



ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular

*Eduardo Donizeti Giroto*¹
egiroto@ig.com.br

Resumo

Saber estratégico para a compreensão do mundo atual, o raciocínio geográfico ocupa lugar secundário nas práticas de ensino de geografia que privilegiam uma lógica de planejamento pautado no conteudismo e na repetição. A partir disso, este trabalho busca discutir a importância do raciocínio geográfico no ensino de geografia para formação de um sujeito que seja capaz de compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, aparentemente, desconectados. Para tanto, analisamos algumas ações que consideramos necessárias para que a busca pela construção do raciocínio geográfico se torne objetivo fundamental no ensino de geografia na Educação Básica, dialogando com as contribuições do pedagogo russo Pistrak (1888-1940) no que refere à organização do currículo escolar

Palavras-chave

Planejamento, Ensino de Geografia, Raciocínio Geográfico.

TEACHING GEOGRAPHY AND GEOGRAPHIC REASONING: the contributions of Pistrak for overcoming the curriculum dichotomy

Abstract

Knowing strategic understanding of today's world, the geographic reasoning occupies a secondary place in geography teaching practices that emphasize a logical planning process based on conteudismo and repetition. From this, this paper discusses the importance of geographical reasoning in teaching geography to the formation of a guy who is able to understand and establish spatio-temporal relations between phenomena and processes, apparently disconnected. To do so, we analyze some actions we consider necessary for the pursuit of building the geographic reasoning becomes fundamental goal in geography teaching in basic education, dialogue with the contributions of the Russian pedagogue Pistrak (1888-1940) in relation to the organization of the curriculum academic.

¹ Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Rua Maringá, 1200, sala 216, Vila Nova, Francisco Beltrão (PR). CEP: 85605-010

Keywords

Planning, Teaching Geography, Geographic Reasoning.

Introdução

O raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. Sua origem precede o processo de sistematização do campo disciplinar da geografia ocorrido no final do século XIX, a partir das obras de Kant, Humboldt, Ritter, Ratzel e La Blache. Está na necessidade das primeiras sociedades humanas (nômades e seminômades) de se organizarem e se projetarem espacialmente, construindo para isso estratégias espaciais, fundamentais para a sobrevivência em um momento no qual proteção e alimento eram elementos escassos. Por isso, era necessário interpretar e produzir o espaço a partir dos interesses e estratégias de sobrevivência do grupo.

Segundo Claval (2010, p.11) antes de ser um conhecimento sistematizado, construído e transmitido a partir de certas regras e valores aceitos na ciência moderna, a geografia e o raciocínio geográfico que lhe dá aporte é um saber diretamente vinculado à vida dos sujeitos em suas relações com os diversos espaços-tempos nos quais vivem, produzem e contemplam. Tal percepção da geografia da vida está no fundamento do raciocínio geográfico e se baseia na afirmação do autor de que “todo homem é geógrafo”.

No entanto, a geografia conteudista, mnemônica, que ainda é ensinada produz um apartamento entre estas experiências geográficas dos sujeitos e os conhecimentos geográficos sistematizados e ensinados nas escolas. Muitas vezes, a geografia que se ensina parece não estar vinculada à vida dos sujeitos, apresentando-se somente como uma lista de lugares, nomes, formas que precisam ser decoradas e devolvidas durante o momento da prova.

Com o intuito de problematizar esta dicotomia entre a geografia da vida e a geografia que se ensina, buscaremos discutir, nesse artigo, a construção do raciocínio geográfico como objetivo a ser alcançado no ensino de geografia na educação básica como forma de superar a geografia conteudista, ainda predominante. Para tanto dialogaremos com as contribuições trazidas por M. Pistrak, pedagogo russo com importante participação no processo revolucionário de 1917 naquele país,

principalmente no que se refere à reorganização curricular e o planejamento propostas pelo autor.

Iniciaremos o texto apresentando algumas ideias e conceitos vinculados ao raciocínio geográfico, mostrando que o mesmo está presente no cotidiano dos sujeitos e foi, desde a antiguidade, apropriado como um saber estratégico por diferentes grupos (políticos e econômicos) como uma das formas para a manutenção dos mesmos no poder. Após isso, discutiremos, a partir das contribuições de Y. Lacoste, o processo que resultou na predominância do ensino conteudista de geografia e a ocultação do raciocínio geográfico e de seu potencial estratégico no mundo contemporâneo. Por fim, analisaremos como as contribuições de M. Pistrak acerca da organização curricular podem resultar em práticas de ensino-aprendizagem em geografia que contribuam para a superação do conteudismo e objetivem a construção do raciocínio geográfico.

A geografia como saber e como ciência

Como dissemos na introdução deste texto, a geografia, enquanto saber vinculado às experiências dos sujeitos em relação aos espaços-tempos em que vivem precede sua sistematização como ciência moderna. Tal afirmação vai ao encontro das análises feitas por Claval (2010) em seu livro “Terra dos homens”. Segundo o autor,

Ela é resultante das experiências renovadas e de procedimentos imaginados há muito pelos homens para responder aos imperativos de sua vida cotidiana, dar um sentido às suas existências e compreender o que acontece para além dos horizontes que eles frequentam costumeiramente. As ciências sociais criticam os saberes empíricos, os sistematizam, ampliando-os ou revolucionando-os, mas estão enraizados no mesmo fundo de necessidades e curiosidades (CLAVAL, 2010, p.11)

Apesar da construção da ciência moderna se dar a partir da crítica ao senso comum, ao que é percebido, vivido e experienciado, o autor demonstra em seu texto que há um processo de continuidade entre tais saberes, principalmente relacionados às categorias fundamentais do conhecimento geográfico. Tanto o saber do senso comum, da geografia da vida, como o da geografia sistematizada, científica, buscam produzir respostas às questões que envolvem a relação dos sujeitos com os espaços-tempos em que vivem.

Segundo Lacoste (1993), o saber geográfico vai ganhando outras funções a partir do momento em que as sociedades humanas vão se tornando organizações cada vez mais complexas, estruturadas a partir de certa hierarquia de poder. Tal processo

resulta na apropriação do saber geográfico pelos grupos dominantes que passam a compreendê-lo como fundamental para a reprodução do poder. Tal ação resulta no aparecimento daquilo que o autor denomina de “Geografia dos Estados Maiores”. Daí a importância dos cartógrafos dos impérios e sua capacidade de representar e interpretar o espaço, possibilitando formas de domínios e conquistas territoriais. O próprio conceito do termo *estratégia*, derivado tanto do grego quanto do latim, é um revelador da importância que o raciocínio geográfico adquiriu com a expansão dos impérios desde a Antiguidade Clássica. É possível perceber isso nas disputas entre os persas e as cidades-estados gregas conhecidas na história como Guerras Médicas.

Outro momento importante que revela o papel decisivo do raciocínio geográfico na definição dos poderes entre os principais impérios da época refere-se às Guerras Púnicas. Neste conflito, que opôs cartagineses e romanos, tiveram papel decisivo às bem treinadas legiões romanas, guiadas por generais com apurado raciocínio geográfico. As batalhas entre o general romano Cipião e o imperador de Cartago Aníbal entraram para a história como exemplos claros de como o raciocínio geográfico pode ser importante instrumento de supremacia militar e territorial.

Também na Idade Média na Europa, em que predominou o modo de produção feudal, as estratégias de controle espacial se mostraram presentes. A distribuição dos feudos pelo território europeu, somado ao complexo sistema de alianças entre suseranos e vassalos, analisado por autores como Elias (1993) mostrou-se como importante estratégia territorial que resultou na estabilidade europeia por mais de oito séculos.

No final da Idade Média, com o surgimento dos Estados Modernos, amplia-se a visão de mundo até então centralizada na Europa. E neste momento, o raciocínio geográfico aparece, novamente, como um diferenciador de poder entre as nações. Quem tivesse os melhores cartógrafos, as melhores informações e dados espaciais, poderia ter acesso aos territórios mais ricos em ouro, prata e especiarias. O avanço do conhecimento cartográfico ocorrido naquele momento histórico é um revelador da importância do raciocínio geográfico na redefinição da geopolítica mundial.

O surgimento dos portulanos, importantes cartas náuticas, representou o rompimento com a cartografia medieval, muito mais pautada nas representações artísticas do que na exatidão das informações obtidas, como aponta a pesquisa desenvolvida por Santos (2002). A partir destas cartas e do acesso a outros importantes instrumentos de orientação geográfica, como a bússola, criada na China e introduzida na Europa pelos árabes, os espanhóis e portugueses tiveram as condições técnicas para

avançar em busca de novos territórios e, conseqüentemente, novas riquezas. A partir daí a cartografia retoma o seu lugar de importância na Europa. Uma das provas disso são as projeções construídas por Mercator, navegador holandês, sendo que não é possível passar despercebida a relação entre o poderio naval holandês e o desenvolvimento da projeção de Mercator.

Com a revolução industrial, o raciocínio geográfico torna-se fundamental para a expansão dos interesses ingleses pelo mundo, principal potência geopolítica da época. As tentativas dos franceses de diminuir o poder inglês se mostrou claramente como uma estratégia territorial. A ideia napoleônica de construir um bloqueio continental contra os ingleses tinha como principal objetivo enfrentar o poderio naval britânico a partir de uma ação territorial que desencadeasse importantes perdas econômicas para o então lucrativo comércio inglês, que abastecia a Europa de tecidos.

Além disso, a importância do raciocínio geográfico está evidente na partilha da África e Ásia no final do século XIX e que tem as potências europeias como seus principais agentes, como demonstrou Ferro (2008). Não se trata de uma divisão por acaso, mas pautada nos conhecimentos territoriais previamente levantados pelas sociedades geográficas. A descoberta das nascentes do Rio Nilo (mostrada no filme *“Nas montanhas da Lua”*) e as disputas que envolveram dois proeminentes geógrafos exploradores da Sociedade Britânica de Geografia (Richard Burton e Spike) revelam a importância do conhecimento geográfico no neocolonialismo do século XIX. Além disso, os diferentes naturalistas que percorreram o mundo e produziram relatos importantes para o avanço do conhecimento acerca do planeta se transformaram em figuras essenciais para que os impérios coloniais pudessem se ampliar em direção aos diferentes territórios.

Durante as duas Guerras Mundiais, estas estratégias territoriais, assentadas no desenvolvimento do raciocínio geográfico tornam-se mais evidentes, uma vez que as disputas entre as principais potências geopolíticas, não podem ser mais disfarçadas, como demonstram Kennedy (1989) e Hobsbawm (1997). E são inúmeros os exemplos da importância do raciocínio geográfico neste processo. Gostaríamos de destacar apenas dois. O primeiro diz respeito aos acordos entre Hitler e Stálin (Pacto Ribentrop- Molotov) que possibilitou aos nazistas neutralizarem uma das frentes de batalha no início da 2ª Guerra Mundial, podendo assim fazer um ataque fulminante contra os franceses que resultou no domínio de Paris pelos alemães em poucos dias. Outro momento importante diz respeito ao ataque efetuado por Hitler contra Stalingrado, que repetiu a estratégia equivocada de Napoleão Bonaparte contra os russos no início do século XX.

Durante a Guerra Fria, acentua-se a estratégia territorial e o raciocínio geográfico como elementos fundamentais na expansão de domínios e influências geopolíticas. Em um momento no qual não é possível o confronto direto entre as principais potências europeias, resta o desenvolvimento de ações que permitam, indiretamente, “*ganhar o jogo*”. A doutrina Truman, a instalação de bases militares pelo mundo, a infiltração de agentes duplos nas polícias secretas, tudo isso são marcas da importância do raciocínio geográfico no mundo.

A década de 1970 também marcou uma importante mudança no que diz respeito aos principais agentes hegemônicos do raciocínio geográfico no mundo. Segundo Harvey (2001) se até aquele momento, os Estados haviam cumprido esta função, a partir dali as transnacionais passam a desenvolver estratégias territoriais como formas de buscar lucros e competir no mercado globalizado. A dimensão territorial do capitalismo torna-se cada vez mais evidente, sendo que o controle sobre as informações e sobre a produção do espaço torna-se essencial neste processo.

Alguns exemplos contemporâneos podem ser citados: o desenvolvimento da logística e o estudo das localizações industriais; o papel das novas tecnologias de controle do espaço (a mais popular delas é o Google Earth e seu sucessor, o Google Street View); a produção do espaço urbano e a lógica territorial da especulação imobiliária; a distribuição dos estádios na Copa do Mundo, como pode ser evidenciada no caso brasileiro pelo processo que resultou na escolha do Bairro de Itaquera, na zona leste de São Paulo, para a construção de um dos estádios a serem utilizados durante o evento em 2014.

No entanto, não é apenas na escala dos grandes fenômenos, das forças hegemônicas e de grandes acontecimentos ou eventos que podemos verificar a importância do raciocínio geográfico. Desde a célebre obra de Raffestin (1993), a partir das contribuições trazidas por Foucault e a sua microfísica do poder, é possível identificar nas práticas cotidianas dos diferentes sujeitos a dimensão espacial das mesmas. E isso também surge na vida de alunos e professores, produtores de raciocínio geográficos. Das estratégias presentes em simples brincadeiras como esconde-esconde ou pega-pega ao processo de ocupação dos espaços públicos por diferentes grupos identitários (punks, anarquistas, skatistas, pagodeiros), o raciocínio geográfico faz-se presente, mais como prática e habilidade, nos termos propostos por Claval (2010) do que propriamente como saber sistematizado.

Portanto, em diferentes escalas é possível perceber que, historicamente, o raciocínio geográfico tem desempenhado uma importante função nas relações

geopolíticas mundiais, cada vez mais atrelado às condições de reprodução do capitalismo, ao mesmo tempo em que está, cotidianamente, na vida de alunos e professores. No entanto, se olharmos para as aulas de geografia em muitas escolas públicas e privadas do país, o mesmo dá lugar a uma geografia nomenclatura, de repetição de um conjunto de conteúdos apresentados de forma desconexa. Quais os fatores que produzem esta dicotomia? Esta é a questão que enfrentaremos no tópico seguinte de nosso artigo.

O raciocínio geográfico e o ensino de geografia: produção e reprodução do distanciamento

Lacoste (1993) apresenta uma interpretação que nos ajuda a compreender a ausência da busca pela construção do raciocínio geográfico na educação básica. Ao analisar o papel do ensino de geografia na educação básica, o autor aponta que “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino” (p. 33). Com isso, Lacoste mostra que a disciplina de geografia, na educação básica, foi construída com a função de mascarar a geografia como um saber estratégico. Ao resgatar a história deste saber, mesmo antes de sua institucionalização como ciência moderna no século XIX, Lacoste identifica a vinculação do mesmo com as estruturas de poder de muitos impérios e estados.

A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens de saber pelo saber (LACOSTE, 1993, p. 23)

É possível analisar pelas contribuições do autor, que este distanciamento entre a geografia da educação básica e o raciocínio geográfico foi historicamente construído, possuindo o objetivo de impedir que mais sujeitos tenham acesso a este conhecimento considerado essencial para a reprodução das estruturas de poder em diferentes épocas, inclusive no mundo contemporâneo. No entanto, para Lacoste, a configuração do mundo atual contribui para que a geografia dos professores, tida como enfadonha, desinteressante e desvinculadas dos conteúdos e significados da vida dos sujeitos entre em profunda crise. Para o autor,

A atualidade é feita de uma sucessão de acontecimentos ocorridos nos quatro cantos do mundo e sua evocação obriga a recolocá-los nos países onde acabam de se produzir, mas também numa cadeia mais menos complexa de causalidades que é, de fato, um raciocínio geopolítico (LACOSTE, 1993, p. 182)

Com isso, novos desafios são postos aos professores de geografia, sendo os principais deles a necessidade de produzir uma leitura de mundo que não seja apenas repetição das informações que os alunos recebem por meios dos diferentes meios de comunicação. Esta concorrência, por muitas vezes desleal, entre as aulas de geografias e as informações difundidas pelas mídias configura-se como importante elemento de compreensão daquilo que o autor denomina de perda do monopólio informativo que durante muito tempo sustentou a autoridade do professor de geografia. No momento atual, tais professores se deparam com uma realidade na qual os conteúdos e as informações geográficas estão amplamente acessíveis, o que não significa que a interpretação e compreensão das mesmas também estejam. Por isso, para Lacoste,

É justamente o interesse crescente – e não o desinteresse para o que se passa no conjunto do mundo que determina – em grande parte, as dificuldades dos professores de geografia. Sem dúvida, no caso da geografia, a relação pedagógica veio a ser transtornada pois o mestre não tem mais, como outrora e como ainda acontece com outras disciplinas, o monopólio da informação (LACOSTE, 1993, p. 182)

Estas questões postas por Lacoste na década de 1970 são ainda muito pertinentes para a reflexão sobre a atuação do professor de geografia na atualidade. Por isso, é necessário refletirmos sobre as nossas práticas educativas, levando em consideração os processos que ainda contribuem para a reprodução da geografia como uma disciplina enfadonha, desvinculado do raciocínio geográfico e da possibilidade compreensão do mundo pelos nossos alunos. Para tanto, é fundamental dialogarmos sobre a forma como concebemos e praticamos a geografia escolar cotidianamente e, como essa geografia se pratica curricularmente.

Partimos da concepção de currículo enquanto um território de conflitos e disputas, permeados por diferentes sujeitos e suas concepções de mundo, educação e sociedade. Nas últimas décadas, inúmeros autores (Goodson, 2008; Apple, 2006; Giroux, 1999; McLaren, 1999; Arroyo, 2011) têm construído pesquisas que apontam para a necessidade de se reconhecer o caráter multifacetário da sociedade atual nas práticas curriculares. Para Arroyo (2011), é preciso compreender o currículo como um território em disputa, campo de forças onde se defrontam múltiplas sujeitos e seus respectivos

interesses, sendo que alguns deles tentam, ao hegemonizar as práticas educativas, manter a hegemonia sobre toda a sociedade.

Dessa forma, a compreensão do modelo atual de organização curricular predominante nas escolas públicas e privadas não pode ser feita sem se levar em consideração as disputas que envolvem toda a sociedade e os seus sujeitos. A lógica curricular essencialmente conteudista que por ora verificamos pressupõe a formação de sujeitos que, como aponta Morin (2012) tenham a cabeça bem-cheia e não bem-feita. Isso significa dizer que no processo de organização das práticas educativas, os conteúdos têm papel central, condicionando ou, muitas vezes, determinando-as. A partir disso, a construção dos projetos de ensino-aprendizagem tem se tornado um momento de apenas escolher os conteúdos a serem trabalhados, bem como a ordem em que os mesmos aparecerão durante o ano letivo. Muitas vezes, nem este esforço organizativo é feito, preferindo alguns docentes substituírem a construção do projeto pela mera cópia do índice de conteúdos dos livros utilizados pelos educandos de determinada unidade escolar.

Além disso, como aponta Vasconcellos (2007), é ainda dominante as concepções não dialéticas como princípio norteador do currículo. Entre tais princípios, o autor destaca dois: o academicismo e o basismo. Em ambos, o que está posto é uma ruptura da relação dialética entre realidade e conhecimento que deveria nortear o processo de construção do projeto de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva crítica.

Ao analisarmos os principais livros didáticos de geografia utilizados nas escolas públicas e particulares no país, os mesmos reúnem conteúdos que, da forma como são apresentados, não fazem nenhum tipo de relação, acentuando outro problema presente nas concepções não dialéticas de organização curricular, qual seja, a fragmentação. O conhecimento é apresentado como partes desconectadas e não como elementos em relação, que só tem sentido quando analisados no processo de constituição da totalidade. Nesta lógica, realidade e conhecimentos sistematizados são concebidos como polos separados e estanques e assim são apresentados aos educandos.

Tais elementos reforçam uma concepção de ensino de geografia, na qual a mesma é vista como...

[...] uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústria (LACOSTE, 1993, p. 21)

Diante deste quadro apresentado anteriormente, buscaremos discutir na próxima parte deste artigo as contribuições de Pistrak em relação à organização curricular e suas implicações para o ensino de geografia e a construção do raciocínio geográfico.

Repensando a organização curricular em direção ao raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak

O pedagogo russo M. M. Pistrak é considerado uma dos mais importantes autores da pedagogia socialista. Vivendo no contexto da revolução russa de 1917, o autor desenvolveu uma série de experiências com o intuito de pensar outra organização escolar capaz de superar o modelo de escola burguesa até então dominante naquele país. Admirador das ideias de Krupiskaia (pedagoga, companheira de Lenin), Pistrak irá ajudar na construção das *escolas comunas*, colocando em prática ali os fundamentos de outra organização escolar, pautados em pressupostos diretamente vinculados ao modo de produção socialista. Vale ressaltar que as muitas das propostas de Pistrak se assemelham às aquelas elaboradas por autores como Freinet e Paulo Freire que, mesmo vivendo em momentos históricos diferentes daqueles do autor russo, enfrentaram o desafio de pensar outra organização escolar tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Pistrak defende a necessidade de se repensar a organização do currículo escolar tendo como elemento norteador a necessidade dos jovens estudantes de se apropriarem do método dialético materialista-histórico para compreenderem e transformarem o mundo em que vivem. Em sua concepção de escola, o autor propõe que o currículo seja organizado a partir do que denomina de *sistema de complexos*. O termo complexo denota a concepção de que a realidade é resultante de diferentes elementos e processos, imbricados, relacionados e por isso precisa ser apreendida em seu movimento dinâmico. O sistema de complexos pressupõe a escolha de situações, temas e problemas que irão nortear o trabalho de professores e alunos. Tal trabalho se dará de forma coletiva, sem deixar de respeitar e valorizar as especificidades de cada uma das áreas de conhecimento. No entanto, mais importante do que o conhecimento de cada disciplina em si, é o que a mesma pode contribuir para a construção de uma leitura da *realidade atual / atualidade* pelos estudantes.

Assim como o sistema de complexos, o conceito de *realidade atual / atualidade* é fundante da concepção curricular de Pistrak. Para o autor, não é possível

continuar separando a escola da vida, como ocorre na escola burguesa. Ao contrário, professores e estudantes estão imersos na vida e todo projeto educativo deve contribuir para que tais sujeitos construam outras formas de compreendê-la e transformá-la. Por isso, o foco do ensino deve ser a realidade atual, ou seja, os diferentes elementos e processos que produzem o mundo em que vivemos, nas suas mais diferentes escalas socioespaciais. Para o autor,

A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. Isso não significa, evidentemente, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente; se isto a escola faz e fará, mas ela deve claramente compreender que são apenas fragmentos do passado (PISTRAK, 2009, p.118).

Tal proposição apresentada pelo autor traz profundas contribuições para pensarmos um ensino de geografia para além do conteudismo. Ao afirmar que o objetivo da escola é levar o estudante a compreender a atualidade e com isso poder transformá-la, o autor enfatiza que não pode haver separação entre conhecimento e vida. Não se pode trabalhar com um rol de conteúdos previamente escolhidos, afirmando que os mesmos precisam ser desenvolvidos com os estudantes porque fazem parte do arcabouço de conteúdos da geografia. Ao contrário, a construção destes conteúdos precisa ser feita com o intuito de compreender a realidade atual, o que significa que os mesmos devem ser escolhidos e trabalhados levando-se em consideração aquilo que se quer compreender.

Na escola burguesa, cada disciplina parece ser autônoma e cumprir objetivos próprios. Ao invés de possibilitar uma leitura da realidade atual, o que ocorre, ao contrário, é a valorização excessiva dos conteúdos de cada uma das disciplinas, sendo que estes se configuram como os objetivos fins e principais do trabalho dos professores. Por isso, na escola burguesa, reafirma-se a lógica do conteudismo e da fragmentação do saber e é contra esta lógica que Pistrak propõe outra organização escolar.

Há, portanto, uma inversão do lugar central tradicionalmente ocupado, na escola burguesa, dos conteúdos disciplinares. Agora, a definição dos mesmos se dá a partir dos objetivos de formação construídos coletivamente pelos sujeitos da escola. Com isso, reafirma-se a necessidade de se ter clareza acerca de qual sujeito a escola busca formar e quais são as ações que devem ser desenvolvidas para se alcançar tal objetivo. Não se pode mudar a escola apenas teoricamente. Outra forma de organização das práticas curriculares por professores e estudantes é essencial para a superação do conteudismo na escola.

Para Pistrak, é a escolha dos temas dos complexos que irão nortear o trabalho de professores e estudantes, logo, não se deve desconsiderar a relação entre o complexo e a realidade atual. Não se pode, como se propunha na pedagogia da Escola Nova, escolher um tema apenas porque o mesmo cumpre uma função didática específica. Tal tema deve ser uma problemática da realidade atual, permitindo assim aos sujeitos produzirem outra compreensão acerca daquilo que vivem cotidianamente. Para o autor *“o critério para a seleção dos temas deve ser procurado no plano social e não na pedagogia pura. O complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual”* (PISTRAK, 2011, p. 32)

Tal discussão nos leva a pensar que a ação de planejamento docente em geografia deveria partir da realidade, de situações problemáticas presentes no cotidiano dos alunos. Escolher situações geográficas significativas e não meros conteúdos tradicionalmente presentes no currículo e/ou nos livros didáticos, provocando o estudante a enxergar a geografia na vida. Os conteúdos tornam-se, assim, meios para a compreensão das situações escolhidas, o que resulta em movimento de planejamento no qual a realidade é o ponto de partida e chegada.

Outro ponto apresentado pelo autor defende que o planejamento do trabalho de estudantes e professores na escola deve levar em consideração a interrelação entre os diferentes complexos que irão nortear as atividades. Tal ação se faz necessária para que os estudantes possam compreender as diferentes conexões existentes na realidade, contribuindo assim para a superação da visão fragmentada da totalidade social.

No caso do ensino de geografia, tal proposição nos leva a considerar o conhecimento geográfico e sua contribuição para que o estudante construa uma compreensão da realidade atual. Como dissemos na primeira parte deste artigo, o raciocínio geográfico está cada vez mais presente nas estratégias de reprodução do modo de produção capitalista. Portanto, cabe-nos desenvolver ações educativas que possibilitem aos estudantes entenderem tais estratégias, construindo formas de resistir às mesmas. Destaca-se, então, a necessidade que o estudante, ao se apropriar dos conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da geografia, possa construir um raciocínio geográfico sobre o mundo em que vive. Não se trata, dessa forma, de formar um sujeito que apenas entende de geografia, mas pouco sabe sobre o mundo em que vive.

Dáí a importância do papel do professor em ser um provocador, um questionador. Muito mais do que dar respostas, vociferando conteúdos e conhecimentos aparentemente prontos, o professor deve ser um problematizador, criando situações nas

quais os alunos sejam provocados a colocar em questão aquilo que já sabem sobre o referido objeto. Para isso, é preciso conceber a aprendizagem, ao mesmo tempo, como um processo e um produto, não como algo estanque, pré-definido.

O professor deve dialogar criticamente com aquilo que o educando já sabe. Mas para que tal diálogo seja mais frutífero, é fundamental criar as condições para que os educandos sejam os principais sujeitos deste diálogo, criando situações nas quais os mesmos já não consigam responder aos problemas da realidade com os conhecimentos, sentidos e significados que possuíam, sendo instigados a buscar outros caminhos interpretativos, outras formas de compreender e interpretar a realidade.

No caso específico do ensino de geografia, os alunos já chegam as nossas aulas com uma série de informações sobre as diversas situações essencialmente geográficas e por isso, o tempo todo, nos desafiam com questões instigadoras sobre as mais diversas problemáticas cotidianas. Por isso, é preciso estar atento para o papel que tem desempenhado a mídia no processo de construção dos esquemas de conhecimentos feitos pelos alunos, como intuito de mobilizá-los e com isso colocá-los em movimento. Como aponta Cavalcanti (2001, p. 148) “é do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos – que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido”.

Para tanto, é fundamental reconhecer o papel de sujeito do aluno no processo de construção do conhecimento. Segundo Pistrak (2009, p. 131),

Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente na realidade, participando na criação de formas cada vez mais novas, mesmo num organismo social pequeno como a escola, aprendem a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial

Tal pressuposto defendido por Pistrak vai ao encontro das proposições de Yves Lacoste no que se refere ao papel do ensino de geografia e da construção do raciocínio geografia. Para o autor russo, é preciso pensar na formação de um sujeito que não apenas domine as categorias interpretativas do conhecimento geográfico, sabendo articulá-las no campo teórico, mas que consiga vinculá-las a sua prática cotidiana, produzindo assim uma leitura geográfica do mundo em que vive. Dessa forma, trata-se de pensar e produzir um raciocínio geográfico que possibilite aos alunos pensarem o espaço para nele se organizarem e combaterem (LACOSTE, 1993). Para Pistrak, esta

prática começa na própria escola e a ação dos estudantes como sujeitos em seu processo formativo.

Considerações Finais

A construção do raciocínio geográfico pelos alunos pressupõe uma ação docente que considere a *realidade atual* como ponto de partida e chegada do planejamento e das práticas educativas. Com o isso, a prática de planejamento não pode ser uma via de mão única, mas múltiplos caminhos que levem para lugares semelhantes, não impedindo, porém, o desenvolvimento do aluno como condutor de sua aprendizagem. Dessa elaboração pessoal pode resultar a aprendizagem significativa na qual os alunos são capazes de dar sentido ao que constroem, colocando em diálogo os seus conhecimentos prévios com aquilo que constrói a partir das indagações trazidas pela realidade e mediadas pela ação docente.

Da mesma forma, o professor deve possibilitar aos educandos situações nas quais os mesmos sejam obrigados a refazer caminhos teóricos e metodológicos para a construção de um determinado conhecimento. No entanto, refazer não significa copiar, repetir exatamente aquilo que foi feito anteriormente. Novamente, é fundamental a elaboração pessoal dos educandos que possibilita, inclusive, que a construção do conhecimento avance no sentido do encontro de outros procedimentos e atitudes.

Para que isso ocorra, é preciso compreender o planejamento docente para além da lógica positivista, hegemônica na atualidade, na qual realidade e conhecimento aparecem desconectadas, como partes separadas e concluídas de um processo. Nesta lógica, a ênfase no planejamento está no conteudismo. É fundamental a construção de um planejamento que considere a realidade e conhecimento como elementos imbricados, em constante movimento e que se constituem na relação, na interpenetração dos fenômenos. Nesta lógica, o foco da aprendizagem não é o conhecimento em si, mas como parte do movimento de compreensão da realidade, ou seja, o conhecimento, em suas diferentes dimensões, mobilizado para o entendimento e transformação do real.

Para a construção do raciocínio geográfico, é fundamental que o professor possibilite aos alunos situações didáticas que lhes permitam desenvolver a capacidade de localizar, orientar-se, descrever, relacionar, interpretar fenômenos nas mais diferentes escalas geográficas de acontecimentos. O desenvolvimento destas capacidades é fundamental para a construção do raciocínio geográfico e nos ajudam a delimitar as

contribuições que a geografia pode trazer ao aluno para a compreensão da realidade atual.

Dessa forma, é fundamental reelaborarmos nossa concepção de planejamento didático em geografia, indo além da reprodução do conteudismo, dialogando com os conceitos e propostas apresentadas por Pistrak. É preciso sair de um planejamento pautado apenas nos conteúdos para um planejamento pautado na realidade, nos seus problemas, processos e sujeitos. É nesta concepção que surge a proposta do planejamento a partir de situações reais, colocados na vida dos sujeitos, nas suas contradições, como parte da totalidade social. Com isso, constrói-se parte do caminho necessário para que os alunos possam elaborar um raciocínio geográfico sobre o mundo que vivem e assim transformá-lo.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 2001.
- CLAVAL, P. **Geografia: Terra dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FERRO, M. **História das Colonizações**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1990.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOODSON, Y. F. **Currículo: teoria e história**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HOBBSAWN, E. **A era dos extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- KENNEDY, P. **Ascensão e queda das grandes potências**. Rio de Janeiro, Campus, 1989.
- LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1993.
- MCLAREN, P. **Utopias provisórias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- _____. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- RAFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, D. **A reinvenção do espaço**. São Paulo: UNESP, 2002.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 17ª edição. São Paulo: Libertad, 2007.

Recebido em 16 de junho de 2014.

Aprovado para publicação em 20 de março de 2015.