para acumulação pelos detentores. No caso brasileiro, revelou-se com reprimarização da economia, com a expansão do agronegócio no Brasil, com destaque nas áreas do Cerrado (Mendonça; Pelá, 2011).

Assim, a educação deve aprender com os movimentos sociais e comunidades tradicionais, com seus processos de lutas e resistências, suas motivações, contrárias a esses projetos de desenvolvimento do “melhor dos mundos possíveis” professado pela sociedade capitalista (Gómez, 2006).

Observou-se que na BNCC o conceito de desenvolvimento por meio da comparação serve para justificar ideologicamente as políticas desenvolvimento, a fim de que alunos identifiquem onde os projetos devem ser implantados em escala global, como espaços rurais e urbanos na América e África, juntamente com os pacotes tecnológicos, bem como os países que controlam o fluxo de investimentos nessas áreas subdesenvolvidas. Logo, a BNCC traz uma concepção de desenvolvimento baseado nas experiências de industrialização e crescimento econômico para reprodução do sistema, que foi discutida por Amaro (2017).

Essa concepção de desenvolvimento dialoga com os órgãos de controle internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas, em articulação com o estado brasileiro, conforme Gómez (2006). Não sendo capaz de uma análise crítica:

Os discursos e as práticas do desenvolvimento levam meio século oferecendo às áreas denominadas de subdesenvolvidas instrumentos para reestruturarem seu espaço produtivo, enchendo os lugares de equipamentos (barragens, estradas, escolas...), para torná-los mais eficientes e supostamente desenvolvidos, modificando as paisagens, para normalizá-las dentro de um padrão ocidental de progresso. Enfim, os impactos territoriais são tão importantes e intensos como outros impactos provocados pelo desenvolvimento (econômicos, sociais, políticos ou culturais). O papel do território como expressão de todo esse processo, assim como ator e depositário das políticas de desenvolvimento, é fundamental. (Gómez, 2006, p.41).

Assim, observa-se que as prescrições do desenvolvimento na escola se mostram aparentemente acríicas, mas servem para legitimar projetos de desenvolvimento que tem profundos impactos territoriais e suas comunidades, em benefício de agentes econômicos. Dessa forma, não dão conta de explicar os desdobramentos na natureza e nas comunidades, além das intencionalidades subjacentes:

O novo padrão de agricultura e pecuária, inaugurado há mais de 70 anos pela alegórica expressão Revolução Verde, imprimiu uma forma de produção fortemente baseada em aplicação de tecnologias mecânicas, fármaco-químicas e biotecnológicas que, ao possibilitar o aumento da produtividade, vem impactando negativamente na saúde humana e ambiental. Contaminações químicas e biológicas, destruição dos solos, desmatamentos, queimadas, aumento da emissão de gases efeito estufa, redução da biodiversidade, morte de rios e contaminação dos oceanos, imposição de um padrão baseado em consumo alimentar não saudável, mortes decorrentes do uso de agrotóxicos, surgimento de doenças etc. são exemplos de impactos da forma de produção

representada pelo Agro. (Mitidiero; Goubarf, 2021, p. 31).

Ao longo da BNCC, também se destaca o conceito de desenvolvimento sustentável, indicando um crescimento econômico, de forma a manter os recursos para que as gerações futuras possam usufruir. No entanto, em seu cerne é frágil, pois é o capitalista, que transforma a natureza em recurso e degrada as condições de existência. Esse sistema depende de uma continuidade de crescimento. Por isso, há uma contradição em relação à proposição de autorregulação pelo mercado da relação com a natureza em prol de um equilíbrio ambiental, uma vez que ele já se relevou incapaz de gerir com eficácia a exploração da natureza (Gómez, 2006).

Esse modelo de desenvolvimento está assentado “[...] numa hiper-valorização da Liberdade, no predomínio da Razão e numa relação utilitarista de domínio sobre a Natureza... [...]” (Amaro, 2017 p.85). Desse processo os lucros são privatizados e os custos socializados para as comunidades, como expostas a contaminantes, falta de água e etc. É muito comum essa socialização dos custos estarem associadas ao racismo ambiental contra as comunidades, que impulsiona a luta pela justiça ambiental (Souza, 2020).

Inclusive, quando oficializados os territórios dessas comunidades tradicionais e camponesas pelo estado, juntamente com as unidades de conservação, tornam-se grandes responsáveis pela manutenção da biodiversidade. No entanto, esses territórios sofreram pressões em prol de mudanças legais para que “[...] avance no “desbloqueio” de territórios até então indisponíveis ao processo de acumulação [...]” (Carvalho; Oliveira, 2021, p. 31), como as terras indígenas, unidades de conservação de proteção integral e de uso

sustentável, territórios quilombolas, assentamentos de reforma agrária, garantidos nos marcos legais. Dessa forma, a delimitação de “[...] territórios bloqueados ao processo de acumulação ampliada do capital, que se constitui como um “estorvo” aos interesses das corporações das commodities nacionais e estrangeiras. [...]” (Carvalho; Oliveira, 2021, p.41). Estorvo, sobretudo, para grileiros, garimpeiros, empresários do agronegócio, dentre outros.

Essa é a face da velha burguesia que busca destituir os territórios e a natureza que garantem as condições de existência para essas comunidades. Ao passo que elas mantêm a natureza e suas atividades em equilíbrio, como a dos fundos e fechos de pasto, que garantem a água, o solo e o Cerrado em pé, conforme Porto-Gonçalves e Chagas (2018). E, conseqüentemente, com o avanço do agronegócio sobre seus territórios emergem conflitos por terra e conflitos ambientais, uma vez que, essas comunidades lutam pela manutenção do território e as condições de existência nele.

Como alternativa a outro mundo, em contraposição a proposta capitalista de desenvolvimento, emerge dos saberes das comunidades indígenas da América Latina e movimentos sociais, sendo discutida pelos pós-desenvolvimentistas, isto é, em contraposição ao conceito de natureza e de desenvolvimento, que atendem aos interesses da espoliação e exploração capitalista, tendo por base uma concepção revolucionária “a partir das vozes do sul”, a ideia de “Boa Vida” e “Bem Viver”, como tradução em língua castelhana de “Buen Vivir” (Amaro, 2017).

Assim, partem das vivências comunitárias, que prezam pelo bem comum, de todos os componentes com a natureza, não havendo distinções de classes a partir de um trabalho assalariado,

mas os campesíndios se tornam classe na ação política ao identificar aspectos partilhados, tendo uma postura anticapitalista (Bórquez; Núñez, 2014). A relação com a natureza no:

[...] sentido de “bem viver” (buen vivir), em harmonia com a Natureza e com os outros que nos rodeiam (em comunidade), tendo o suficiente, quanto à satisfação das necessidades fundamentais, para viver e morrer com dignidade, e as suas competências, identidades e símbolos culturais reconhecidos e valorizados. (Amaro, 2017, p.95).

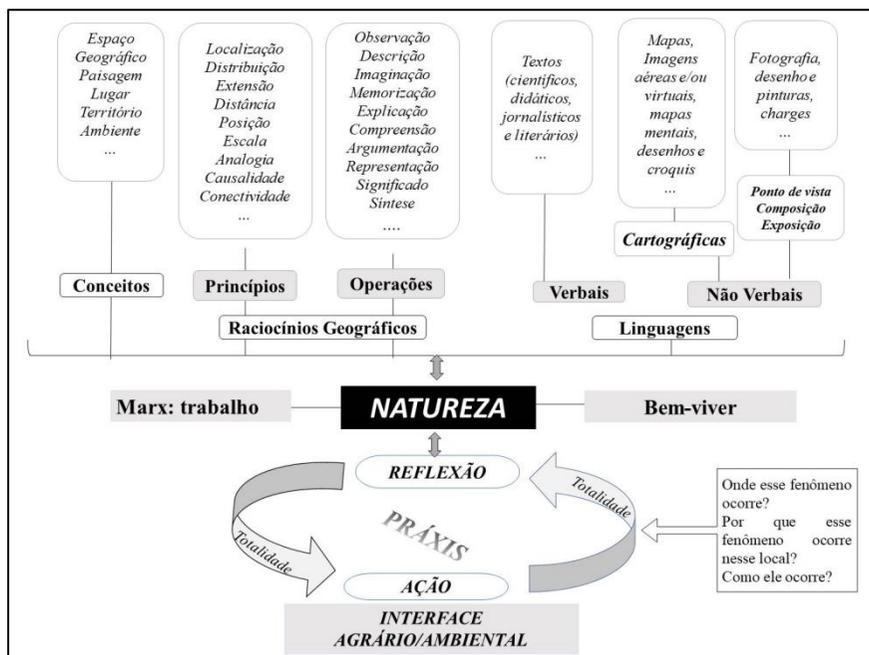
Essa postura revolucionária tem como base outra concepção de natureza, que se humaniza, ao passo que essas comunidades se naturalizam, pois elas são natureza e Terra é a sua mãe, não há mais uma natureza externalizada, nem tão pouco um recurso a ser transformado e degradado no processo produtivo. Há uma interdependência harmônica que tem possibilidade de garantir a existência das gerações futuras e as memórias coletivas passadas com seus saberes e práticas. Há uma concepção produtiva no campo que não degrada a natureza, a chamada milpa, que garante a diversidade de culturas em um mesmo espaço, diferentemente das monoculturas (Bórquez; Núñez, 2014).

Diante do exposto até o momento, parte-se do entendimento de que a construção de práticas de ensino de Geografia pautada no conceito de natureza, em diálogo com a ótica marxiana com a categoria trabalho, e do bem-viver, tem potencial para análise espacial dos fenômenos, não apenas focalizados nos componentes físico-naturais, mas aqueles que primam pela relação sociedade e natureza, como os novos componentes da questão agrária na atualidade atrelada à luta por terra, água, solos e etc. Assim, há potencialidade para contribuir com formação dos

educandos para a reorientação de suas práticas sociais e espaciais, embora esse não seja o único espaço para que se desenvolvam com sujeitos conscientes e emancipados.

Mas, para isso, é importante o professor de Geografia mobilizar em seu planejamento e prática docente o modo pensar a realidade a partir do método de Marx, bem como os referenciais epistemológicos e didático-pedagógicos da Geografia e da Educação Ambiental Crítica para o desenvolvimento do pensamento geográfico, com o conceito de natureza e do bem-viver, com a questão agrária, conforme a figura 2:

Figura 2: Pensamento Geográfico sobre a questão agrária relacionada à ótica ambiental



Fonte: Cavalcanti (2019), Loureiro e Viégas (2013), Suertegaray (2021), Marx (1988) e Bórquez e Núñez (2014).

Organização: Brito e Costa (2023).

Baseando-se na proposta de Cavalcanti (2019), adaptando-a a presente discussão, o ensino deve partir de um problema de interpretação da realidade, em que o sujeito se coloca diante de um dado fenômeno, como a questão agrária, a princípio caótica e abstrata, mas, ao adentrar as suas determinações, isto é, aquilo que lhe é mais simples, que é inerente ao objeto e determina suas relações. A partir desse processo de abstração é possível compreender o concreto, retornando ao objeto como um concreto pensando (Paulo Netto, 2011). Esse é um movimento que vai da aparência para a compreensão da essência do objeto, de forma a apreender o movimento do real.

Assim, deve-se a partir de perguntas geográficas “por que aí?” e “como corre?”, como ressalta Gomes (2017) e Cavalcanti (2019). Assim, o professor ao se defrontar com esse fenômeno espacial, que é localizado, deve buscar apreender os seus componentes em uma perspectiva integrada e, sobretudo, suas determinações, que expressam universalidades que integram o objeto, de forma a reconstruir a formação do fenômeno em um percurso histórico.

Essa situação geográfica relacionada à questão agrária precisa ser compreendida a luz da natureza, na concepção materialista histórico-dialética, considerando suas determinações, sua gênese a partir da historicidade e da busca pela compreensão do fenômeno a partir da totalidade, operando-se nos fenômenos níveis da universalidade, singularidade e particularidade, a fim de revelar a unidade na diversidade, sua estrutura e função dentro das relações de produção (Paulo Netto, 2011). Na perspectiva do bem

viver, viabiliza uma possibilidade a ser construída, considerando as experiências dos campesíndios e sua postura revolucionária.

Essas concepções de natureza necessitam de uma espacialidade a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia articulados, como os procedimentos de observação e a descrição. Os princípios geográficos de localização, distribuição, comparação, unidade, atividade, conexão, escala e ordem, bem como os conceitos de território, ambiente, lugar, paisagem, entre outros. Esses fundamentos epistemológicos operam sobre as linguagens (Cavalcanti, 2019).

Dessa forma, compreende-se que o materialismo histórico-dialético tem como potencial auxiliar a superação de um ensino de Geografia de carácter empirista, visando ultrapassar a aparência dos fenômenos geográficos. De forma que os percursos didáticos favoreçam o desenvolvimento da relação entre sujeito e objeto, sendo marcados pela abstração de forma potente na formação dos alunos, intervindo em suas representações simbólicas, em contraposição ao processo de alienação.

A ótica marxiana dá conta de analisar a espacialidade dos fenômenos a partir da categoria trabalho e as relações capitalistas que se apropriam do território, transformando continuamente a natureza, de onde emergem os conflitos ambientais no campo. Já com o bem viver é possível vislumbrar outra espacialidade da relação sociedade e natureza, em um campo mais propositivo, colocando o professor e os alunos na posição de aprendizes dos saberes e fazeres das comunidades tradicionais, como foi experienciado com o trabalho de campo.

A partir do exposto, entende-se que os conceitos de natureza, sob a perspectiva dialética, e do bem viver, tem muito a contribuir com uma proposta de ensino de Geografia em diálogo com a Educação Ambiental Crítica para o desenvolvimento do pensamento geográfico focando em um dos novos componentes da questão agrária, como a luta terra associada à questão ambiental (luta pelo solo, pela água, pela vegetação), capaz de mobilizar o apoio de outros trabalhadores, como aqueles que estão na cidade, unindo diferentes segmentos, uma vez que, todos dependem do ambiente para existir, como ocorreu nas manifestações em Correntina-PB.

Considerações Finais

A partir do exposto, entende-se que o presente trabalho alcançou os objetivos propostos, em que foram compreendidas as sinergias e potencialidades entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental Crítica na construção do pensamento geográfico, em prol de uma postura transformadora e emancipatória nas aulas, a partir de uma reflexão crítica dos conceitos de natureza, desenvolvimento e bem-viver, tangenciando um dos novos componentes da questão agrária.

Identificou-se grande potencialidade para a mobilização da questão agrária em interface com o ambiental como possibilidades para o desenvolvimento do pensamento geográfico no ensino de Geografia com um compromisso pelo bem comum. Em contraposição ao currículo formal e oculto presente na BNCC, colocam-se

demandas formativas de professores para um currículo real, contrários a esses projetos hegemônicos.

Portanto, foi possível fomentar uma discussão dos referenciais teórico-metodológicos na discussão de um dos novos componentes da questão agrária, tendo como horizonte um ensino de Geografia com relevância social na formação dos alunos, que serão futuros trabalhadores, entendendo a potência de situá-los dentro das relações de produção. De forma que estejam atentos aos conflitos que se expressam nos territórios, analisando-os em uma totalidade, envolvendo a questão dos conflitos por terra e indo além, tangenciando a água, solos, vegetação, dentre outros, isto é, a luta pelo território e aquilo que lhe contém que é fundamental para a existência das comunidades.

Referências

AMARO, R. R. Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Desenvolvimento e... Noflay!. **Cadernos de Estudos Africanos**, n. 34, p. 75-111, 2017.

BÓRQUEZ, L. C.; NUÑEZ, V. El “Buen Vivir” en México: ¿Fundamento para una perspectiva revolucionaria? In: RAMOS, G. C. D. **Buena vida, bien vivir**. México: CEIICH-UNAM, pp. 185-204, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, D. G. A Geografia Física (?) na formação inicial de professores: um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, Campina Grande-PB. 2021. 224 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CARVALHO, J. T. de; OLIVEIRA, A. R. de. O agronegócio no Brasil: o discurso da fração de classe reinante. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 24, n. 58, p.28-55, 2021.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: Mendonça, F. KOZEL, S. **Elementos de Epistemologia Contemporânea** (Orgs.) 1 ed. rev. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009, 145-163.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e Construção de conhecimentos**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa & Comunicação, 2019.

ESTEVA, G. Desarrollo. In: SACHS, Wolfgang. **Diccionario del desarrollo**. Una guía del conocimiento como poder, PRATEC, Perú.

GOMES, P. C da C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GÓMEZ, J. R. M. Desenvolvimento em (des)construção. Narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. 2006. 438 f. **Tese** (Doutorado em Geografia) — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 3, 2009, p. 17-24.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

LOUREIRO, C. F. B.; VIÉGAS, A.. Princípios normativos da Educação Ambiental no Brasil: abordando os conceitos de Totalidade e de Práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 1, p. 11-23, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez, 2015.

MARQUES, I. R.; MARQUES, G. Espaço agrário e tendências do campo no Brasil. **Cadernos Cepec**, V. 2 N. 8 agosto de 2013

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução R. Barbosa; F. R. Kothe. 3. ed. v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MENDONÇA, F. **Geografia e meio ambiente**. 9.ed. 1a reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDONÇA, M. R.; PELÁ, M. O Cerrado goiano numa encruzilhada de tempos: os territórios em disputa e as novas territorialidades do conflito. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Costa Rica, p. 1-18, 2011.

MÉSZÁROS, I. Crise estrutural necessita de mudança estrutural. **Conferência**. II Encontro de São Lázaro, em 13 de junho de 2011 – data do aniversário de 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA.

MORAIS, E. M. B. de. Evolução epistemológica do conceito de Natureza. **Boletim Goiano de Geografia**, IESA, v. 19, n. 2, jan/dez, p. 75-98, 1999.

_____. O Ensino das Temáticas Físico-naturais na Geografia Escolar. 2011. 309f. **Tese** (Doutorado em Geografia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro, vol. 1**: as matrizes clássicas originais. 2. ed., 2a reimp., São Paulo: Contexto, 2014.

MITIDIEIRO JUNIOR, M. A.; GOLDFARB, Y. O agro não é tech, o agro não é pop e muito menos tudo. **Friedrich-Ebert-Stiftung**, Associação Brasileira pela Reforma Agrária, 2021.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. A. de. A concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas implicações Antropológicas. **Kínesis**, Vol. II, nº 03, Abril, 2010, p. 72 – 88.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; CHAGAS, S. B. das. **Os Pivôs da Discórdia e a Digna Raiva: uma análise dos conflitos por terra, água e território em Correntina – BA**. Gráfica e Editora Bom Jesus, 2018. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/loja-virtual/livros/5137-os-pivos-da-discordia-e-a-digna-raiva-uma-analise-dos-conflitos-por-terra-agua-e-territorio-em-correntina-ba>. Acesso em: 05 set. 2023.

RUPPENTHAL, S.; DICKMANN, I. Educação Ambiental freiriana: aspectos teórico-metodológicos. In: BATTESTIN, C.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Educação ambiental na América Latina**. 1.ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 1. Ed. 3. reimp. São Paulo: Edusp, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M. L. de. Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. **Geousp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 22, n. 2, p. 274-308, 2018.

_____. Articulando ambiente, território e lugar: a luta por justiça ambiental e suas lições para a epistemologia e a teoria geográficas. **Ambientes**. v. 2, n. 1, 2020, p. 16-64.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço Geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**, n. 93, 15 de jul. de 2001.

_____. Geografia Física e Geografia Humana: uma questão de método um ensaio a partir da pesquisa sobre arenização. **GEOgraphia**, v. 12, n. 23, 2010.

_____. Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia? In: MORAIS, E. M. B. de.; ALVES, A. O. ASCENÇÃO, V. de. O. R. (Org.). **Contribuições da**

Geografia Física para o ensino de Geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 13-32.

_____. **Meio, ambiente e geografia.** Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2021.

THOMAZ JUNIOR, A. Por uma geografia do trabalho! **Revista Pegada**, Presidente Prudente: Ceget, v. 3, 2002. Disponível em: file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/786-2204-1-PB.pdf.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 05 de dezembro de 2023

Aprovado em: 17 de dezembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3183

COMO CITAR:

GALDINO BRITO, D.; SANTANA LÚCIO DA COSTA, K.; SANTANA LÚCIO DA COSTA, K. Natureza, bem viver e questão agrária: possibilidade para o Ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun 2023, p. 473-511. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3183>. Acesso em: dia/mês/ano.