PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA GEOGRAFIA NA ESCOLA BRASILEIRA

PRINCIPLES OF CURRICULAR ORGANIZATION OF GEOGRAPHY IN THE BRAZILIAN SCHOOL

PRINCIPIOS DE LA ORGANIZACION CURRICULAR DE LA GEOGRAFIA EN LA ESCUELA BRASILEÑA

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO

AGB – Seção Niterói. Faculdade de Formação de Professores (FFP)/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: professormarcoscouto@gmail.com

* Artigo publicado em abril de 2017.

Resumo: O objetivo deste artigo é debater o currículo de geografia no contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Iniciamos com temas da realidade educacional brasileira e das políticas educacionais, pressupostos das práticas curriculares. Em seguida, analisamos o Documento Preliminar à BNCC, e, por fim, apresentamos a proposta alternativa ao conteúdo da BNCC, com outros princípios de organização curricular para o ensino de geografia. Considerando a realidade nacional, de grande concentração de riqueza e poder, este debate serve ao propósito de mobilizar os movimentos sociais, professores, alunos e comunidades da escola pública brasileira para um projeto contundente e claro de superação da acentuada desigualdade social, balizado pelas lutas das trabalhadoras/trabalhadores por direitos sociais e étnico-raciais, direito à terra e à reforma agrária, à segurança alimentar, à morada adequada, ao trabalho digno e devidamente remunerado, à saúde pública preventiva e curativa, à educação pública em todos os níveis, à cultura em diferentes expressões e ao respeito à diferença.
Palavras-chave: ensino de geografia, práticas espaciais, BNCC, escola pública brasileira, PNE.
Abstract: The purpose of this article is to discuss the geography curriculum in this context the creation of Common National Base Curriculum (BNCC). Start with themes of Brazilian educational reality and educational policies, assumptions of curriculum practices. Then the analysis of the Draft Document on the BNCC. In the end, the proposal is presented to the alternative content BNCC with other principles of curricular organization for geography teaching. Considering the national reality, of great concentration of wealth and power, the debate serves the purpose of mobilizing social movements, teachers, students and the Brazilian public school community to a blunt and clear design to overcome the sharp social inequality, marked by the struggles of workers by social and ethnic and racial rights, land rights and land reform, food security, the proper address, decent work and properly paid, preventive and curative public health, public education at all levels, the culture in different expressions and to respect the difference.
Keywords: geography teaching, spatial practices, BNCC, Brazilian public school, PNE.

Resumen: El propósito de este artículo es discutir el plan de estudios de la geografía en este contexto la creación del Currículo Nacional Base Común (BNCC). Comience con temas de la realidad educativa de Brasil y las políticas educativas, los supuestos de prácticas curriculares. A continuación, el análisis del Proyecto de Documento sobre BNCC. Al final, la propuesta se presenta al contenido alternativo a BNCC, con otros principios de organización curricular para la enseñanza de la geografía. Teniendo en cuenta la realidad nacional, de gran concentración de la riqueza y el poder, el debate sirve al propósito de la movilización de los movimientos sociales, maestros, estudiantes y la comunidad escolar público brasileño a un diseño contundente y clara para superar la desigualdad social aguda, marcada por las luchas de trabajadores/trabajadores por los derechos sociales y étnicas y raciales, derechos sobre la tierra y la reforma agraria, la seguridad alimentaria, la dirección correcta, el trabajo decente y bien pagados, preventivos y de salud pública curativa, la educación pública en todos los niveles, la cultura en diferentes expresiones y de respetar la diferencia.
Palabras clave: enseñanza de la geografía, prácticas espaciales, BNCC, la escuela pública brasileña, PNE.

INTRODUÇÃO

Fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica nacional comum, foi estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988, construída no contexto de grandes mobilizações sindicais e sociais da década de 1980.

Desde a década de 1990, se estabeleceu o neoliberalismo na economia política brasileira, com sua perspectiva de transformar direitos sociais em mercadoria, orientando a relação do Estado com a sociedade, a política econômica e as políticas educacionais. Neste período, a escola pública se expandiu, mas, em grande parte, reproduzindo o histórico processo de expansão com precarização das condições de trabalho e estudo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em seu Artigo 9º, determinou que competia à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. O Artigo 26º desta lei estabeleceu que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Na década de 2000, foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, consubstanciadas nos seguintes documentos:

1. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010);[1]

[1] Resolução CNE-CEB nº 4 de 13/07/2010.

2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);[2]
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010);[3]
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012);[4]
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012);[5]
6. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002);[6]
7. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (2009);[7]
8. Diretrizes Curriculares Nacionais para Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (2010);[8]
9. Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA (2010);[9]
10. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012);[10]

[2] Resolução CNE-CEB nº 5 de 17/12/2009.

[3] Resolução CNE-CEB nº 7 de 14/12/2010.

[4] Resolução CNE-CEB nº 2 de 30/01/2012.

[5] Resolução CNE-CEB nº 6 de 20/09/2012.

[6] Resolução CNE-CEB nº 1 de 03/04/2002.

[7] Resolução CNE-CEB nº 4 de 02/10/2009.

[8] Resolução CNE-CEB nº 2 de 19/05/2010.

[9] Resolução CNE-CEB nº 3 de 15/06/2010.

[10] Resolução CNE-CEB nº 5 de 22/06/2012.

11. Diretrizes para Atendimento de Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância (2012);[11]
12. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012);[12]
13. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);[13]
14. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012);[14]
15. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012).[15]

Portanto, já havia uma base nacional curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, como também da tradição e das propostas curriculares das unidades da federação. Assim, cabe questionar o sentido de delimitar objetivos de aprendizagem e os efeitos de todos esses documentos curriculares sobre a escola pública brasileira.

Atualmente, um dos principais instrumentos de política educacional é a Lei 13.005, de 25/06/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos (2014 a 2024). Os últimos Planos Nacionais de Educação se tornaram correlatos das denominadas Leis da Abolição da Escravatura, do século XIX, que tiveram o propósito não de libertar imediatamente os escravizados, mas de adiar ao máximo este processo, o que levou o Brasil a ser um dos últimos países a libertar seus escravos.

[11] Resolução CNE-CEB nº 3 de 16/05/2012.

[12] Resolução CNE-CEB nº 8 de 20/11/2012.

[13] Resolução CNE-CEB nº 1 de 17/06/2004.

[14] Resolução CNE-CP nº 1 de 30/05/2012.

[15] Resolução CNE-CP nº 2 de 15/06/2012.

Ou seja, a cada PNE, é empurrada para a frente a consolidação do direito à educação. Basta constatar que as três primeiras metas são de universalização da educação básica – passados 126 anos da proclamação da república brasileira. A meta 2 do PNE propõe universalizar, até o último ano de sua vigência (ou seja, apenas em 2024), o ensino fundamental de nove anos e garantir que 95% concluam esta etapa na idade recomendada. Da mesma forma, o aumento de investimento público em educação pública deverá chegar a 10% do PIB apenas no final do decênio, em 2024.

Por outro lado, o atual PNE consagra e avança na política de financiamento público da educação privada. O Artigo 213 da Constituição Federal de 1988 estabelece que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei; poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio e a atividades universitárias de pesquisa e extensão. O PNE, em seu Artigo 5º, parágrafo 4º, incluiu, no investimento público em educação, os recursos na forma de incentivo e isenção fiscal, bolsas de estudo no Brasil e no exterior e subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil.

Nas metas 2 e 3, como estratégia de universalização dos ensinos fundamental e médio, foi estabelecido que o Ministério da Educação encaminharia ao Conselho Nacional de Educação,[16] até o final do segundo ano de vigência do PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos dos ensinos fundamental e médio, que configurarão a base nacional comum curricular.

Portanto, em termos de denominação, desde a CF de 1988, os "conteúdos mínimos para o ensino fundamental" foram transformados em "base nacional comum" para os ensinos

[16] A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais é atribuição federal, nos termos da LDB (Art. 9º, inciso IV), exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com a Lei Nº 9.131/95, que o instituiu.

fundamental e médio na LDB de 1996, e em "diretrizes curriculares nacionais" na década de 2000, até chegar ao conceito de "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento", no PNE de 2014.

O objetivo deste artigo é debater o currículo de geografia, no contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo está organizado em três partes. Iniciamos apresentando temas da realidade educacional brasileira confrontada com as políticas educacionais, pressupostos das práticas curriculares. Em seguida, temos a análise do Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular e sugestões à dinâmica da "consulta pública" e ao processo de construção. No fim, apresentamos proposta alternativa ao conteúdo da BNCC, com outros princípios de organização curricular para o ensino de geografia.

Considerando a atual e histórica realidade nacional, de grande concentração de riqueza e poder, o debate curricular pode servir ao propósito de mobilizar os professores, alunos e comunidades da escola pública brasileira para a reconstrução do Brasil, com um projeto contundente e claro de superação da acentuada desigualdade social, balizado pelas lutas das trabalhadoras/trabalhadores por direitos sociais e étnico-raciais, e baseado no estado laico, republicano, democrático e de direito à terra e à reforma agrária, à segurança alimentar, à morada adequada, ao trabalho digno e devidamente remunerado, à saúde pública preventiva e curativa, à educação pública em todos os níveis, à cultura em diferentes expressões e ao respeito à diferença – todos estes itens entendidos como dever do Estado e direito do cidadão. A convicção é de que o importante tema da base nacional de currículo deve ser tratado no contexto geral da educação nacional, servindo de reflexão crítica da realidade desigual da sociedade brasileira e do papel da educação em sua superação.

A BNCC sem igualdade de condições de acesso e permanência na escola brasileira

Desde a atual LDB, se acentuaram os mecanismos de controle e avaliação da escola brasileira, visando ao planejamento educacional: censo escolar, SAEB,[17] IDEB,[18] ENEM[19] e metas do PNE.[20] Entretanto, o ENEM, inicialmente utilizado para avaliar o desempenho dos alunos do nível médio de ensino, se transformou no principal mecanismo de acesso ao ensino superior, substituindo os maiores concursos vestibulares em todo o país. O ENEM também se transformou em instrumento de orientação curricular, na medida em que suas questões, organizadas e distribuídas por grandes áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), foram consagradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Ensino Fundamental de 9 anos e, atualmente, na BNCC, sendo que também exerce o papel de indicar a direção curricular para a formação de professores. Portanto, o modelo de avaliação do produto (os resultados dos alunos em provas como as do ENEM), em detrimento da avaliação do percurso e do processo, se tornou central no conjunto de políticas relativas à educação, transformando-se em fundamento da matriz de referência do conteúdo curricular, como está previsto no PNE.

Para ser efetivada como prática curricular na perspectiva do combate às desigualdades brasileiras, a BNCC pressupõe a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos na escola, ou seja, condições mínimas de funcionamento em todo o território nacional. Os indicadores educacionais

[17] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

[18] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

[19] Exame Nacional do Ensino Médio.

[20] Plano Nacional de Educação.

demonstram a precariedade do sistema escolar nacional, ou seja, a combinação do processo de expansão da escola pública como direito da população com a precarização das condições de trabalho e de estudo, que se reproduz em muitas cidades, produzindo déficits educacionais.

Ainda é diretriz do PNE a erradicação do analfabetismo – a quase 200 anos da independência e a 126 anos da proclamação da república. A taxa de analfabetismo funcional, para a população com 15 anos ou mais, era de 20,4%, em 2011. Outros indicadores da educação brasileira podem ser vistos no documento de consulta *Educação Brasileira: indicadores e desafios* (BRASIL: FNE, 2013). A implantação do sistema nacional de educação, que, desde o século XIX, está na base da formação dos Estados-nacionais, no caso brasileiro, não se realizou, não universalizando o ensino fundamental e, por conseguinte, não erradicando o analfabetismo (SAVIANI: 2014).

Os indicadores quantitativos e qualitativos do processo de universalização da educação como direito, embora permitam uma visão geral da situação das escolas e dos desafios, exigem seu aprofundamento nas desigualdades regionais e entre as diferentes redes de escolas públicas (a federal, as estaduais, a distrital de Brasília e as municipais), remetendo a outra questão importante: a da organização do sistema nacional de educação. 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, de uma 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, ou seja, não há, de fato, um sistema nacional de educação.

No regime de colaboração dos entes federados da República Federativa do Brasil, a própria legislação (CF e LDB)

não impede que haja superposição de atribuições e de competências entre a União (governo federal), os estados e o Distrito Federal (governos estaduais, governo distrital) e os municípios (governos municipais), tampouco impede o desigual financiamento dessas redes de ensino. O resultado é: "aquele em que municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados um ensino remediado e municípios ricos, um ensino mais satisfatório" (SAVIANI, 2014, p. 57).[21]

Portanto, é necessária a criação de um sistema nacional, de fato, com escolas públicas com padrões indispensáveis de funcionamento e desenvolvimento das práticas curriculares. Caso contrário, serão desiguais as condições para atingir os propósitos da educação nacional e da própria BNCC, reforçando-se, pela educação pública, a reprodução da desigualdade.

As políticas de avaliação – sobretudo externas – atreladas aos programas de metas e premiações (e punições), estabelecidas por muitas secretarias de Educação, estão no centro das preocupações dos professores das escolas públicas, considerando que poderão receber salários diferenciados. Associadas às condições históricas de precarização (como trabalhar muitas horas por semana e com muitas turmas e alunos, em escolas sem infraestrutura adequada e com alunos pobres e de pobre experiência escolar), estas políticas tornam a profissão de magistério muito difícil e desafiadora.

As provas padronizadas, aplicadas a todos os alunos das redes de ensino, não consideram as desigualdades de condições das diferentes unidades escolares. Por outro lado, testes uniformes e

[21] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) têm como propósito interferir neste processo, mas, em seu conjunto, não representaram mudanças significativas globais quanto à construção do sistema nacional e ao financiamento da educação pública brasileira.

homogêneos podem transformar o artesanal processo de ensino e aprendizagem num simples treinamento para realizá-los com sucesso. No ano de 2015, em que foram aplicadas as provas de português e matemática da avaliação externa denominada "Prova Brasil", secretarias de ensino priorizaram carga horária para estes componentes curriculares, em detrimento do ensino de história, geografia, artes, ciências e educação física.

Coerente com os propósitos de garantir educação pública e gratuita como direito da população e de reconstrução da sociedade brasileira, portanto, a BNCC não deve servir a tais políticas e programas de avaliação que privilegiam o produto final (supostamente, o desempenho do aluno em um teste) em detrimento do processo (em que condições o ensino e a aprendizagem se realizaram), e de sua vinculação com a diferenciação salarial dos professores. A centralidade nos objetivos de aprendizagem, que organiza a BNCC, pode servir ao propósito de facilitar esse processo de avaliação externa na medida em que não deixa explícito o papel do conhecimento científico e sistematizado dos vários campos disciplinares, como será exemplificado, mais adiante, para o componente curricular geografia.

O documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular

Divulgado para consulta pública, em setembro de 2015, este documento é composto de 301 páginas, com uma introdução geral em que constam os princípios orientadores, a educação especial, a forma e a organização do conteúdo e os direitos de aprendizagem na educação infantil. Esta parte inicial tem 21 páginas. Em seguida, são apresentadas as áreas nas quais a BNCC está distribuída, a saber: a área de linguagens (86 páginas), a área (e componente) de matemática (32 páginas), a área de ciências da natureza (86 páginas) e a área de ciências humanas (66 páginas). Para cada área, são apresentados: objetivos da área

na educação básica, texto sobre a área nos ensinos fundamental e médio, objetivos gerais da área nos ensinos fundamental e médio, seguidos pela apresentação de cada componente curricular, com seus objetivos na educação básica, e por objetivos de aprendizagem nos ensinos fundamental e médio.

Segundo o que estabelece o PNE em vigor, o documento preliminar define a BNCC como o que todo estudante brasileiro precisa aprender, desde a educação infantil até o final do ensino médio. Seu objetivo é "sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes" (p. 7). Tais objetivos de aprendizagem servem de "articulação entre a singularidade das áreas do conhecimento e de seus componentes e as especificidades dos estudantes ao longo da educação básica" (p. 10). Portanto, "reúne direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento" (p. 15). É constituída de conhecimentos fundamentais aos quais todo estudante brasileiro deve ter acesso para assegurar os seus direitos de aprendizagem, tomando como ponto de partida os doze direitos de aprendizagem no texto da Base Nacional Comum Curricular (princípios orientadores da definiçao de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento).

A partir desta definição de currículo e de seu propósito, todo o documento está baseado em objetivos de aprendizagem, desde os doze objetivos mais gerais, passando pelas grandes áreas do conhecimento e pelos componentes curriculares, até aqueles concernentes a cada ano de escolaridade. Correlata a tal concepção (dos direitos dos alunos), há muita ênfase no cotidiano, no espaço e nos saberes de vivência dos alunos, bem como na resolução de problemas provenientes da experiência, que será exemplificada adiante. A tese posta, embora não explicitada, é a de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento.

Ao contrário desta tese, e a partir dos conhecimentos disponíveis da psicologia e da pedagogia (MARTINS, 2013; PRESTES, 2010), é possível concluir que é a instrução (o ensino

sistematizado) – organizada de determinada maneira – que pode provocar transformações na personalidade. Instrução entendida como o processo ensino-aprendizagem (a relação dos professores com os alunos e entre eles) e como a socialização do universo simbólico-cultural acumulado pela sociedade por meio da ciência, da técnica, da arte e da cultura.

Por outro lado, a ênfase na aprendizagem está coerente com documentos internacionais que defendem a reforma da educação básica segundo as necessidades do atual momento do sistema produtivo capitalista, da preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho e para a cultura da empregabilidade (MAZZEU, 2011). A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial), foi proposto aos países pobres: aumentarem a escolaridade e erradicarem o analfabetismo sem aumentarem exageradamente os recursos financeiros e humanos, e, sobretudo, que a educação básica desenvolva as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA),[22] ou seja, aquelas que garantam aos alunos gerar algum tipo de renda (empreendedorismo) ou a sua empregabilidade; a educação para a paz e a tolerância, o respeito à diversidade, propositiva e empreendedora. Essas instituições internacionais consideram que, nos países pobres ou em desenvolvimento, em que os recursos públicos para a educação não são supostamente suficientes para resolver todos os problemas educacionais, deve ser dada prioridade para a educação básica e para o ensino médio técnico, que encaminhe a juventude para o mercado de trabalho.

O documento preliminar da BNCC está baseado nos objetivos de aprendizagem e nas áreas de conhecimento e

[22] Leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes (MAZZEU, 2011).

componentes curriculares estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares. Os doze objetivos gerais de aprendizagem da BNCC não favorecem a compreensão do papel da escola. Cada objetivo está muito extenso, relacionando muitos temas e não estabelecendo o papel específico da escola. Por exemplo, apenas no primeiro objetivo, aparecem os verbos *desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer, valorizar, prezar, cultivar, fazer-se e promover*! Entretanto, ao longo dos doze objetivos gerais, estão ausentes os verbos *compreender*, *analisar*, *interpretar*, *sintetizar*, *criticar* e *transformar* – próprios do conhecimento científico e indispensáveis ao entendimento da realidade.

Os objetivos 1, 2, 3 são supostos ou pressupostos da convivência justa e democrática ou finalidades educacionais e culturais gerais, mas não definem o papel específico da escola para alcançá-los. O segundo objetivo concebe a escola como um clube social, local de recreação e de atividades culturais. O quarto e o sexto objetivos reduzem a ciência à linguagem e à vivência. Não é suficiente afirmar que tais objetivos não cabem apenas à escola. É indispensável afirmar, diante da avaliação dos problemas fundamentais da sociedade brasileira, o que cabe especificamente à escola para contribuir em sua resolução. Todo o sentido cultural e multicultural que atravessa esses objetivos gerais tende a reduzir o papel da escola à instituição de regulação do comportamento individual por meio de vivências e atividades, sobretudo de caráter cultural, visando à manutenção da coesão social no contexto cruel, conflituoso e desigual da sociedade brasileira.

A difícil delimitação da área de ciências humanas (p. 236) é feita em apenas duas páginas. É abrangente, para que comporte e justaponha os objetos dos seus diferentes componentes curriculares. O ser humano, como protagonista de sua existência, não delimita a área de ciências humanas. Tal protagonismo, por um lado, não se realiza sem a relação com a natureza (o que está indicado, inclusive, em outros trechos), e, por outro, também pode

ser considerado como fundamento da área de linguagens ou da matemática. A linguagem é inerente ao fazer científico: todas as ciências constituem-se por meio de e se materializam em linguagens. A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais, pois aborda temas humanos e naturais. Da mesma forma, o ser humano pode ser interpretado como um sujeito-objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social.

O papel das ciências humanas na educação básica (p. 236) está completamente esvaziado de crítica da sociedade em que se vive, ao ressaltar a experiência, os direitos humanos, a autonomia e a responsabilidade coletiva com o meio ambiente, sem confrontá-los com a sociedade desigual e ambientalmente destruidora atual.

Os quatro objetivos gerais de ciências humanas reproduzem o problema da abrangência e da justaposição na definição da área, ou seja, são pouco claros e delimitados. A articulação conteúdo-método fica fragilizada na medida em que não estão claramente estabelecidos os papéis da história, da geografia, da filosofia e da sociologia, na escola. Este problema não é resolvido pelos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, como será visto adiante.

O componente geografia é apresentado em 18 páginas (da 266 à 283). Um pequeno texto de duas páginas e meia apresenta a sistematização da geografia no século XIX, o conceito e o objeto de estudo da geografia, as possibilidades de interdisciplinaridade, a finalidade da geografia na escola e a progressão, desde o ensino fundamental até o ensino médio, de ações de aprendizagem, da alfabetização e de letramento geográficos, da percepção das espacialidades vividas e das construções conceituais.

Geografia é "um campo de saber interessado nas inter-relações dinâmicas entre elementos humanos e não humanos, materiais e imateriais, em sua distribuição pelo mundo, o que constitui o espaço geográfico, em construção constante" (p. 266). À geografia na escola cabe "a construção de referenciais geográficos

que lhe permitem [ao aluno] localizar-se e orientar-se no mundo, tendo como horizonte um futuro, sempre em construção, do qual é protagonista" (p. 266). No início da escolarização, cabem a "alfabetização e [...] o letramento geográficos" (p. 267). No ensino fundamental, a função da geografia é desenvolver "a percepção de espacialidades vividas e da alteridade, como elemento formador de processos espaciais [...]" por meio de "construções conceituais" (p. 267). No ensino médio, cabe à geografia a "pesquisa geográfica [...] associada à concepção de sujeito ativo no espaço geográfico" (p. 267). Este pequeno texto é concluído apresentando-se os três elementos levados em consideração na construção dos objetivos de aprendizagem do componente geografia: os doze direitos de aprendizagem, as dimensões formativas e os recortes espaciais de referência.

Sem explicitar exatamente os seus significados, este texto indica quatro *dimensões formativas dos saberes geográficos*: o sujeito e o mundo; o lugar e o mundo; as linguagens e o mundo; as responsabilidades e o mundo. Proposição metodológica esta que articula a totalidade (formação dos saberes geográficos) aos seus momentos e dimensões, e sua reconstituição como um todo-parte ou uma parte-todo. Entretanto, não cabe à escola a função de formar saberes geográficos (estes entendidos como os que se constroem na prática social (ou socioespacial), anterior, fora e independentemente da escola). A escola deve considerá-los e dialogar com estes saberes espaciais, mas seu papel é construir conhecimento sistematizado, ou seja, aquele que a experiência cotidiana não permite construir. Considerando a metodologia da geografia, tais dimensões devem ser conceitos e métodos do pensamento geográfico, e não expressões abrangentes como sujeito, mundo, linguagem e responsabilidade. Ou seja, as dimensões formativas do conhecimento geográfico devem elucidar o movimento do pensamento e da prática geográfica na interpretação e transformação do mundo.

A organização da BNCC em objetivos de aprendizagem não favorece a compreensão da proposta, o que dificulta definir critérios de seleção de conceitos, conteúdos e métodos do ensino de geografia que permitiriam atingi-los. A partir da análise dos objetivos de aprendizagem indicados para cada ano letivo, não está explícito o papel da geografia, bem como a relação entre os conceitos geográficos (território, lugar, paisagem, paisagem natural, produção do espaço geográfico) e conteúdos centrais que permitam atingir os objetivos propostos. Há uma superposição de objetivos, em função de adequá-los às quatro dimensões formativas, bem como ambiguidade entre objetivos de aprendizagem (que devem envolver conceitos, processos e conteúdos) e metodologia do ensino (que define caminhos para o ensino e a aprendizagem). Por exemplo, reconhecer conteúdos do ensino no grupo de vivência dos alunos ou situar seus lugares em relação a processos espaciais mais gerais é metodologia do ensino. O que ensinar e aprender, ainda de acordo com este exemplo, são os conteúdos (definir quais) e os processos espaciais (identificar quais).

Os conteúdos do sexto ano podem ser: a formação do povo e do território brasileiro, as paisagens e a geografia física do Brasil, a influência da ciência e da tecnologia nos fatos e processos geográficos, e problemas ambientais. O sétimo ano é destinado ao estudo da geografia do Brasil, embora os primeiros objetivos (075 a 078) não se limitem a esta dimensão espacial. O conceito geográfico central é região ou recorte regional, embora a abordagem seja orientada pelos conceitos de áreas rurais e urbanas e de território brasileiro. O oitavo ano é dedicado ao estudo da América e da África, embora os objetivos 092, 098 e 101 não se limitem a esta dimensão espacial. Os objetivos 093 e 099, complementados por outros aspectos, poderiam compor o objetivo geral do ensino de geografia, neste ano escolar, de acordo com o que está sendo proposto na BNCC. A divisão do mundo para o seu estudo geográfico seguiu o critério natural das massas

continentais, embora o texto de apresentação desta área não o tenha comentado. O nono ano é dedicado à organização do espaço geográfico mundial, seguido pelo estudo da Europa, Ásia, Oceania e Antártida. Portanto, antes de analisar a divisão do mundo em massas continentais, propõe compreender as relações entre as nações e os arranjos econômicos, políticos e ambientais internacionais. A apresentação da dinâmica mundial, nestes termos, não está coerente com a divisão do mundo pelo critério natural das massas continentais. Por outro lado, na perspectiva do que é apresentado no nono ano, o estudo dividido do mundo deveria ser precedido da apresentação da dinâmica mundial também no oitavo ano. Neste ponto, os objetivos de aprendizagem estão muito abrangentes, dificultando focalizar a relação conteúdo-método-conceito.

Da análise das grades de objetivos, conclui-se que:

- Os objetivos de aprendizagem dificultam o exercício indispensável de vincular os propósitos do ensino de geografia na escola e a relação conteúdo-método com os critérios de eleição dos conteúdos essenciais a serem ensinados no atual momento histórico.
- O exercício de montagem de programa de ensino, com base nos objetivos de aprendizagem, demonstra a manutenção de aspectos da tradição seletiva de conteúdos geográficos e de sua distribuição, ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental.
- Entretanto, os direitos de aprendizagem dão margem a que se montem outros programas, incluindo aqueles que se destinam apenas ao treinamento para a realização de avaliações externas.
- Ao priorizar a forma em detrimento do conteúdo, o caráter de desigualdade social e da degradação ambiental, bem como os

conflitos que marcam a formação espacial da geografia do Brasil e do mundo, foi secundarizado.

- Ao incorporar conceitos geográficos de diferentes tendências do pensamento, sem que seja explicado ou explicitado na apresentação da área, dificulta-se a sua compreensão.

Por um novo modelo clássico de organização curricular

De acordo com Ruy Moreira (2014), dos arquétipos e definições de geografia, o discurso e a prática dos geógrafos se transformam, erigindo matrizes que se reproduzem até os dias de hoje. Moreira (2008, p. 19-20) identificou três formatos de discursos na geografia clássica, como modalidade de ciência moderna, na virada dos séculos XIX e XX: a consolidação das geografias setoriais, o formato da geografia física e da geografia humana, e alternativas unitárias – geografia regional e geografia da civilização (da relação homem-meio). Em termos de estruturação curricular, estes formatos se materializam no currículo seguindo o padrão "a Terra e o homem", articulando o sítio-posição-situação ao modelo natureza-homem-economia (N-H-E) (LACOSTE, 2010; MOREIRA, 1987, 2008, 2014), presente, até hoje, em livros didáticos e propostas curriculares.

De acordo com Ruy Moreira (1987, 2014), no desenvolvimento das matrizes clássicas do pensamento e da prática geográfica, e na consequente organização de formatos de pesquisa e de ensino desde o final do século XIX, a fragmentação neokantiana e positivista exerceu maior influência. O núcleo central de todos os problemas é o conceito de homem e, consequentemente, de natureza como reciprocamente excludentes. O homem atópico é aquele que não pertence à natureza e nem à história real das relações de classe, na qual o seu caráter de sujeito da história é tornado obscuro. Ora ele é população, ora habitante, ora trabalho, ora ação antrópica com suas necessidades. O outro

lado desta noção de homem demográfico-antropológico-econômico é o conceito de natureza como sendo algo mecânico e externo ao homem, o conjunto dos seres inorgânicos, a natureza-recursos.

Da trajetória da questão nuclear (do problema geográfico posto pela história), de suas matrizes de pensamento e de práticas, os discursos clássicos foram atualizados em nova proposta de construção do raciocínio geográfico-espacial. A partir de uma teoria social do espaço, Moreira (2010b, 2013) propôs que a geografia fosse compreendida como uma ciência das práticas e dos saberes espaciais.

No artigo "A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais – por um novo modelo clássico de organização curricular", Couto (2016) debateu tal proposição e seus desdobramentos na escolha e na organização de conteúdos do ensino de geografia. Ao apresentar a geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais, propôs novo formato de organização curricular – novo discurso clássico. O que se apresenta aqui é um resumo desta proposição.

De acordo com Moreira (2010), a geografia é uma forma de saber que goza de muita popularidade, decorrente da presença dos mapas, do contato com as paisagens, e das práticas espaciais, isto é, do "fato de que todo dia fazemos nosso percurso geográfico, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência" (MOREIRA: 2010b, p. 45). A continuidade (e acúmulo dos produtos) das práticas espaciais vai levando o homem a distinguir os melhores locais para o cultivo e a criação, a fim de prover-se melhor dos meios de sobrevivência. Este processo envolve experimentações, sistematização de experiências, comparações, abstrações, transformações das práticas, ou seja, um conjunto de saberes sociais/espaciais que tornam as práticas espaciais mais eficientes e abrangentes. Incorporando novas áreas e aumentando a escala de sistematização do conhecimento empírico, os saberes ganham

"níveis crescentes de universalidade cuja consequência é a transformação dos saberes na ciência geográfica" (MOREIRA, 2010b, p. 46).

Tal processo tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber do espaço vivido ao discurso teórico do conceito. A percepção expressa diferentes escalas geográficas na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residência, escola, local de trabalho etc.) que são articulados em redes, cuja consequência pode ser a transformação da percepção das coisas singulares em explicação da estrutura de suas relações universais (e vice-versa).

Entretanto, afirmou Moreira (2010), a percepção, o saber e a ciência – como tudo que diz respeito aos seres humanos – também são campos de disputa ideológica, colocando o difícil problema da relação entre ideologia e ciência. Ambas se valem do real-aparente, de sua percepção e descrição, para construir os seus discursos, exigindo a distinção entre aparência e essência do mundo, entre espaço vivido e percebido e a essência da organização espacial da humanidade, sobretudo na sociedade capitalista, em que seu caráter de classe se reproduz em todos os campos da experiência humana.

As práticas e saberes espaciais constroem a sociedade geograficamente organizada. Os saberes vêm das práticas, ao mesmo tempo em que as orientam. Deste amálgama surge a sociedade geograficamente construída. As práticas e os saberes espaciais comandam as relações de interação da sociedade e seu espaço em cada contexto de história.

A relação entre práticas espaciais e suas representações (mapas, conceitos etc.) explica o grande interesse pelos fenômenos geográficos dos estados-maiores militares e das corporações financeiras (LACOSTE, 2010). As diversas representações de espaço ligadas ao conjunto das práticas sociais se relacionam à importância estratégica e econômica dos fenômenos de localização. Das mudanças que, ao longo da história, ocorreram nas práticas

sociais em relação ao espaço, Lacoste vai definindo e caracterizando as práticas espaciais até chegar às noções de ação multiescalar e de espacialidade diferencial do espaço do capitalismo.

A tríade localização-distribuição-arranjo espacial constitui a base e o âmbito das práticas espaciais (MOREIRA, 2013). Como saber ou como ciência, o discurso e a prática geográficos se desenvolvem por meio das categorias empíricas das práticas espaciais e das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço.

Saberes, categorias empíricas e conceitos geográficos são abstrações que expressam (e constroem) a práxis espacial, sua percepção, descrição e/ou interpretação. Estas abstrações se movimentam entre um polo mais prático (o da prática e da percepção espacial) e outro mais teórico (o da interpretação da constituição geográfica das sociedades no seu todo dinâmico-estrutural).

Como síntese de múltiplas determinações de todas as práticas espaciais, a dinâmica geográfica é visualizada pelos conceitos mais teóricos. No movimento entre a paisagem, o território e o espaço, propõe-se tornar o mundo em concreto-pensado. Inspirado em Pierre George (*Os métodos da geografia*), Moreira (2007) propõe o caminho que vai do visível ao invisível, e do invisível ao visível. No primeiro caso, parte-se da indagação dos arranjos da paisagem, passando por sua análise em termos de recortes de domínio (territórios), para se chegar ao espaço como conteúdo de organização da sociedade. No caminho inverso, parte-se do conteúdo mais profundo e estrutural da (re)produção do espaço até retornar-se à paisagem como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Pelas categorias empíricas se reconstitui o processo (fases e conteúdos) de construção geográfica da sociedade. Moreira (2013) distingue três fases deste processo de produção do espaço

geográfico e, para cada uma, seu conjunto de categorias empíricas das práticas espaciais (QUADRO V):

QUADRO V

Fases	Categorias empíricas práticas espaciais
Montagem	A seletividade A unomultidiversidade A integração técnica
Desenvolvimento	A territorialização A politização A regulação A mobilidade A sociodensificação
Reestruturação	A relação sociedade-espaço se refaz pela reativação de toda a sequência das práticas espaciais, e que levará à constituição geográfica da sociedade em esgotamento. Novo ciclo de arranjo do espaço tem lugar, sem que a sociedade mude sua essência histórica necessariamente.

É o movimento das primeiras localizações (montagem), passando pela constituição do *habitat*, pelo qual a sociedade se organiza geograficamente (desenvolvimento) até que novo ciclo de construção do espaço (reestruturação) se inicie.

A seletividade é a escolha do local de fixação espacial das ações com as quais a sociedade vai construir o seu *habitat*. Por meio de experimentações (ensaio e erro),[23] a seletividade vai permitindo ou construindo a ambientação, a territorialização e o enraizamento cultural da humanidade.

A diversidade cultural e ambiental do planeta faz do processo de seletividade uma tensão permanente entre unidade e diversidade, transformando a localização seletiva em uma distribuição múltipla e, consequentemente, o *habitat* em um arranjo espacial plural: "Um todo sistêmico de distribuição de

[23] Moreira (2013, p. 3) indicou que, nesse processo, os homens criam "áreas laboratórios (La Blache), antes de se sedentarizar".

localizações escolhidas que por conta da seletividade converte-se numa configuração de extensão socialmente criada" (MOREIRA, 2013, p. 4). Tanto prática quanto simbólica, a unomultidiversidade já resulta do "trabalho que transforma os homens numa comunidade e faz desta um produto da relação coletiva destes com o meio seletivamente ocupado" (MOREIRA, 2013, p. 5). Do ponto de vista simbólico, a unidade pode ser construída a partir de diferentes aspectos da diversidade: da relação ambiental, do uso da água, ou de sua ausência como região de seca, ou da importância da vegetação ou do sítio como região de lagos. Também pode derivar diretamente das construções humanas: do espaço vivido, do Estado que unifica a nação, da cidade sede do estado imperial, mas também do valor (moeda) e da técnica.

A integração técnica se desenvolve a partir da ambientalização, territorialização e enraizamento cultural, resultantes da seletividade e da unomultidiversidade. Inicialmente ligada ao meio geográfico da própria comunidade humana de origem, a técnica, ao desenvolver seu aspecto racional também original, quebra sua relação inicial de pertencimento em detrimento do seu sentido universal e homogêneo.

A seletividade também pode assumir o significado oposto ao seu processo original. Ou seja, na economia de mercado da moderna sociedade de classe, a especialização e fragmentação do arranjo espacial,

> em função da divisão territorial do trabalho que baixe os custos e aumente a produtividade acumulativa capitalista, a seletividade se converte num mecanismo de descarte [...] e assim, automaticamente, a uma fase de desambientalização, desterritorialização e desenraizamento do homem em sua relação espacial com o meio (MOREIRA, 2013, p. 4).

O processo de globalização tem este componente de desenraizamento. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo. Este desenraizamento é um processo que se inici(a)ou com

a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador "livre" (proletariado moderno), e que, atualmente, significa os desligamentos frequentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole – o moderno processo de urbanização dos meios de vida – é a constituição corpórea dessa espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde), fazendo do cotidiano um vai e vem permanente (MOREIRA, 1994).

A unomultidiversidade é marcadamente simbolizada pelo valor (moeda) e pela técnica. Enquanto a moeda unifica o território na construção e na ideologia do Estado-nação, simbolizando a riqueza e o sentido de progresso econômico, a razão técnica atua como prática e como símbolo da unidade do espaço. Daí, então, este autor considerar que a "modernidade se costurou nessa cumplicidade do valor e da técnica com o símbolo no plano do imaginário, tornando-os indissociáveis na construção cultural do espaço em que vivemos" (MOREIRA, 2013, p. 6).

A fase do desenvolvimento combina as práticas espaciais da territorialização, da politização, da regulação, da mobilidade e da sociodensificação. A técnica e a valoração simbólica do espaço fazem com que distintas comunidades delimitem o seu pedaço na forma de recortes territoriais de domínio em relação ao contexto espacial mais geral. Já presente nas comunidades em trânsito do nomadismo para o sedentarismo, a territorialização se manifesta mais claramente nas sociedades de classe e de Estado, onde a cidade surge como ponto de comando do seu domínio territorial.

A politização é a ação e a dimensão política do espaço, conformada, então, em territorialidade. Fundamentada num conjunto de contradições já no processo de seletividade, entre unidade e multidiversidade, localização e distribuição, a politização se manifesta nesta relação entre sociedade e espaço em

diversas outras contradições: alteridade-centralidade, unidade-diversidade, hegemonia-heterogenia e identidade-diferença. Assim, a prática espacial da politização "é a forma como através dele [do espaço] os seus habitantes se tensionam e coabitam em suas relações, dado o fato de o espaço nascer sob o signo da contradição, desde o seu caráter de uno-multidiversidade" (MOREIRA, 2013, p. 7).

O espaço como regulação da história resulta dessa prática espacial de controle daquelas contradições. É assim que a regulação, como norma, atividade codificada, regras de ação e de comportamento, constrangimentos e motivações, tornam o espaço e o território algo normativo, considerando a "preeminência da técnica em todos os aspectos da vida social" (SANTOS, 2004, p. 228-229). Embora gerais e universais, as normas são "diversamente eficazes, segundo os lugares, pois o conteúdo técnico e informacional de cada área tem um papel fundamental no comportamento dos agentes" (SANTOS, 2004, p. 230).

A mobilidade de homens e mulheres, jovens e idosos, plantas e animais, produtos e capitais é a resposta (não a solução, necessariamente) para as tensões, contradições e regulações do espaço. Ampliada pelo grande desenvolvimento técnico dos meios de transporte, a prática espacial da mobilidade se realiza em três modalidades: a urbanização, a compressão e a fluidificação (MOREIRA, 2013, p. 9).

A urbanização é a modalidade de mobilidade que se espalha pelo planeta. Por isso, para Moreira, a metrópole é a constituição corpórea da espacialidade do mundo atual.

A modalidade de compressão diminui o sentido físico-planetário do espaço na medida em que a intensidade das trocas, meios de transferência e novos hábitos de consumo faz aumentar a velocidade das comunicações e reduzir as distâncias entre os espaços do planeta. O resultado da compressão do espaço é a sua arrumação em rede, tornando-o liso e fluido (fluidificam e

redistribuem a localização dos lugares), considerando a eliminação de fronteiras fechadas.

A prática espacial da sociodensificação é motor e resultado deste espaço fluido, liso, híbrido e socialmente espesso: "A espessura das relações socioespaciais aumenta de volume em escala, criando um tecido espacial onde deixa de haver as fronteiras do natural e do social, do urbano e do rural, do local e do global, caindo as fronteiras que os separam" (MOREIRA, 2013, p. 11).

Na fase de reestruturação, se remonta a paisagem por seletividade e, pelas demais práticas espaciais de montagem e desenvolvimento, outro arranjo espacial se estabelece, formando nova relação sociedade-espaço. Moreira (2013, p. 12) distingue três épocas de reestruturação, com seus respectivos arranjos espaciais (QUADRO VI):

QUADRO VI

Épocas	Arranjo espacial
A fabril da primeira Revolução Industrial	Marcado pela mobilidade das plantas e animais que as grandes navegações intercambiam pelos continentes; organização da sociedade em regiões homogêneas; relação internacional centrada nas grandes praças de mercado da Europa.
A fabril da segunda Revolução Industrial	Marcado pela aceleração da técnica da circulação (a ferrovia e, depois, a rodovia e a navegação aérea, nos transportes, e o telégrafo e, depois, a telefonia, nas comunicações); organização da sociedade em regiões polarizadas; relação internacional centrada nas praças da grande indústria.
A cibernética da terceira Revolução Industrial	Momento atual, da desterritorialização fabril que dissolve o poder espacial centrado na indústria e desloca a centralidade para a finança; prioridade da informação; organização da

	sociedade em rede; relação internacional centrada nos grandes polos difusores do consumo de massa.

Sucessivamente, se trata do arranjo espacial das regiões homogêneas, das regiões polarizadas e da sociedade em rede. Em cada um desses momentos, uma nova era de construção do espaço se estabelece.

Embora Saviani (2010, 27-28) se refira à pedagogia, os aspectos que destaca para definir a importância do "clássico" cabem às demais disciplinas escolares. Ao captar questões nucleares – e, por isso, permanentes – do desenvolvimento histórico das sociedades, fornece critério para distinguir o principal do secundário e o duradouro do efêmero; para montagem de currículos, ao distinguir atividades nucleares da escola das atividades extracurriculares; e fornece referência à organização da educação em seu conjunto, seus níveis e modalidades articulados no espaço e no tempo.

O papel da escola "é o acesso ao saber elaborado, que se expressa por escrito [...] referência clássica para a organização do currículo escolar" (SAVIANI, 2010, p. 27). Esta finalidade é a base para a elaboração dos métodos e formas para atingi-la, seguindo a interpretação de Gramsci, segundo a qual é "nos fins a atingir" que deve ser buscada "a fonte natural para elaborar os métodos e as formas" (GRAMSCI, s/d, p. 115; SAVIANI, 2010, p. 27).

No ensino de geografia, propõe-se como princípio de organização curricular:

1. Tomar o caráter de luta e de classe do modo de vida e da geografia do presente momento histórico como conteúdo inspirador de conceitos e métodos que permitam seu questionamento, investigação e ensino, ponto de partida e de chegada do desenvolvimento de todo e qualquer conteúdo.

2. O uso das categorias empíricas das práticas espaciais e das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço, de forma a conformar nos alunos o raciocínio geográfico-espacial, a partir do desenvolvimento de todo e qualquer conteúdo.
3. Que permita remontar intelectualmente as distintas formas e fases da organização geográfica das sociedades, ao longo da história, desde as primeiras formas de sociedade, passando pelas fases de montagem do arranjo espacial a partir da expansão da cultura ocidental, até as três épocas de reestruturação do espaço geográfico do capitalismo a partir do período técnico fabril.
4. O movimento das práticas espaciais à consciência geográfica e aos conceitos (e vice-versa), que permita visualizar a apreensão dos fenômenos naturais em função da prática social no arranjo espacial (concepção unitária da geografia) e em suas distintas escalas de análise (LACOSTE, 2010).

Quanto à montagem de currículos e à organização dos níveis de ensino e da relação espaço-tempo, é possível propor:

1. A presença da geografia como componente curricular na escola básica, podendo ser articulada com o ensino de história, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, mas de forma independente, nos demais anos.
2. Uma determinada distribuição dos conteúdos por níveis de ensino, uma sugestão para debate que segue (QUADRO VII):

QUADRO VII

Níveis de ensino	Conteúdos propostos
1º ao 5º ano	**As fases de montagem e desenvolvimento do arranjo espacial das diferentes sociedades** **Privilegiar a articulação da escala local com a escala nacional-regional**
	Montagem, desenvolvimento e reestruturação espacial As fases de montagem e desenvolvimento do

6º ao 9º ano	arranjo espacial das diferentes sociedades Montagem e desenvolvimento do arranjo espacial brasileiro. As três épocas de reestruturação espacial. **Articular as escalas locais, nacionais-regionais e mundiais-regionais**
Ensino médio	**As três épocas de reestruturação espacial** A fabril da primeira Revolução Industrial A fabril da segunda Revolução Industrial A cibernética da terceira Revolução Industrial **Privilegiar a articulação das escalas nacionais-regionais e mundiais-regionais**

Combinada com a metodologia da articulação das práticas/saberes espaciais dos alunos com os conteúdos escolares, esta distribuição de conteúdo faz da escala nacional-regional, ou seja, do Brasil, um tema presente nos três níveis de ensino delimitados.

Conclusão

O PNE de 2014 (26 anos depois da CF e 18 anos da atual LDB) estabeleceu que, até o final do segundo ano de sua vigência (24/06/2016), o MEC deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a base nacional comum curricular de toda a educação básica.

O Ministério da Educação, quase um ano depois de sancionado o PNE, publicou a Portaria 592, de 17/06/2015 (publicada no DOU, em 18/06/2015), instituindo a comissão de especialistas para produzir o documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular e consolidar os resultados da discussão pública. Esta "discussão pública", de acordo com o Artigo 2º desta portaria, seria realizada nas unidades da federação sob a

coordenação das secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da educação básica.

A primeira versão do documento preliminar só se tornou pública na página da BNCC, no dia 16/09/2015, mas sem incluir o componente curricular história. A segunda versão, agora completa, se tornou pública em 25/10/2015, a dois meses do encerramento do ano letivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram construídas em 5 anos, de 2006 até 2010.

A consulta pública não permite o debate das divergências e antagonismos, próprio de congressos. Propõe-se, então, a organização de fóruns e congressos deliberativos, regionais e nacionais, com representação igualitária de membros do governo e dos diferentes movimentos sociais, sindicais e associações científicas, para a decisão final sobre a proposta de BNCC. A realização de congressos já é prática de muitas associações científicas, sindicatos e do próprio MEC, que vem organizando e realizando as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Portanto, com calendário mais extenso, porém delimitado, as divergências e convergências quanto ao conteúdo da BNCC seriam debatidas e deliberadas.

A proposta alternativa apresentada sugere a contraposição dialética de dois movimentos: um, que vai da ciência até as práticas e saberes espaciais, realizado sobretudo na universidade; e outro, que vai das práticas e dos saberes espaciais até a construção de conceitos geográficos, realizado sobretudo na escola. Pode servir à problematização dos critérios de seleção de conteúdos e métodos no ensino de geografia.

A análise crítica e retrospectiva de arquétipos, definições, estruturas e formatos do discurso e da prática dos geógrafos, ao longo do tempo, serve ao propósito de definir e atualizar o clássico como critério de seleção de conteúdos e formas de abordagem (conteúdo e método) da montagem de programas e currículos.

Embora qualquer princípio de organização curricular e didática não seja suficiente para superar os problemas da escola pública brasileira, eles podem (ou devem) ser coerentes com o fortalecimento das lutas do povo e dos educadores brasileiros em favor dos direitos fundamentais e contra a desigualdade social.

Referências bibliográficas

COUTO, M. A. C. "Da prática espacial à construção do raciocínio geográfico – construindo uma didática da geografia". Artigo submetido à publicação na revista *Educação e Sociedade*. 2016.

_____. "A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais – por um novo modelo clássico de organização curricular". Artigo submetido à publicação na revista *Geographia* – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. "Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta." Brasília. Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação. 2013. Acesso em 20 de maio de 2015.

GRAMSCI, A. (s/d). *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro S.A/Ed. Civilização Brasileira. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

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

MARTINS, Lígia Martins. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. "A política educacional e a formação de professores". In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, p.147-167, 2011.

MOREIRA, R. *O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina.* Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

_____. *Espaço, corpo do tempo – a construção geográfica das sociedades.* São Paulo: DGeo da FFCL da USP (Tese, doutorado em Geografia Humana), 1994.

_____. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.* São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro.* São Paulo: Contexto. Volume 1: As Matrizes Clássicas Originais, 2008.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro.* São Paulo: Contexto. Volume 2: As Matrizes da Renovação, 2009.

_____. *O pensamento geográfico brasileiro*. São Paulo: Contexto. Volume 3: As Matrizes Brasileiras, 2010.

_____. *O que é geografia*. São Paulo: Brasiliense. 2ª edição, 2010b.

_____. *Uma ciência das práticas e saberes espaciais*; texto digitado, 2013.

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

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. Brasília: UNB, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutoramento, 2010.

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

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Editora Autores Associados, 472 p., 2007.

_____. "Importância do conceito de "clássico" para a pedagogia". In: TEIXEIRA JR, Aguinaldo (org.). *Marx está vivo!* Maceió: Agência Curso Comunicação e Desenvolvimento, p. 15-28, 2010.

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

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2ª ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2009.