

A topographic map of Brazil is the background of the page. It features a grid of latitude and longitude lines. A large dashed circle is drawn over the map, centered on the country. In the upper right quadrant of the map, there are three black rectangular redaction marks of varying sizes.

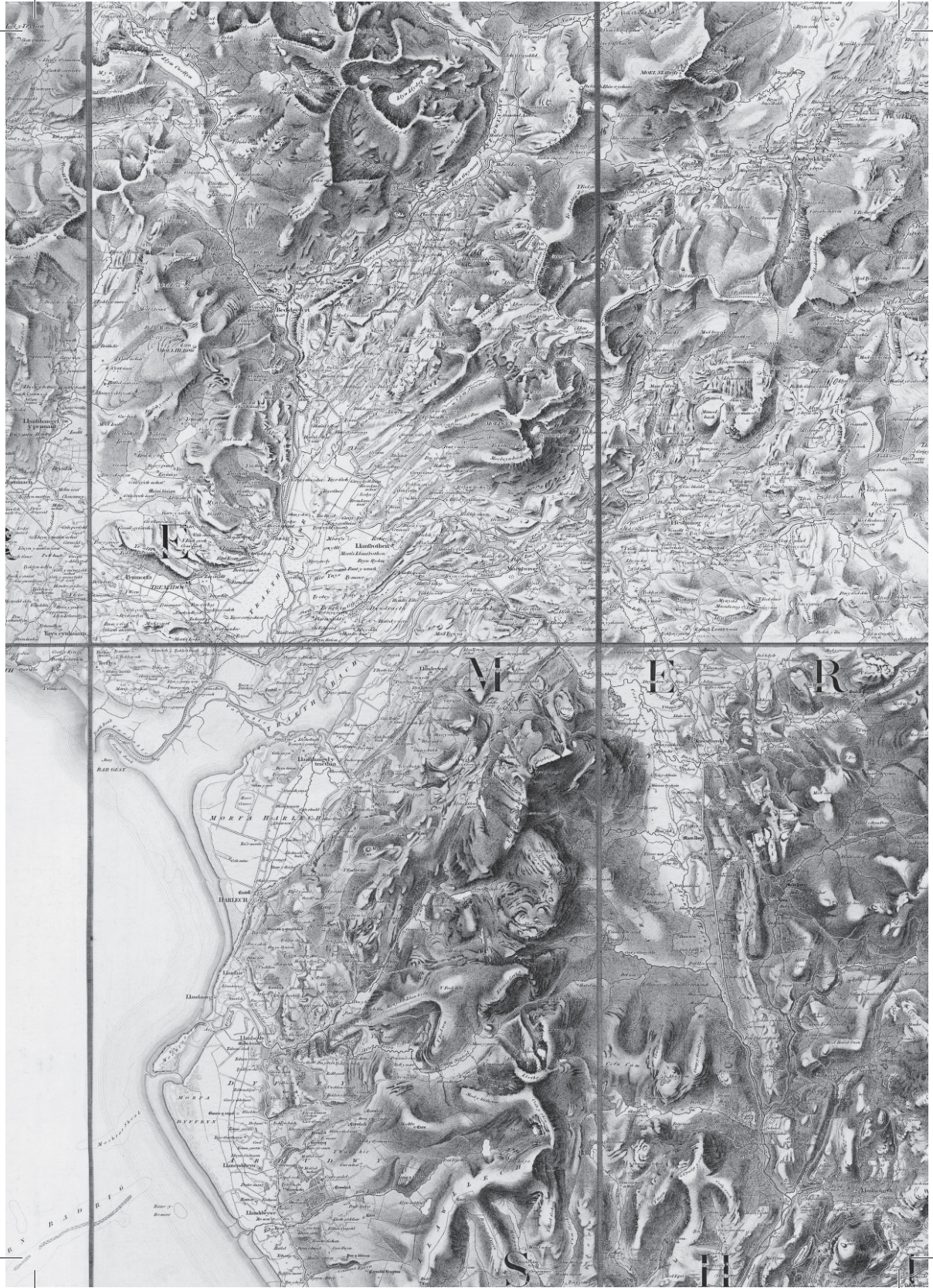
**GEOGRAFIA:
ENSINO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

José Gilberto de Souza
Paula Cristiane Strina Juliasz

B A Y



S
A
B



SUMÁRIO

07	INTRODUÇÃO
17	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
18	O CONSTRUCTO DO SUJEITO SOCIAL-HISTÓRICO
28	FORMAÇÃO E CONHECIMENTO
41	FORMAÇÃO COMO RELAÇÃO SOCIAL
55	OS FATORES DO ENSINO COMO ELEMENTOS DO MÉTODO
61	O MÉTODO: AS CATEGORIAS E OS CONCEITOS ANALÍTICOS NO ENSINO
63	SUJEITO SOCIAL – A CLASSE
68	CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA – MEDIAÇÃO E INTERMEDIAÇÃO
70	AULA – ESPAÇO E TERRITÓRIO
73	ATIVIDADES E AVALIAÇÃO – TRABALHO E TELEOLOGIA
81	GEOGRAFIA E PEDAGOGIA: SABERES HISTORICAMENTE DETERMINADOS
85	PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA TRADICIONAIS
95	ESCOLANOVISMO E GEOGRAFIA ATIVA?
99	PEDAGOGIA E GEOGRAFIA TECNICISTA
104	PEDAGOGIA E GEOGRAFIAS CRÍTICAS
113	PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO E GEOGRAFIA HUMANISTA/CULTURAL
123	O CONTEÚDO COMO FUNDAMENTO CRÍTICO DO TRABALHO DOCENTE
151	A ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
158	A ATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ELABORAÇÃO DA CRITICIDADE SOBRE O CONHECIMENTO (O CONTEÚDO NÃO ESTÁ PRONTO)
162	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TELEOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE
171	CONSIDERAÇÕES FINAIS
177	BIBLIOGRAFIA
192	OS AUTORES
193	JOSÉ GILBERTO DE SOUZA
195	PAULA CRISTIANE STRINA JULIASZ



O ABSTRATO-CONCRETO DEVIR

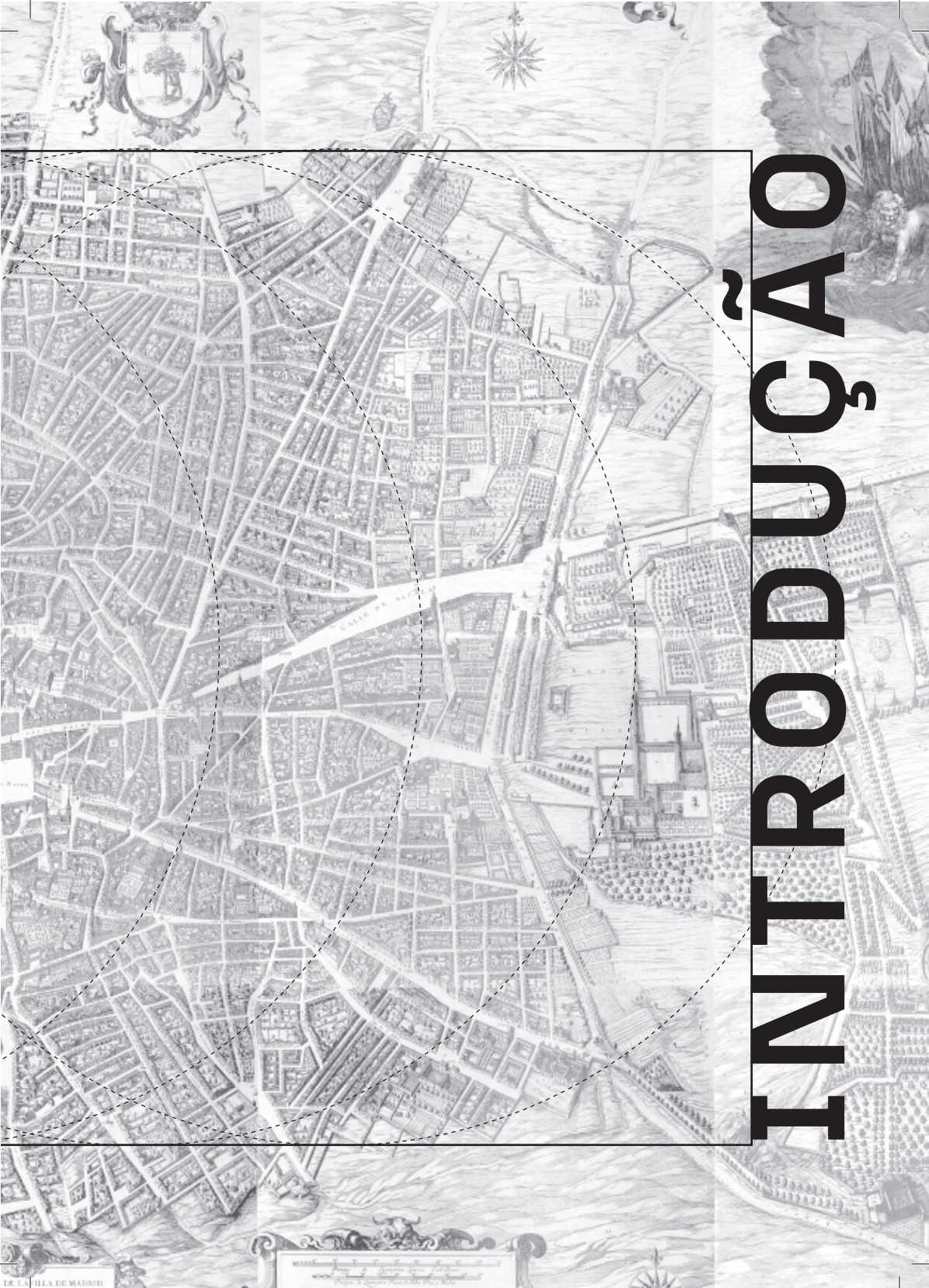
A mão opera o novo
mediada pela consciência do devir.
O que está posto se desloca, não há estorvo,
há um constructo que impera um porvir

A utopia se assenta em real.
A graça, a crença e a magia
integram a concretude e o imaterial
e demonstram a força de um guia.

O que o caminho nos ensina?
Não há dimensões humanas
passíveis de serem abandonadas.

José Gilberto de Souza

INTRODUÇÃO





Este livro é resultado de um conjunto de reflexões que vêm sendo levadas a termo no âmbito do processo de formação dos professores de Geografia, mas não apenas. Parte-se da compreensão de que esta questão exige o estabelecimento de uma permanente atividade de estudo que consolide domínio de práticas pedagógicas e a constituição de um currículo vinculado à construção de um ser social crítico e autônomo, demandando ações concretas, histórica e socialmente referenciadas, afastadas, dessa forma, de idealismos e abstracionismos.

Tais práticas formativas em seus currículos precisam ser construídas a partir de trajetórias reflexivas acerca do domínio conceitual e da apreensão dos conteúdos, bem como da compreensão e análise das metodologias e concepções de ensino que fundamentam o trabalho docente. Considera-se que fora desse espectro, muito do trabalho do professor se processará de forma imediata, em nível de um senso comum que negará a importância de sua prática, seu papel social na escola e sua relação com o conhecimento científico.¹

Essa dimensão “prática de trabalho” que tem sido propalada, esse praticismo alicerçado no senso comum produz muitos questionamentos que estão frequentemente presentes nos cursos de formação e revelam as dificuldades de articulação entre o domínio conceitual e a prática docente: Há de fato um hiato entre os conteúdos ministrados nas escolas e o desenvolvimento do processo formativo e de pesquisa nas Universidades? Há uma Geografia Acadêmica e uma Geografia Escolar? Tais questionamentos recorrem à dimensão dualista que se consolida como

1. Um exemplo desse movimento teórico-metodológico, que envolve uma discussão da relação entre senso comum e conhecimento científico, encontra-se em Silva (2004), em que a autora estabelece mediações acerca da realidade agrária brasileira, traduzindo reflexões entre posse e reforma agrária.

paradigma dos processos de formação de professores, os quais não concebem a escola como dimensão construtora do saber e não concebem a Universidade como dimensão reflexiva sobre os problemas da escola, produzindo antinomias entre duas esferas centrais da educação.² Estas questões nos motivaram a reconhecer o problema na tríade e na indissociabilidade (ensino, pesquisa e extensão) do fazer universitário e na crítica à débil hierarquia de saberes entre licenciandos e bacharelados, por exemplo. Estes questionamentos nos motivaram ainda a pensar e escrever sobre o domínio do conteúdo como centralidade do trabalho do professor, compreendendo que o conteúdo é um elemento fundante e que deve estar no processo de mediação, que se materializa em mudança cognitiva e, assim, de prática docente. A mudança das formas de mediação cognitiva, de aprendizagem, requer a mudança formativa do professor e de suas práticas.

Cabe considerar nesse caminhar, a necessária reflexão sobre o conceito de mediação e a forma como vem sendo tratado. Nos deteremos com cuidado nesse conceito. Mas a princípio queremos demarcar que a mediação não se trata de ação facilitadora do professor, “elo” entre o conhecimento e o aluno, promotor de interações, livro, aluno e escola, ou seja a mediação como elemento do praticismo pedagógico. A mediação é assumida aqui como uma dimensão/processo prático-cognitivo do docente que demarca esta mesma finalidade na sua relação com o aluno. A mediação é um processo de internalização e externalização da consciência prática sobre o mundo.

Considera-se, assim, uma concepção de que no ambiente escolar, a centralidade é o conteúdo que se faz presente, de forma dialogada com a realidade social e os

2. Um problema da concepção paradigmática é a formação de modelos mentais que se fundamentam no senso comum e não estabelecem reflexões sobre as determinações centrais da vida humana e de suas instituições, elas estão sempre localizadas, separadas, sem movimento e contradição, portanto, sem perspectiva histórica.

processos de sua produção, consolidando significados e sentidos, uma vez fundamentados nas proposições Histórico-críticas da Educação e na concepção de uma Psicologia da Aprendizagem conforme a teoria Histórico-cultural. Parte-se da compreensão de que o conhecimento científico se constitui em instrumento de operação de funções psíquicas superiores, de reflexão e de superação das condições reais de existência, de transformação “espiritual” e material dos sujeitos sociais, que de forma imperativa os remete à compreensão dos processos histórico-sociais de desigualdades. Demonstra nesse movimento a estrutura de pensamento, evidenciando que o professor que “não sabe” “não ensina”, compromete e condena a trajetória de sujeitos sociais ao negligenciar seu trabalho, seu comprometimento no processo de desenvolvimento dos alunos e, por conseguinte, de ensino-aprendizagem.

Os conceitos e os conteúdos geográficos, neste caso, são a centralidade, pontos de mediação concretos entre os sujeitos sociais da escola, consubstanciam-se em elementos fundantes do processo de construção social de professores e alunos, simultaneamente, em suas capacidades de ler, interpretar e agir no mundo. Partir desse referencial é dar importância às indagações apresentadas pelos alunos no início de nossas aulas: O que vou ensinar? O conteúdo que aprendo na Universidade pode ser ensinado na escola? Eu vou depender do livro didático e das apostilas? O conhecimento da Universidade tem relação com a realidade dos educandos? Embora essas questões se apresentem com certa simplicidade, elas apontam para elementos envolvidos na formação, as relações entre conhecimento científico e o papel da escola e a autonomia intelectual do trabalho docente.

Estes aspectos reúnem ainda as interações dialéticas entre a formação teórica da educação, a dimensão prática dos processos formativos (didática e prática de ensino) e a interação concreta do trabalho docente, do

ponto de vista de sua formação geográfica. Essas dimensões fomentam a formação de um professor que busca respostas para perguntas sobre suas práticas, à luz das Teorias da Psicologia da Aprendizagem e Teorias Pedagógicas, ampliando as investigações e explicações sobre o ensino, uma vez que a reflexão da prática por ela mesma restringe investigações que almejam mudanças. Aqui demarcamos uma crítica em relação ao “aprender na prática”, ao “aprender a aprender”, o que denota o praticismo e desvalorização do trabalho intelectual do professor.

Elementos importantes dos processos formativos relacionados à construção pedagógica (didática e prática de ensino) já foram discutidos por Passini (2007) e Kimura (2008). Essas autoras buscam estabelecer um continuum entre teoria-prática-teoria no processo de ensino do conteúdo geográfico. Em que pese suas vinculações ao trabalho prático docente, ponderam profundamente questões sobre as atividades de estágio e formação, sem, no entanto, construírem uma articulação com as Teorias da Aprendizagem, o Pensamento Geográfico e seus reflexos sobre a produção do conhecimento e o ensino de Geografia.

Compreende-se que esses três elementos ganham unidade na atividade de docente. Neste sentido, partimos da importância de uma reflexão sobre a Matriz Teórica da Teoria da Atividade, como fundamento que permite ao professor e ao aluno conceberem seus processos de trabalho como unidade formativa e formadora e, transformadora das relações que devem ser estabelecidas entre conteúdo e realidade social.

Busca-se imediatamente romper com clichês discursivos, que em muito se associam às práticas docentes, quando caminham para a perspectiva da relação entre conteúdo e realidade social. Elementos discursivos que não se coadunam, na medida em que eles podem ser de imediato enveredados pelos vieses crítico-reprodutivistas, radicalismos estéreis, ou ver a linguagem como cen-

tralidade e conteúdo, como nos discursos pós-modernos, do pluralismo epistemológico. Em outras palavras, distanciar-se de retóricas pouco críticas e, objetivamente, compreender o trabalho docente em sua integralidade e como sua realização deve emancipar os sujeitos envolvidos em uma relação pedagógica (professor e aluno).

A “atividade”, o trabalho pedagógico, se constitui num conjunto de ações que medeiam o processo de construção do conhecimento e criam condições para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes. Significa dizer que a atividade é “o trabalho” a ser realizado pelo professor e pelos alunos, e que parte de um significado e ampliação de sentido em sua realização na aprendizagem, a atividade tem como pressuposto uma ação coletiva. Não como uma divisão social e técnica do trabalho, de divisão de tarefas, mas um fazer dependente de ações comuns que sintetizam interações e relações sociais entre sujeitos, quando emergem as diferenças culturais, sociais e cognitivas como necessárias em ambiente de desenvolvimento-aprendizagem. A atividade é fundamentada em ações e estas precisam estar pautadas em motivações e razões de desenvolvimento que se justificam e se articulam ao processo formativo como um todo, rompendo com ativismos e pragmatismos de ocupação operatória dos sujeitos, demarcando, então, nossas preocupações com o resgate pueril das “metodologias ativas”. Assim sendo, nenhuma ação estabelece independência em relação ao “conteúdo” do trabalho pedagógico.

Isso permite compreender que o conteúdo adquire aqui a dimensão histórica de elaboração e de aprendizagem, na medida em que é materialidade e historicidade na vida dos sujeitos sociais concretos. A trajetória de ensinar requer, antes mesmo, uma trajetória socialmente particular de aprender. O que exige elaboração prévia, não como produto, mas como processualidade do fazer, e exige o percorrer, por ele mesmo professor, a trajetória do aluno, garantindo concretamente, não idealmente, a

dimensão teleológica da atividade.

A construção dessa trajetória teleológica se experencia em uma sequência didática, compreendida como atividade, revela-se no conjunto de ações e em seu encaideamento, cuja realização resulta na mediação de um conteúdo concreto, no processo de ensino-desenvolvimento cognitivo-aprendizagem, com sentidos e significados (teleologias) que precisam ser apreendidos e ou ultrapassados (modificados).

A construção de uma atividade pedagógica por meio de sequência didática é a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento, ou organização burocrática do conteúdo. Mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos e dos professores nas relações que se estabelece entre o conhecimento da Universidade e da Escola Básica.

No ambiente universitário, o conteúdo passa a ser um “objeto-processo” teórico-prático e de intervenção do aluno-professor, na medida em que é concebido como mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo ganha, desse modo, centralidade como trabalho, passa a ser sentido e determinação de significado do trabalho do professor-aluno (prático-teórico), uma vez que sua materialidade necessariamente dialoga com a historicidade dos sujeitos sociais envolvidos. Procuramos deixar claro que há um movimento teórico-prático e prático-teórico nesta processualidade formativa: aluno-professor e professor-aluno.

Assim, este livro tem como objetivo apresentar e analisar a compreensão do conteúdo de Geografia como centralidade do trabalho docente, materializado em atividade com sentidos e significados, atividade teleológica caracterizada por elementos mediadores nos processos pedagógicos, além de analisar as diferentes Teorias Pedagógicas e Geográficas, enquanto saberes historicamente construídos, e seus rebatimentos nos processos formativos.

A fim de discutir educação e desenvolvimento materializados na atividade de ensino, no primeiro capítulo, A formação do professor, abordaremos esse processo formativo, enquanto constructo sócio-histórico, em uma perspectiva da “realização humana de formação”, abordando (assim) questões epistemológicas e ontológicas que emergem na formação do professor.

Por conseguinte, no capítulo As questões do ensino como elementos do método apresentamos categorias e os conceitos que constituem o método no processo do ensino, tais como o sujeito social e sua dimensão de classe; o currículo escolar e sua constituição, enquanto mediação e intermediação; a aula, enquanto realização do ser; o território; e, por último, e não menos importante, a unidade entre atividade e avaliação, enquanto relação do trabalho docente e sua teleologia. Cabe destacar que em nossas encontramos a existência de sérias dificuldades de compreensão e desenvolvimento do método, enquanto processo de mediação concreta do sujeito-pesquisador e realidade social. Esse capítulo procura fazer um exercício sobre o que compreendemos como momentos inseparáveis na teoria marxista, a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (a apresentação), como esforço de apropriação do pensamento, das determinações de conteúdo dos objetos-processos analisados, antes de sua exposição metódica.

Trata-se de uma exposição crítica do objeto-processo em suas contradições; uma exposição crítico-objetiva, historicamente determinada, como apresentamos. Refere-se a um processo de “reproduzir” o movimento do real. Esse reproduzir representa reconstruir criticamente o movimento sistemático do objeto-processo (a relação desenvolvimento e aprendizagem) em sua materialidade, como movimento prévio ao ensino.

A partir destes elementos constituintes do método, no capítulo seguinte Geografia e Pedagogia: saberes historicamente determinados, a questão central consiste na análise e aproximação epistemológica, metodológica e

ideológica das correntes pedagógicas com o movimento e ou história do Pensamento Geográfico³ no âmbito do ensino de Geografia. Ressaltamos e alertamos o leitor que não concebemos essa relação em uma conexão imediata e histórico linear, porque, a realidade, a materialidade concreta das escolas e universidades é imperativa nesse processo e, dessa forma, centramos nossas atenções formativas às Correntes Pedagógicas e como elas orientam a prática docente em sala de aula.

Em seguida, no capítulo O conteúdo como fundamento crítico do trabalho docente discutiremos a relação entre o conteúdo e o método, demarcando a existência dos conteúdos científicos, procedimentais e atitudinais e suas imbricações contínuas e permanentes, além da formação de conceitos pelos sujeitos, com base na teoria histórico-cultural.

Como forma de discorrer sobre a organização do trabalho docente, no capítulo intitulado A atividade e a formação de professores de Geografia discutiremos sobre a importância da seleção de conteúdos e o planejamento das aulas como realização consciente do trabalho, como ações que consolidam as condições reais para desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, demandando assim o domínio de conhecimento por parte do professor e tomada de decisões em relação às metodologias de ensino e os pressupostos didáticos.

De fato, o desenvolvimento das aulas requer a relação próxima entre a teoria e a atividade, envolvendo as Teorias Educacionais e Geográficas, bem como a consciência do professor, que não reproduz um conhecimento científico, pelo contrário, mobiliza em suas aulas a análise da realidade, tendo como centralidade conhecimentos

3. De certa forma, cotejamos nossos apontamentos com as excelentes reflexões de Ruy Moreira (2009), apresentadas em três volumes sob o título de O Pensamento Geográfico Brasileiro, As Matrizes Clássicas (v. 1), As Matrizes da Renovação (v. 2) e As Matrizes Brasileiras (v. 3).

universais para leitura crítica. Por fim, esclarecemos que este livro tem como princípio o debate da importância do ensino no desenvolvimento dos sujeitos, conscientes de suas atividades e da realidade em que está inserido, para além de sua cotidianidade, como forma de superação da mesma, tendo clareza que outra cotidianidade é possível, que não seja a barbárie que nos espreita.



"Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford"

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As reflexões acerca da formação do professor normalmente se inscrevem, no âmbito dos estudos acadêmicos, em duas perspectivas. A primeira relativa ao currículo dos cursos de formação em Pedagogia e sua relação com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. E a segunda na prática e complementação pedagógica dos cursos específicos de licenciatura (Geografia, História, Matemática, entre outras) (LIBÂNEO, 1996; 2002). As discussões presentes nestes últimos casos, frequentemente, consistem em refletir em que medida as disciplinas relacionadas à prática de ensino e à didática contribuem para o trabalho em sala de aula, quando estão marcadas por uma abordagem que reafirma o formalismo formativo burocrático de conteúdos e estratégias de ensino, descoladas de uma análise mais profunda a respeito do conhecimento produzido por essas ciências e os fundamentos teóricos, ou melhor, ontogenesológicos⁴ que estruturam seus conteúdos e práticas de pesquisa.

Estas duas vertentes implicam, de um lado, na exigência de uma formação científica dos componentes curriculares nos cursos de Pedagogia; e de outro, da formação mais consolidada, nas licenciaturas, das teorias relativas à psicologia da aprendizagem e teorias educacionais, que orientam e revelam a dimensão prática do ensino destas ciências. Outra perspectiva importante no debate de formação docente se refere às questões de personalidade do Professor e tratam de processos vinculados à experiência individual formativa (BERGER, 1991; NÓVOA, 1992) e de trabalho (praticismo e experiencialismo) (GARCIA, 1997),

4. No sentido de que o professor compreenda que a produção do conhecimento (seu caráter epistêmico) se realiza em uma condição objetiva e histórica do ser social (seu caráter ontológico) e somente esta perspectiva crítica permite analisar os limites e as visões de mundo que se assentam nos conteúdos e nos métodos de produção de conhecimento.

ou se debruçam na problemática de seu desenvolvimento sócio-histórico, reconhecendo a personalidade como reflexo das mediações concretas destes sujeitos e sua condição de classe (MARTINS, 2015).

Neste capítulo objetivamos discutir a formação docente, considerando três dimensões que se interpenetram na constituição do professor e na relação pedagógica: o constructo do sujeito social-histórico; a formação e o conhecimento; e por último, a formação como relação social da atividade (trabalho).

O CONSTRUCTO DO SUJEITO SOCIAL-HISTÓRICO

Um primeiro objeto de reflexão é a relação entre o constructo individual/social e histórico do sujeito, considerando que grande parte das teorias na contemporaneidade procuram reforçar a dimensão subjetiva dos indivíduos como centralidade epistêmica (seja pelo praticismo, seja pelo experiencialismo), sem se dar conta de que a individualização é a marca da trajetória histórica das relações capitalistas.

Assim, as subjetividades que deveriam ser um objeto de reflexão, nos processos de sua conformação sócio-histórica, passam a ser a categoria central analítica e justificadora das práticas e relativizadoras dos processos formativos. Esta acentuação sobre a subjetividade (ao final) passa a responder por um relativismo acrítico das características do professor, tomadas como idiossincráticas, distanciando-se de seu constructo histórico e social.

Este ideário, definido como pós-moderno, segundo Moreira (2003), sintetiza características tais como o fim das grandes narrativas; a impossibilidade de uma consciência unitária, homogênea, considerando as dimensões hegemônicas de negação social; o descarte da utopia; a centralidade da linguagem; a perspectiva de que todos

discursos implicam em dominação; e a celebração da diferença, apenas como diferença, o que, em nossa análise, amplia a indiferença.

Peter Maclaren e Ramin Farahmandpur (2002) destacam que estas trajetórias acabam abandonando a racionalidade iluminista do conhecimento, declarando guerra ao conceito de classe, como sujeito histórico, bem como de práxis, marginalizando-o.

Essa perspectiva, por exemplo, aciona que todo conhecimento Ocidental (ou do Norte) é dominador, eurocentrado. Parte-se de uma origem “físico-espacial” do conceito e não efetivamente de sua dimensão geográfica, no sentido mais ontológico que essa palavra possa expressar como “lugar socioespacial do sujeito”, que pensa e produz determinado conhecimento. Na verdade, é o que Ives Lacoste trata por geografismos, em que o verdadeiramente geográfico do fenômeno em análise é desconsiderado.

Neste momento, não vamos discorrer sobre análises mais profundas sobre esta perspectiva, mas cabe mencionar que ela se fundamenta de forma absorta na negação de valores universais, do conhecimento objetivo da realidade, na configuração do fim das metanarrativas e, dessa forma, na pós-verdade. Representa uma simbologia, de complexas e inconsistentes metáforas, sustentadas em discursos de realidades complexas, para um mundo em que individualismo-subjetivismo se amalgamam no presentismo. Representa a impossibilidade de utopias, o anti-intelectualismo, anula a possibilidade de um devir que não seja pelo decorrer linear da história, uma negação teleológica que em verdade constitui a diferencialidade humana, enquanto natureza que pensa e projeta seu futuro, seu devir.

Nossa perspectiva parte do princípio de que o Professor se constitui como ser social, sua forma de ser é historicamente determinada e quanto maior o nível de compreensão deste todo complexo em que vive, que o constitui, maior será sua capacidade de realização enquanto ser

e de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho formativo. Em outras palavras, os níveis de consciência histórica e de leitura do real, de sua percepção mediata, de memória, de atenção voluntária e de pensamento relativo à realidade e suas contradições, determinam a forma de intervenção e de realização do trabalho pedagógico e, dessa maneira, de seu processo formativo.

Trata-se de reconhecer que esse constructo do ser tem sua dimensão individual, mas ela é constituída em um social-histórico, constitui-se de elementos subjetivos e particulares, mas demarcados pela condição objetiva de existência e se expressa como caráter social. O subjetivismo, mais do que característica moderna da hipersubjetividade midiática, do autoprotagonismo das redes sociais, tem se revelado no grande argumento para explicar e valorar a fragmentação social em que vivemos. A fragmentação social, que deveria ser observada à luz da trajetória do desenvolvimento histórico das relações sociais de produção, acaba sendo o processo de responsabilização individual de sucessos e fracassos, desarticulando suas relações intrínsecas com a realidade social e o rompimento com as tessituras sociais e históricas. O subjetivismo passa (ele mesmo) a representar a característica do ser, decorrente inexorável da modernidade. Dessa forma, o que deveria ser compreendida e esvanecer de centralidade em nossa trajetória de sociabilidade, a autoafirmação hipersubjetiva do “eu”, diante da riqueza material e espiritual do todo social, passa a ser elevado como grande referência. Tal mecanismo de consciência está intimamente ligado às concepções liberais, “paradigma” da “sociedade de mercadorias”, em que desejo e necessidade são hodiernamente (re)criados, em que “limites” são proibitivos, o hedonismo à flor da pele, o individualismo e a satisfação egóica como patamares do ser.

Nesta perspectiva, as concepções relativas ao constructo do professor, como “processos de experiências pedagógicas individuais”, passam a ser referências sobre

seus avanços, retrocessos, fracassos e responsabilidades formativas e acabam constituindo três bases discursivas centrais: a meritocracia, a vitimização e o individualismo. Denominamos de bases discursivas porque se interpenetram em modelos explicativos e que, ora uma ou ora outra, ganham maior ênfase explicativa sobre o trabalho docente. Um enorme anacronismo para uma atividade que por si só é socialmente construída, o que a impede de ser pautada como formação individualizada.

A base discursiva meritocrática reforça a imagem do self made man, na qual as diferenciações históricas formativas, desde os anos iniciais de ensino, e até mesmo a condição social de origem recaem como um olhar específico sobre o sujeito, sem reconhecer que tais diferenciações são o ponto de partida de cada aluno-professor, desconsiderando como tais elementos determinam seu desenvolvimento. Há um constructo basilar, linear, sobre o processo histórico de formação dos indivíduos, há um discurso de equivalência, há uma proposição de igualdade lógica ou implicação mútua entre sujeitos, de tal forma que passa a ser verdadeiro o êxito de determinados indivíduos frente ao não êxito de outros. O (pseudo) tratamento de “igualdade” a sujeitos desiguais não apenas reforça a concepção de mérito, mas considera as experiências como particularismos que não descortinam suas condições sociais e históricas, não desnudam as iniquidades a que estão sujeitos, sobretudo enquanto origem de classe.

Constitui-se tal abordagem em contínua negação da origem social, ou seja, quer se projetar no indivíduo o êxito do seu processo formativo por experiências, mas (de modo simultâneo) anular o contexto social e histórico que as constrói. Da mesma forma, as experiências históricas (individuais) são colocadas sobre os sujeitos como elementos explicativos para aqueles que não revelaram os mesmos patamares de formação e êxito em relação aos demais. Há um profundo contrassenso na base dis-

cursiva meritocrática, que isola o constructo dos sujeitos sociais de sua condição social e, ironicamente, é esta trajetória que objetiva ser “valorizada” (FRANK, 2016).

Do isolamento do constructo social emerge o isolamento de sua condição social de existência e, por sua vez, consolida-se o discurso da culpabilidade. O professor não se forma, ou não tem boa formação, porque não foi capaz de romper com as “adversidades cotidianas” (sociais) e formativas (do projeto de escolarização e especialização). Neste caso, a culpabilidade não reflete mais uma vez o contexto e nem mesmo as condições histórico-destrutivas da escola, seu desmantelamento, o conjunto de políticas que atinge tal instância social e se reverbera na vivência institucional dos indivíduos, suas práticas de violência e exclusão.

Giroto (2018) apresenta uma análise concreta desse processo de destruição das Escolas Públicas do estado de São Paulo, ao apontar o número de estabelecimentos escolares que não dispõem de laboratórios, livros, professores com especialização formativa frente aos componentes curriculares e, sobretudo, ao apontar para o vertiginoso número de exonerações da rede pública paulista, ocorridas nos últimos 10 anos. Esta é uma constatação que deveria ser investigada em outras unidades federativas de nosso país, tendo em vista os objetivos do Plano Nacional de Educação.

Assim, quando se trata do professor oriundo desta escola historicamente destituída de seus objetivos, de condições operacionais, a experiência se fragmenta e se individualiza em proporções mais intensas, porque as condições de formação seguem a mesma linha interpretativa das condições de trabalho.

A deterioração das condições de tempo de estudo, do trabalho como forma e processo de continuidade formativa do professor, não se insere como elemento explicativo da permanência das dificuldades e ou deficiências de

aprendizagem apresentadas.⁵

A ausência de domínio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que se apresentaram na condição de estudante estão presentes na condição de professor. E a não resolução dessas dificuldades/deficiências se inscreve sob a justificativa de suas incapacidades individuais/subjetivas, destituindo de explicação e exposição das condições objetivas que não o formaram.

As condições objetivas individuais passam a ser compreendidas como cognitivas, econômicas, sociais, entre outras, que são explicativas de culpabilidade porque são fragmentadas, individualizadas, destituídas de contexto. Estes mesmos elementos se transformam em modelos explicativos, quando então se consolida a base discursiva da vitimização.

Neste caso, se acentua o grau de isolamento do sujeito das condições externas, conjunturais formativas. Observa-se que do isolamento de seu contexto histórico-social, vamos gradativamente isolando o sujeito das próprias experiências, enredando ao grau máximo de inércia, em que o indivíduo é fruto de si mesmo, como vítima, e, sincronicamente, de um mundo exterior implacável.

A frase de autoajuda que mais se incorpora na consciência do professor: “Você é resultado de suas escolhas”. Como se as escolhas estivessem demarcadas unicamente pelo sujeito e não pelo conjunto de determinações excludentes. A inexorabilidade do “mundo cão” (o termo não seria mais propício em tempos de pseudo-fundamentalis-

5. Cabe destacar um parêntese nesse processo. Quando tratamos o trabalho como forma e processo de continuidade formativa do professor não estamos nos aproximando das perspectivas do experientialismo e do praticismo como trajetória de formação. Tratamos aqui do trabalho como dimensão de consciência de sua realidade e de reprodução social, em que o trabalho figura como práxis intelectual para domínio conceitual (conhecimento científico) e, simultaneamente, de suas capacidades intelectual e crítica sobre a realidade vivida. Tratamos do trabalho não alienado, sobre o qual discutiremos adiante.

mo) desconectada de historicidade.

A objetividade inexorável das relações sociais de produção, da qual faz parte, coloca o indivíduo como objeto real da sociedade, torna-se produto acabado da negação do mundo em relação a ele mesmo, como sujeito social-histórico. Esse é o extremo da individualização do processo formativo do professor, uma anulação profunda de seu papel como sujeito social, de sua negação como ser. Na contramão, aniquila sua trajetória histórica e, de forma concomitante, destitui da condição de sujeito social, portador do verbo, da ação sobre si e sobre o mundo. Na condição de vítima, exauri de si a existência e a responsabilidade histórica. Ao passo que a formação do professor precisa ser pensada, de um lado, a partir das condições reais de existência; e de outro, simultaneamente, de sua inteligibilidade e capacidade crítica. Este processo implica compreender fundamentalmente como o conteúdo, o conhecimento científico – objeto de mediação metabólica, como assinalamos uma consciência que reflete sobre si, transforma a si e seu mundo material, a construção de uma “realidade” para si, como ser social histórico – é o elemento para ruptura de seu grau de alienação e dos sujeitos sociais com quem trabalha cotidianamente.

A clareza do contexto social de sua formação reflete não o quanto ele aprende e percebe as mudanças sociais hodiernas e que são produzidas e reproduzidas por outros agentes de informação e sociabilidade (internet, Igreja, família, etc.) e que se colocam como alternativas em relação à escola, mas a compreensão de como se produz a perda de valor da escola e do trabalho docente, trajetória de destituição marcada pelos discursos da educação domiciliar ou “homeschooling” no Brasil.

Aprender a importância da escola na formação do sujeito social é conceber o direito ao conhecimento, aquele que condiz com um conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, do ponto de vista de um saber científico. Assim, a escola tem papel fundamental no

desenvolvimento dos indivíduos ao permitir o acesso ao conhecimento (à aprendizagem), como direito, como processo de mobilização formativa para além do desenvolvimento espontâneo (JULIASZ, 2017).

A perda do sentido de potência da escola, enquanto instância social e de trabalho que promove a mudança de consciência, a transformação espiritual e material, mais além, a ascensão social, concorre com o esvanecimento do valor do conhecimento (o anti-intelectualismo). Essas representações sobre o conhecimento científico, demarcadas nesta quadra histórica, rompem o projeto de sociabilidade e educação, principalmente frente às próprias condições de trabalho do professor horista, a destruição dos salários, do processo formativo e, sobretudo, das violências reais e simbólicas acerca de sua liberdade de cátedra. Fatores que somados fragmentam e despersonalizam o trabalho docente, de tal forma que a tomada do conteúdo não está construída por um conjunto conceitual de forma consciente pelo professor. Há uma perda de teleologia, uma perda de intencionalidades, de sentido do trabalho para si.

A perspectiva individualizadora do professor, seja por suas experiências, seja por seu praticismo pedagógico, em verdade anula sua inserção social, quando ela mesma é a apropriação mediata e ou imediata (segundo o grau de consciência sobre o real) das objetivações existentes. A sociabilidade é sua historicidade (MARTINS, 2015), quanto mais fragmentada maior o distanciamento de seu papel social. Esse é um dos problemas estruturais que as metodologias de “Educação a Distância” não resolverão.⁶

6. Importante destacar que esse texto está sendo editado no ano de ocorrência de uma pandemia de contaminação do Corona Virus (Covid-19), que diante das fragilidades dos de controle. O que impôs sem nenhum planejamento e estratégia formativa programas sistemas de saúde e das formas de controle de propagação, adotou-se o isolamento social como mecanismo de educação à distância nos diversos sistemas de ensino do país.

O experiencialismo e o praticismo respondem em verdade como graus de alienação, da ausência de constituição de um homem genérico, suas capacidades de hominização e humanização. A hominização é sua condição histórica de fazer-se homem e natureza consciente de si; a segunda é a trajetória “educativa” (sociabilidade) desse ser social que se realiza em consciência e liberdade histórica na relação com o outro, dentro ou fora da escola. Um processo que, segundo Markus (1974, p. 31), representa a capacidade, ou a necessidade hodierna de nos apropriarmos dos elementos intrínsecos de um conteúdo e projetarmos neles nossa condição de existência e que se estabelece não individualmente, mas na relação com o outro, em nossa existência (histórica) no mundo social.

Para o professor, a trajetória de apropriação necessariamente implica em dimensões mais complexas porque ela é sua realidade social, mas também a reprodução intelectual dessa realidade social, a partir de sua forma específica de atuação. Em nosso caso, a Geografia é mais do que uma formação acadêmica, se trata – tal como a História, a Física, a Geologia, a Biologia e a Sociologia, entre tantas outras dimensões formativas – de um instrumento de intervenção no mundo.

Destacamos que uma reflexão desta natureza também se encontra na obra *A Geografia na Sala de Aula*, organizada por Ana Fanni Carlos (1999), onde expressam os autores o estabelecimento das relações entre os saberes acadêmicos e escolares, com a finalidade de transpor os conhecimentos, permeando uma formação cidadã crítica e reflexiva, ou seja, o conhecimento geográfico do professor como instrumento de intervenção, não apenas no ambiente escolar mas na sua própria existência. Da mesma forma, o trabalho “Geografia e Práxis” de Ruy Moreira (2012), onde as categorias de totalidade e geograficidade, são abordadas em decorrência de suas capacidades explicativas sobre o conjunto de práticas socioespaciais, que os sujeitos desenvolvem e que determinam suas con-

dições intelectivas e de ação no mundo.

Nesta mesma direção, Castellar e Juliasz (2017) afirmam que o desafio posto atualmente na formação de professores é a articulação teórica dos conceitos às práticas pedagógicas, de modo que o conteúdo geográfico tenha significado e as crianças aprendam:

(...) há fragilidade conceitual dos estudantes, inclusive de Geografia, na medida em que não conseguem em algumas situações relacionar as discussões teóricas com as explicações conceituais para elaborar uma atividade em sala de aula (CASTELLAR; JULIASZ, 2017, p. 173).

Este conjunto de trabalhos revela o constructo do sujeito social-histórico de um professor de Geografia em movimento constante, mas que sem a clareza dos processos que o constitui não é possível compreender sua trajetória formativa.

O trabalho (processo formativo) passa a ser uma forma de localizar o homem na realidade, transformando esse ser de forma objetiva e subjetiva (MARTINS, 2015). Trata-se claramente de reconhecer o processo metabólico que o homem tem realizado, ao transformar a natureza e produzir conhecimento e esse conhecimento nova materialidade e em nova natureza, como processualidade histórica. Um processo em que o homem, quando amplia seu conhecimento sobre a natureza, não se distancia da mesma, de modo simultâneo, amplia seu corpo inorgânico (a apropriação da natureza). Esse conhecimento social-natural amplia sua existência humana e capacidade de existência no mundo. Este tem sido o apelo dos povos originários na relação dos homens com o mundo, uma vez que estabelecida a ruptura metabólica entre homem e natureza (alienação), se historiciza uma trajetória destrutiva de todas as existências (SOUZA, 2013; KRENAK, 2019).

Observa-se, assim, o conhecimento, em particular o

conhecimento científico, como um elemento central de mediação (o conteúdo) neste processo metabólico da existência humana que, em nossa sociedade, uma representação social que passou paulatinamente a perder o caráter significativo, tanto quanto a instituição escolar. Trata-se de uma armadilha que se materializa para o professor, para o aluno e de fato para a sociedade.

A ausência de conhecimento é a ausência de um projeto societal, ausência de teleologia que resulta em um ser autômato, no praticismo de um fazer. Evidentemente que se um professor só se realiza nas relações de vivência e no grau de reflexão que atinge sobre o conhecimento científico e sobre sua realidade social, seus instrumentos de mediação humanizadora, o praticismo é sua aniquilação enquanto sujeito social-histórico.

■ FORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Como temos apontado, a formação do professor remete ao processo apropriativo do conhecimento e se realiza dialeticamente como internalização e externalização dos conteúdos em sua mediação, entendida como relação social pedagógica, com elevado grau de objetivação, em uma perspectiva teleológica de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Evidentemente que o professor tem uma trajetória muito particular em sua construção profissional, sua experiência não se constitui em algo simples e é inegável que ela se consolida em sua trajetória formativa. Sem associar-nos ao praticismo, assumimos uma posição crítica de que “o professor se faz fazendo, desde que construa consciência de sua realidade”. Por sua vez, trata-se de um fazer cuja trajetória é compreendida como mediação que se internaliza e externaliza concomitantemente em conteúdo, significação e intencionalidade; a mediação como síntese de uma relação teórico-prático-teórico. Sig-

nifica dizer que não se trata da experiência em si mesma, mas de uma construção cognitiva em que o professor se apropria de representações concretas do mundo. Um constructo que em Geografia denominamos de passagem do espaço ao território (RAFFESTIN, 1993). Esse movimento de fazer e apropriar-se do que é feito, onde é feito, como e quando é feito, é uma acepção de território, como realização do ser, constituindo uma dimensão de poder sobre sua realidade social.

Um movimento em que o território não é dado, em si, mas se trata de um constructo operado pelo homem, para si. Tomar essa condição é que permite essa transição entre a realidade, o conhecimento-conteúdo da sala de aula e uma nova compreensão dessa nova realidade, apropriando-se de seus elementos centrais no lugar-mundo (SOUZA, 2009).

Produzir o território é (nesse caso) produzir a consciência sobre sua dimensão sócio-histórica e de seu trabalho formativo – o que condiz ao domínio conceitual – enquanto professor. A mediação do professor é o trabalho intelectual que se processa sobre o outro e sobre si mesmo (para si), que se manifesta interna e externamente enquanto conteúdos e relações, definindo a inadmissibilidade do professor que não estuda e que “não sabe”, uma vez que não saber implica em não ensinar.

A mediação é o conteúdo e sem essa centralidade não há processo pedagógico, uma relação concreta e verdadeira, não há processos de desenvolvimento e aprendizagem pelos sujeitos sociais. A não mediação representa um grau de alienação do professor, que decorre (então) não apenas do processo de trabalho, mas do processo formativo e da negação de seu constructo como sujeito sócio-histórico. Nesse ponto é extremamente importante demarcar que não se trata de desconsiderar as representações do sujeito (aluno-professor) no processo de aprendizagem, trata-se de reconhecer que suas percepções devem ser refletidas à luz de um projeto formativo e assim

interagir na construção desse projeto.

O trabalho educativo resume particularidades e a fundamental, que se revela no processo de trabalho, é a mediação de conteúdos em sua dimensão teleológica. E, nesse sentido, não há outra que não seja a emancipação dos indivíduos, a consolidação e a autodeterminação dos mesmos como sujeitos históricos, que se realizam somente com a consciência e autoconsciência de sua realidade a partir do conhecimento científico, desenvolvidas de forma contextualizada por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Efetiva-se tal processo a partir da apropriação cognitiva, metodológica e de objetivações humanizadoras. O trabalho do professor é uma atividade intencionalmente humanizadora e diferencia sua mediação ou intermediação por esta intencionalidade.

Cabe um parêntese em nossas considerações sobre os conteúdos. Zabala (1998) considera os conteúdos como factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Em nossa avaliação, a relevância dos conteúdos factuais estabelecidos pelo autor se fundamenta no pressuposto de uma visão de mundo em que os fatos são dados históricos pontuais e que se realizam como apoio de memória. Para o autor, os fatos são acontecimentos e situações singulares como a conquista de um território, os nomes, os códigos, os axiomas, a altura de uma montanha (ZABALA, 1998, p. 41). Ocorre que não é o fato o conteúdo em si, mas nos processos históricos e, particularmente, na Geografia, a dimensão espacial dos fenômenos que são fundantes. Os fatos passam a ser incorporados no processo de conhecimento não como centralidade, mas como elementos de referência, distanciada de qualquer dimensão mnemônica que possa anular o contexto.

Exatamente esta dimensão reforça a cisão do autor entre conteúdo e conceito, por considerar o conhecimento como conjunto de fatos, símbolos, em relação de causa e efeito. Estes elementos são primários e suas simbologias não se constroem a priori para depois serem cor-

relacionados. Estes elementos já são, intrinsecamente, representações ou constructos de leitura de mundo e formas de aprendizagem. Ao contrário, no desenvolvimento e na aprendizagem, considerando o conhecimento espontâneo, eles passam por transformações, ressignificações, no desenvolvimento do raciocínio mobilizado pela aprendizagem.

Nossa premissa é de que os conteúdos e conceitos não são abstratos, decorrem de processualidade histórica, estão carregados de concretude, em sua formação/construção ontognosiológica. Nesse processo também se constitui a intencionalidade do professor em sua apropriação e abordagem.

A visão factual emerge de uma concepção idealista de conteúdos (conceitos) a-históricos e, particularmente, se fecundam em uma Geografia mnemônica, tradicional e que se quisera “neutra”. O conceito é histórico e sua factualidade está em seu construto, envolvido em concepções de ciência, sociedade, de espaço-tempo, em visões sociais de mundo, e perdem sua dimensão como fato, assumindo seu decurso, como processualidade histórica.

A ação educativa, “sem clareza de intencionalidade”, a qual não denominamos de trabalho, a não ser como “trabalho alienado”, se realiza a partir de exposição não crítica, não histórica, de conceitos, terminologias, metodologias, operações, entre outros. Veja o que nos esclarece Vigotsky:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio (2009, p. 247).

Definimos essa ação como intermediação, aquilo que está no meio. Práticas que insurgem no ambiente escolar sem estarem pautadas pelo trabalho teórico, como forma de apreensão da realidade e de reflexão sobre o próprio trabalho educativo e dos conteúdos ministrados.

Nesse conjunto de elementos, o professor se realiza como um proletário lato, extenso e extensivo, por isso perverso é seu grau de alienação, e, ao mesmo tempo, se transforma em um proletário stricto, especificamente, se dilacera na medida em que seu conteúdo-mediação perde sentido e significado na relação pedagógica que também se destitui, concorrendo com um profundo grau de isolamento social, manifesto na perda da intencionalidade, na perda de sua dimensão “teleológica”.

A ausência de clareza sobre esse processo determina o esvaziamento do trabalho educativo, esvaziamento pedagógico⁷ e da necessária e cotidiana perspectiva de formação. Tal esvaziamento é o esvaziamento do sujeito social e de seu papel na sociedade de classes.

O conhecimento se configura, como salientamos, como centralidade do processo de mediação, síntese da atividade educativa, síntese do trabalho docente. Esta relação mediação-atividade emerge em sentido e determinação de significado no processo de humanização, que se materializa na apropriação do conhecimento pelo estudante. A apropriação dos conteúdos se coloca, segundo Vigotski (2009), como movimento de linguagem interior, dirigida à formação do pensamento⁸ do

7. Nesses tempos de pandemia é importante assinalar que sobre a imposição de práticas de educação à distância, diversos professores relatam o sentimento de inocuidade de seu trabalho, uma vez que emanam sua existência social aos alunos e não obtêm respostas, criando um efetivo vazio entre professor e alunos.

8. Não é objeto de nosso debate neste livro, mas este movimento intelectual é fundamental para percebermos que mais do que conteúdos geográficos, efetivamente consolidamos no processo de aprendizagem, sobretudo dos anos iniciais de formação, o pensamento espacial.

sujeito social e que estrutura significados de autoconsciência e, imediatamente, em um movimento de linguagem exterior, movida de sentido, ou seja, se materializa e se exterioriza em plena consciência e intencionalidade. Uma apropriação que se revela com os sentidos espaciais e temporais dos fenômenos estudados, ganhando forma de conhecimento por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

O conhecimento está em si sustentado em um significado, cuja dimensão mediada ganha sentido (para si). Esta é a diferença concreta das respostas/questões postas pelos professores aos alunos sobre determinado conteúdo. Como exemplo, poderíamos dizer que a “palavra” assoreamento em uma definição poderia estar circunscrita a um processo de movimentação e acomodação de sedimentos (factual). De uma forma imediata, o conteúdo se refere unicamente a um processo de causa e efeito, demarcado por uma leitura mecânica em que o professor interpõe conceitos e intermedia definições, nas quais o nível de interações e interconexões se apresenta extremamente reduzido (conteúdo em si). Conquanto pode também expressar processos que decorrem da forma de exploração e relação do homem com a natureza. O que implica, neste “sentido”, humanizar a natureza como elemento concreto da vida dos homens em dado tempo e espaço, estabelecendo a determinação de significado.

Tal perspectiva interpretativa exige ampliar o nível de interações com as informações e estabelecer as interconexões de atividades cognitivas e conceituais, que associam processos físicos às práticas socioespaciais, às formas de ocupação e uso do solo e como esses alteram a movimentação, carreamento e acomodação dos sedimentos e que se realizam em velocidades e formas distintas, segundo o nível de impermeabilização e compactação do solo, do desmatamento das matas galerias e os tipos de cultivos realizados. O assoreamento deixa de ser apenas um processo físico e ganha amplitude e complexidade a partir de novas formas de compreensão de espacialidades

e territorialidades circundantes.

A “natureza se humaniza”, porque de lugar específico inorgânico passa a compor a ampliação da dimensão inorgânica do próprio homem, em sua relação com a natureza e consigo mesmo, em sua existência natural e cultural, em uma perspectiva de totalidade.

Na prática não discutimos o assoreamento em si, mas na aprendizagem há múltiplas possibilidades de interações e interconexões produzindo um comportamento consequente do aluno no que tange à atenção voluntária, percepção mediata, memória e pensamento sobre o fenômeno em estudo. Concretiza-se a articulação entre o conteúdo, processos gnosiológicos amplos, que envolvem o fenômeno e a realidade social, a partir da ação intencional do professor unida às condições concretas de aprendizagem, ou seja, motivo e necessidades de se aprender as dimensões ontológicas do conhecimento para si.

Destaca-se que não se trata de uma dimensão meramente de internalização de experiências pessoais dos alunos-professores em sua interação com a realidade. Mesmo porque, em sala de aula, não existe clareza sobre interações cotidianas dos estudantes em relação a enchentes, solapamentos, que resultem em significado e determinação de sentido a esses elementos de conteúdo. Esse processo de construir sentido a todos as experiências de aprendizagem tendo como referência o cotidiano não se estabelece em absoluto, não se estabelece à priori, sobretudo quando se quer tratar um fenômeno de uma perspectiva factual (isolada de contexto).

Implica em dizer que o professor precisa ter amplo domínio do conteúdo para lançar mão de inúmeras formas de significação de conteúdo, que não seja unicamente pela verbalização de conceito, para que se estabeleça o significado (palavra) e o sentido (a internalização do estudante).

Evidentemente que um salto e uma maior facilidade de consolidação desse processo pedagógico quando o estudante tem a dimensão empírica sobre o assoreamento,

sobre o fenômeno estudado. Nisto consiste o que Vigotski⁹ designa como fundamental na mediação pedagógica, ao reconhecer a zona de desenvolvimento iminente¹⁰, como porta de entrada de elementos da vivência dos educandos amplia-se a relação ensino-aprendizagem.

Esta zona consiste no movimento de pensamento necessário de aproximação dos elementos cognitivos que o educando apresenta e aqueles possíveis de serem realizados, mas para os quais ele necessita de auxílio para desenvolver, ou resolver. Define-se e coloca-se (assim) atividades psíquicas elementares e ou superiores em movimento de pensamento, que estão em processo de amadurecimento e que estão em processo embrionário (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2012, p. 204).

Neste sentido, o assoreamento se apresenta em concretude material, cultural e histórica quando envolve a

9. Adotamos a grafia Vigotski, pois, conforme Prestes (2012), a tradução de nomes russos não tem tido a atenção necessária no Brasil, uma vez que o alfabeto cirílico torna-se um empecilho: “Toda essa confusão não pode ser somente explicada pelas regras de transliteração de nomes russos, escritos em alfabeto cirílico, mas vale uma ponderação: o idioma russo possui três tipos de i, com grafia e sonoridade e funções diferentes. O sobrenome de Vigotski escreve-se com esses três tipos de i (Выготский). Alguns tradutores tentaram com a grafia diferente, representando um tipo de i do russo com o y e o outro com i, conservar a diferença existente entre os tipos de i russos, pelo menos de dois. No entanto, vale perguntar: será que o leitor brasileiro com isso vai pronunciar o nome de Vigotski corretamente? (...) por mais que se tente diferenciar os três tipos de i do russo, no português temos um único som tanto para o i quanto para o y, portanto, para o leitor brasileiro tanto faz se é i ou y, a pronúncia é a mesma” (PRESTES, 2012, p. 93).

10. Este conceito foi traduzido amplamente como zona de desenvolvimento proximal, principalmente traduções do inglês para o português, enquanto a tradução de Paulo Bezerra feita diretamente do russo traz o termo como zona de desenvolvimento imediato. Optamos pelo termo zona de desenvolvimento iminente, tradução feita do russo por Zoia Prestes “pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade” (PRESTES, 2012, p. 205).

realidade de sua “vivência” nas encostas periféricas das cidades, nos processos de segregação socioespacial urbana, nas reportagens, nos noticiários, para aqueles em que seu lugar de vivência não apresenta as mesmas condições geomorfológicas, mas que se sintetiza, como conhecimento científico, em uma transição de cotidiano e escola, se traduz em desenvolvimento e aprendizagem.

O caminho desse constructo passa pelo professor. “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKY, 1991, p. 33).

Não há um sentido em si mesmo nesse conteúdo, senão uma criação resultante de interações face to face, dialógica, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais, como trataremos mais adiante.

O que está posto é que este movimento de significados estruturais do conhecimento ganha dinamicidade na prática educativa, que se realiza como forma criativa, com sentido, sob pena de configurar-se como uma espécie de alienação epistemológica, o conhecimento por si só, meramente reprodutivo e, assim, a perda do sentido ontológico do conhecimento para o sujeito.

Evidentemente que em nenhuma das situações criativa (memória e imaginação que para Vigotski são fundamentais para o sentido de transformação da ação humana) e reprodutiva (memória-repetição) perdem o apanágio de ontológico, porque refletem a dimensão de consciência e realização social do professor (seu trabalho) e dos alunos (trabalhos dos alunos no entendimento da prática docente e do conteúdo da mesma). De fato (criativo-reprodutivo) determinam o grau de humanização e desumanização do trabalho e dos sujeitos envolvidos nesta relação, por isso mesmo sempre ontológica (ainda que imediata, ainda que alienada). A perda de sentido ontológico é para o ser que, de modo autômato, reproduz

o léxico sem compreender sua capacidade categorial, ou seja, sem dar conta de sua capacidade explicativa do real.

Há uma diferença central entre o léxico e a categoria. Léxico é apenas a palavra. A categoria ganha dimensão explicativa universal, mas que emerge das condições reais de existência. As categorias são elementos centrais explicativos de um fenômeno social-cultural, cultural-natural (SOUZA, 2008, p. 15-16). As categorias são fundamentais para o processo de construção de sentido e significado, em uma prática intencional, a qual considera a humanização e o fato de que a consciência da realidade se estabelece pelo conhecimento da realidade, sua abstração, sua capacidade interpretativa como conteúdo do real, que se distancia do cotidiano, da experiência imediata, na mesma medida em que o abarca (história individual e história social).

O cotidiano é o particular, mas tal elemento como ponto de partida e ou de chegada pouco importa, importa como é capturado e ou confrontado como elemento de reafirmação ou confrontação emancipatória, o encontro com o seu real. O cotidiano é subjetivo, individualizado, por isso não representa o conteúdo escolar que é social, objetivo e generalizável. O cotidiano é uma experiência vivida e necessita ampliar sua escala de compreensão e representação, conduzindo sua apreensão para a vivência (perejivanie). O cotidiano é a experiência individualizada e a vivência é a realidade social compartilhada e por isso inclui o conhecimento científico, como realidade do homem enquanto ser histórico no mundo, e só pode sê-lo por processos de mediação. Em Vigotski, o conceito de vivência (perejivanie) é a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. Segundo Toassa (2011; 2010), perejivanie deriva do par de verbos russos perejit e perejivát, ambos originários do verbo jit (viver).

Este conceito se distancia da experiência cotidiana por si só, uma vez que esta última se remete às situa-

ções pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre impactam seu desenvolvimento (no sentido de movimento de pensamento), podem ser apagadas da memória, sem adquirirem expressividade na construção de sentidos e significados. Por outro lado, segundo Jerebtsov (2014), *pere-jivat* (vivência) significa perpassar a vida, colocar-se permanentemente no caminho e operar no processo de reformulação de ser, no fluxo da vida; e não *vivenciar*, *perejit*, significa algo não vivido.

A tomada de consciência sobre a realidade se estabelece, na ressignificação do conhecimento/conteúdo com sua vivência que conduz o sujeito ao processo de liberdade, de emancipação (objetual-material). Esta liberdade é possível em termos concretos da existência humana, por meio da unidade estabelecida entre abstrato-negativo (negação do real existente) e concreto positivo (teleologia) (MARKUS, 1974).

Este dinamismo se realiza por meio do movimento abstrato-negativo, que revela a conquista de um conhecimento de modo que o sujeito apresenta novas leituras sobre a realidade, negando assim a ideia que se tinha antes. Não se trata de uma negação no sentido lato, mas no sentido de mudança do que está posto. Este movimento configura a consciência no processo de atividade transformadora e objetiva.

Assim, há um libertar-se de determinações limitativas, em função do abstrato-negativo, estabelecendo em seguida a proposição do concreto-positivo, como uma teleologia que se materializa, uma vez que os sujeitos passam a ter novos conhecimentos e suas estruturas cognitivas já não são mais as do movimento abstrato-negativo. O sentido concreto-positivo trata-se de uma objetivação do sujeito sobre sua realidade social, uma vez que os sujeitos, a partir do movimento abstrato-negativo, apresentam novas reflexões sobre a base material e essas novas bases intelectivas movem os sujeitos para outra perspectiva de ação, uma nova teleologia (MARKUS,

1974). Essa é a essência da práxis. Assumimos aqui que estes movimentos intelectivos (abstrato negativo e concreto positivo) se consubstanciam na lógica do ensino e da aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, na construção da vivência.

O conteúdo na formação docente ganha funções histórico-sociais em sua trajetória de apropriação, ganha intrinsecamente a perspectiva de um devir, que se materializa ou não em um novo sujeito humanizado. Marx (1985) explica este processo por meio da relação entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. No sentido de que conhecimento-apropriação da natureza e dos processos de trabalho, e da tecnologia, como reflexo deste último em dado tempo histórico, se referem ao grau de liberdade que o homem assume ao romper com as necessidades mais estruturantes da vida cotidiana. E essa não é uma relação fisiológica do homem, ultrapassa-a. Essa é uma dimensão de consciência sobre o mundo, esse é o grau de liberdade do sujeito. Esse processo minimiza em nossa análise o cotidiano como centralidade, como começo, meio e fim. O cotidiano é um elemento, mas sua superação representa a liberdade de consciência do sujeito.

Desse modo, essa liberdade resulta do movimento de distanciar-se de seu próprio cotidiano e convertê-lo em objeto de sua atividade (intelectual) e negar esta realidade (abstrato negativo) a partir da estruturação de novo significado aos conteúdos (concreto-positivo) e dotá-los de novo sentido ao real (devir). O concreto positivo associa-se nesse processo de ressignificação/apropriação e de construção de sentidos, que orienta para uma prática emancipadora. A liberdade, como diria Lukács (2007), não é algo dado por natureza, mas construído na realidade social. Ela significa nossa mudança de consciência no mundo, ampliando nossa visão e atuação sobre ele.

A partir das considerações de George Lukács é que se torna oportuno mencionar nossa divergência em relação à interpretação de Claude Raffestin (1993) sobre espaço e

território. Para o eminente geógrafo francês, professor da Universidade Genebra (Suíça), o espaço seria a primeira e o território a segunda prisão do homem. Ao contrário, compreendemos que o espaço é a projeção humana em sua incursão histórica no mundo; e o território, como processo de apropriação do espaço, é a manifestação concreta de sua relação de poder. Poder é trabalho, como também afirma Raffestin, o trabalho como apropriação material/simbólica do espaço (estes elementos estão imbricados, matéria-consciência) é o constructo de sua liberdade. A constituição territorial é a expressão espacial do trabalho livre e o território apenas se constitui como trabalho livre.

O território não se configura como prisão, trata-se de expressão de liberdade e tal espacialidade só pode se configurar como prisão na perspectiva do trabalho alienado. Neste caso, esta espacialidade não deixa de ser um território, mas se expressa como território de outrem, porque se erige sob as relações de poder daquele que se apropria do trabalho expresso em determinada espacialidade. O trabalho alienado tem unidade dialética, a alienação territorial. Neste sentido é que concordamos com Oliveira (2003), quando afirma que o território é a expressão concreta da luta de classes.

Imperativo destacar que se a apropriação do espaço, a consolidação do território, se realiza como novo significado do trabalho em determinada espacialidade, não é diferente o processo pedagógico em que o novo significado construído ao conteúdo não é aleatório, mas consiste no trabalho do professor na transmissão de conhecimento¹¹ (sem nenhum peso a essa palavra).

11. Consideramos o argumento de Young (2007, p. 1293) de que “a ideia de educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da educação, especialmente sociólogos educacionais. Mas o meu argumento é que falta nessas críticas um ponto crucial. Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da ‘transmissão’ e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como ‘transmissão de conhecimento’ dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento”.

Transmite-se o arcabouço conceitual, o constructo social da humanidade sobre o mundo, em uma dimensão proximal que se integra ao pensamento e se reflete em apropriação, significação e formação de sentidos para o aluno-professor.

O nível de conhecimento alcançado pelos sujeitos sociais (professores e alunos) na relação pedagógica determina o grau de alienação/emancipação destes. Assim, quanto menor é a apropriação do conhecimento, a compreensão dos níveis de apropriação/humanização da natureza e das relações humanas e da riqueza socialmente produzida (material e espiritual – ética, estética, filosófica, religiosa, entre outras), maior é o nível de desumanização. Desta feita, a dimensão concreta da luta humana nunca é a necessidade, ou somente ela, mas fundamentalmente a liberdade (para os reformistas), porque quanto maior for o seu sentido, maior é a objetivação humana em direção à sua emancipação (sempre um novo devir), maior a determinação de seu significado.

FORMAÇÃO COMO RELAÇÃO SOCIAL

Partimos aqui do pressuposto de que a relação social de aprendizagem é também um processo de formação do professor. A formação é a expressão do constructo do ser social e tal processo só se realiza, em sua plenitude, pelo conhecimento do real, na relação com o outro – a formação do professor se estabelece como relação pedagógica. Este terceiro ponto, a formação, nos impele de imediato a retomar uma consideração fundamental: o processo de proletarianização do professor exige clareza de seu papel emancipador e a condição de trabalho alienado implica na anulação recíproca (professor e aluno) do desenvolvimento e da aprendizagem.

Tal sentido de anulação se materializa na alienação das condições objetivas de vida, de reprodução material

e espiritual (formas de consciência social, jurídica, filosófica, artística, religiosa), que tratamos em algumas passagens como simbólicas. Esse processo que demarcamos como alienação é o que Marx explica como um momento onde os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho no Capitalismo. Para Marx (1985), as relações de classe são alienantes quando o trabalhador assalariado se encontra em uma posição de barganha desigual perante o capitalista (empregador), ou perante ao Estado que tem sua forma mais complexa na formação e na reprodução do valor no capitalismo (MASCARO, 2013).

Na medida que a produção é apropriada por parte de um segmento social distinto daquele que produz, tem-se a alienação. A contraposição entre trabalho e sua apropriação alcança o grau máximo quando a constituição material do trabalho se transforma em seu oposto, sua dominação. O imperativo da vida centrada no consumo, nas mercadorias não afeta apenas as condições de vida do ponto de vista material, da pobreza, da miséria, afeta o empobrecimento de nossa consciência sobre o mundo, em nossa atividade intelectual sobre ele (MÉSZÁROS, 2007).

Estas condições explicativas da alienação dos trabalhadores fabris é que aproximam nossas análises da condição particular do professor como proletário. Por sua vez, nossa compreensão é de que o professor não é apenas um proletário stricto sensu, porque não é um produtor de mercadorias, ainda que os homens sejam assim inseridos (coisificação) nas relações sociais de produção. Como não se trata de um produtor de mercadorias, seu grau de alienação/individualização se distingue das condições de produção de um proletário fabril. Sua diferenciação no processo de realização do valor no capitalismo não impede sua proletarização, principalmente porque suas condições de reprodução social são as mesmas e também atinge um nível de alienação, talvez mais profundo e de maior prejuízo social do que os demais proletários em geral.

O professor é por si só um sujeito social complexo. E se considerarmos que as condições de um proletário fabril são os resultados de suas relações sociais de produção, ao observarmos as relações sociais no trabalho docente verificamos o quanto seu grau de alienação é mais perverso, porque para o proletário fabril a reificação é a mercadoria, para o professor é a relação social de aprendizagem que se reifica, a relação social se transforma em mercadoria e destitui de sentido seu trabalho.

A dimensão perversa se revela no apontamento de Lukács (2007, p. 229), uma vez que toda “atividade laborativa surge como resposta que busca solucionar o carência que provoca”, a ordem do trabalho é para dar conta daquele carência e, conseqüentemente, aponta a direção que o trabalho deve tomar. Assim a finalidade do trabalho, a dimensão teleológica do trabalho, está dada inicial e finalmente pelo carência que provoca. O homem é um ser que precisa ter capacidade de pôr questões sobre o mundo, transformando as respostas destas questões em clareza de suas necessidades e ao mesmo tempo em formas de satisfazê-las (LUKÁCS, 1978).

Neste sentido se expressa a perversidade da alienação docente, uma vez que a carência (formativa) antecede seu trabalho como “infirmiação” de qualquer “lógica de produção” capitalista, mas sua não consecução enquanto trabalho consciente (a negação teleológica) amplifica o grau de carência, quando ela não se realiza na relação pedagógica. Este processo poderia parecer ilógico, mas não o é quando observamos que se amplia na dimensão do serviço público (negação teleológica da formação) e se reduz no setor privado. O que caracteriza claramente que a destruição da dimensão social do professor e da instância social pública da escola se caracteriza como projeto de classe. Diante do elevado grau de coisificação da própria relação de aprendizagem, da perda de sentido formativo pergunta-se: Quais questões o professor se coloca hodiernamente como necessárias em seu trabalho?

Ao considerarmos que o homem de alguma forma é afetado pelo seu trabalho, a dimensão de consciência impõe, a cada momento, novas questões a serem respondidas e estas geram novos conhecimentos, novas necessidades, cada vez mais humanas. Novas questões implicam em maior complexidade do trabalho livre e criador, em maior humanização (LUKÁCS, 2007).

Considera-se, desse modo, que o trabalho hominiza e humaniza o ser. A coisificação das relações sociais anula a trajetória de hominização e humanização. Este último que se materializa como papel social essencial da educação. Como tal processo se realiza quando o sujeito social se torna, na relação emancipadora, a própria negação de si e do outro? Este é um ponto central da perversidade do trabalho docente alienado, ele se projeta no outro, nos estudantes, o mesmo ou mais profundo grau de alienação.

Do ponto de vista de Marx (1985), as alienações referentes ao gênero humano estão solidificadas no estranhamento do trabalho, ou seja, o conjunto das determinações que dizem respeito à privação, o alheamento de sua condição de sujeito, à insuficiência sócio-histórica das expectativas pessoais.

Saviani apontou uma perspectiva de separação entre o trabalhador fabril e o trabalhador da educação:

Determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não material”. Para melhor compreensão desse conceito (...) se esclarece a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, bem como entre produção material e não material, distinguindo-se na produção não material duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação (SAVIANI, 2011, p. 6).

Neste caso compreendemos a educação na forma como

aponta Saviani, como trabalho não material. Mas não assumimos aqui a educação como um resultado mediato, e ou imediato do trabalho docente, considerando-o como produtor e o processo de ensino-aprendizagem como produto.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2011, p. 12).

Nossa compreensão é de que o professor não é um produtor de Aula e a Aula não é um produto consumível, a Aula não é uma mercadoria-objeto apropriável, consumível. Quando se torna mercadoria-objeto perde sua essencialidade de humanização. A Aula não se trata de um produto em consumo, mas de uma relação social em processo. E, neste sentido, a “gravação” de uma aula é apenas uma “narrativa”, um discurso, sem a mediação, condição essencial de uma relação. Esse aspecto traduz a reificação do processo pedagógico como mercadoria e não como relação. E, nesse ponto, manifestamos mais uma discordância das teorias pós-modernas de figurar todos os processos sociais como narrativas particulares, o que reforça o subjetivismo e a fragmentação.

A ideia de que as narrativas passam a ser objeto e centralidade dos fenômenos determina uma lógica de pulverização de verdades, de tal forma que todas as narrativas se colocam como expressões concretas do real, sem identificar os níveis de mediação e de complexidade que elas expressam. No arcabouço de narrativas, as “verdades” se multiplicam, se sobrepõem e perdem sentido. Adquire a narrativa uma posição, um “status” de pós-verdade, de não verdade, o que compromete o sentido de apreensão dos elementos centrais, das determinações de uma realidade social.

Tal perspectiva de antinomias reforça a lógica de mercadorias e da educação como um serviço-mercado-ria. Considera-se que Saviani parte efetivamente de uma perspectiva epistemológica, como o conhecimento se efetiva, e não ontológica, o que é o conhecimento. Neste caso, efetiva-se a compreensão de que se trata de constructo social, logo se realiza como relação social, sua apreensão não pode ser diferente. Assumimos, assim, o processo de ensino-aprendizagem como uma relação social e por isso reafirmamos que a alienação do professor se torna mais perversa e mais complexa, porque se coisifica (reificação) o próprio processo de trabalho em si, aprofundando a negatividade da alienação do trabalho docente, considerando que um trabalho alienado rompe com qualquer possibilidade de superação e realização do ser social.

Com base nestas considerações, Mészáros, em seu livro *A Teoria da Alienação em Marx* (2006, p. 190), afirmou que “quanto mais limitada a gama, mais pobre será a intensidade de satisfação, o que por sua vez resulta num novo estreitamento da gama”. A relação pedagógica não tem esta correlação quanti-qualitativa imediata e o próprio Marx (2004) nos apresenta uma perspectiva sensível ao processo de educação, ao considerar que a música desperta o sentido musical para aquele que não o tem, mas esse sentido incorpora-se à vida como necessidade subjetiva, porque eleva a consciência humana sobre a música e o que ela muda na sensibilidade e na consciência. A aprendizagem também é assim. O conhecimento constrói um sentido-significado sobre o mundo em minha consciência, muda meu entendimento sobre ele e sobre mim mesmo de forma simultânea.

O que está posto é que o processo pedagógico como relação social tem sentido para o professor e para o aluno quando se torna objeto e dá sentido às suas forças essenciais, subjetivas. O sentido da educação engendra um devir que se amalgama ao sentido de vida dos sujeitos,

o que denominamos de latência da educação e ela está dada antes de seu término.

A simples reprodução de um conhecimento não engendra novos conhecimentos sobre o mundo objetivo. O conhecimento é atividade humana própria,

comum e regular, que permite e cria representação sobre o mundo e ideias de sua transformação (teleologia). Ele atua como ascensão do entendimento e como vínculo com aquilo que poderia ser considerado ou não externo a um sujeito. O conhecimento define a experiência, alimenta-a, dá-lhe substância (GARRIDO PEREIRA, 2013, p. 201).

Destaca-se que no processo de trabalho fabril, no trabalho de produção de mercadorias, o grau de alienação não apresenta nenhuma vinculação com a qualidade da mercadoria. E, neste sentido, a deterioração do trabalho docente não se remete à deterioração de uma mercadoria, mas na deterioração de uma relação social e, por sua vez, do trabalho para si. A radicalidade deste estranhamento é a própria negação do trabalho no capitalismo.¹²

Este grau de alienação, de perda de sentido humano (VIGOTSKY, 2010) no trabalho docente que se expressa unicamente como não trabalho, ou trabalho alienado, essa relação social coisificada do processo de ensino-

12. Isso implica em responder porque nestes momentos de flexibilização do trabalho, a atividade docente tem sido objeto de ataques múltiplos em todas as sociedades capitalistas. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou uma pesquisa realizada em que 12,5% dos professores ouvidos no Brasil afirmaram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. O Brasil ocupava a primeira posição dos 34 países pesquisados seguido da Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero (FERNANDES, 2014). Mas tal processo se reverbera de forma mais violenta e ganha sentido objetivo nas manifestações das lideranças políticas de extrema direita.

-aprendizagem, se reflete no comportamento de indiferença em relação aos estudantes e se constitui na marca do distanciamento dos sujeitos sociais e da forma como passa a lidar com o trabalho.

Duarte (1998) explicita essa transformação qualitativa e quantitativa do trabalho educativo, que se transfigura em salário e não se realiza como práxis social de um ser criador, elaborador e transformador de novas significações sobre o mundo e sobre a realidade para si e para os estudantes. Consolidando a perda de sua finalidade emancipatória, de produção da humanidade.

Devemos considerar o desenvolvimento e natureza humanos, o que nas palavras de Vigotski (2010, p. 697-698) significa dizer que “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade”.

A reificação (coisificação), que segundo Lukács (1979) se constitui em um processo no qual a atividade humana (trabalho), em sua própria subjetividade, está sujeitada e identificada cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e automático dos objetos-mercadorias que produz, nos faz compreender que o trabalho perde o sentido de criação e ratifica uma fragmentação metabólica (nossa capacidade de transformar a natureza e nossa própria natureza nos humanizando) entre seu ser, a natureza e os outros homens. As características centrais de suas ações e de sua subjetividade são a fixidez, o automatismo, a passividade frente às condições sócio-históricas, rompendo sua autonomia e autoconsciência.

Neste sentido que afirmamos que a trajetória de proletarização do professor é de maior complexidade quando resulta alienada, porque como vimos o professor não é um proletário comum. Assumimos um enfrentamento teórico com diversas correntes críticas, que transitam como nós no materialismo histórico-dialético. O trabalho do profes-

sor e suas formas de luta e resistência não configuram apenas a proletarização, no sentido de ter um lugar como base de classe social, transcende a essa determinação de classe para si, porque sua destituição representa a perda de sua função social-histórica e enquanto ser destituído perde também a capacidade de sinalizar sua trajetória emancipadora para outros trabalhadores, principalmente quando, no conjunto de classe alienada, os demais trabalhadores não reconhecem nele a potência operatória cotidiana de um novo devir.

A relação social implicada no processo do tornar-se professor corresponde à vinculação entre potência e latência com relação aos estudantes em processo formativo. A escola e os professores representam a potência, enquanto os alunos representam a latência. Há vigor e força em um sentido dialético, cujo movimento promove alternância de condições e posições e engendra e é engendrado como tal. Se não há clareza da potência da relação entre os sujeitos sociais, como se concretiza os processos formativos? Em outras palavras, se o professor e a escola não representam potência, como o estudante se desenvolve?

Nesse sentido é que se compreende como a latência do seu trabalho é combatida sobretudo pelos trabalhadores alienados, ou seja, o trabalho docente elabora o novo antes de assumir existência efetiva e isso explicita que sua negação social transcende a classe a que pertence.

Não significa dizer que tal processo não se realize frente ao proletariado fabril e seu aniquilamento na máquina-ferramenta. O processo de alienação do trabalhador (do trabalho material) se concretiza na subsunção do seu fazer como mercadoria (mimetiza o trabalhador à máquina-ferramenta) e a quebra da máquina é seu descolamento e possibilidade de ruptura de alienação porque há um bloqueio da produção material e simbólica, a quebra do fetiche e sua representação de dominação (a mercadoria). A questão é que o professor é destituído de si ao se

tornar “máquina-ferramenta”, considerando que dado o grau de alienação ele não se integra, não se mimetiza em máquina-ferramenta no processo de produção. Trata-se da máquina-ferramenta excluída do processo de produção reunindo particularidades centrais.

A primeira particularidade se refere à lógica da fábrica. Diferentemente do proletário fabril que se objeta com a quebra da máquina-ferramenta, para o professor esta ação contraditoriamente significa reforçar o projeto destrutivo da escola, visto que implica em traduzir negação formativa, o que torna imperativo que o professor tenha clareza das formas de luta e como ratificam a perda de lugar da escola no universo dos trabalhadores e da sociedade em geral. Para o professor, romper com a escola e com o trabalho não significa parar a produção, mas acelerar a produção e a reprodução dos níveis de afastamento de compreensão do processo de concentração da riqueza social (material e espiritual-simbólica), engendrando maiores danos aos trabalhadores e à sociedade. Ao professor não cabe, por exemplo, o discurso simplista de que “greve traz prejuízos a todos”, porque estes prejuízos são diferenciados e específicos e não há avanço se a luta não estiver referenciada em nova sociabilidade e emancipação.

A análise evasiva, a assertiva simplista de que “o prejuízo deve ser de todos”, requer uma releitura dos processos de resistência dos professores, evidenciando como, nesse embate, importa construir outros mecanismos relacionais, não permitindo o afastamento e ou negligência de seu papel formativo.

A palavra afastamento assume nesse momento uma centralidade absoluta, uma certa proeminência. O professor em nenhuma hipótese pode negligenciar seu papel formativo, porque no processo de luta emancipatória, esse sujeito deve ter clareza de sua centralidade na relação com o mundo, a mediação da ação constitutiva da hominização para a humanização, que reflete a direção, o sentido de sua atividade (trabalho).

A formação de professores já em exercício profissional também ocorre no processo coletivo em âmbito sindical, o que significa o contínuo desenvolvimento do professor em constante processo de emancipação e autonomia, o que não denota um projeto pessoal e isolado. Pensar o papel do sindicato na formação docente

significa reconhecer que o espaço da formação contínua é, portanto, o do professor em suas dimensões coletiva, profissional e organizacional, contribuindo para a sua emancipação profissional e para a autonomia na produção dos seus saberes e valores (...) e significa reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (ALMEIDA, 2000, p. 3).

Por meio da relação estabelecida entre professor (sujeito) e sindicato (categoria/classe), outras relações são tecidas. De modo que novas realidades são questionadas, criadas e modificadas, favorecendo uma contínua formação da identidade do professor para além dos aspectos técnicos e pedagógicos. É no interior das relações sindicais que os professores fazem valer sua voz e inquietudes em um sentido de construção, já que há uma relação institucional com a estrutura de poder do Estado e os processos normativos em uma relação profundamente dialética, onde também se constrói rupturas do caráter monolítico da escola como aparelho de Estado, e que solidifica seu caráter de antiteticidade, porque “a escola se coloca na dimensão da práxis de quem a constrói: a sociedade” (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 65).

A ação política e sindical constitui-se como ação coletiva que reflete a formação continuada do professor frente às constantes mudanças educacionais e sociais, não é por acaso que assistimos à ausência de políticas educacionais que defendam ações coletivas, haja vista programas de premiações e punições de professores, formas

estas de gerir a organização e profissão do professor, que contribuem para a desarticulação das ações críticas e reflexivas frente as possíveis intervenções no cotidiano. A formação sindical caminha junto à ação pedagógica, uma vez que nesse conjunto relacional emerge a disputa política da escola e de seu projeto político-pedagógico, o que por sua vez consubstancia uma expressão do compromisso com os interesses coletivos e comunitários e, dessa forma, um projeto que visa ação não apenas técnica-pedagógica mas também política, o constructo intelectual.

A negligência na relação pedagógica é o extremo da negação de seu próprio processo formativo. Um processo que é científico e político, o que implica em reconhecer que o domínio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais se corporificam na capacidade mediadora do professor com os alunos para entendimento do real concreto. Estes três elementos encerram o conhecimento científico e fundam o trabalho do professor. A sua realização resulta na exposição social do sujeito-professor e são reveladoras de sua concepção histórica de homem, de sociedade, de mundo, mas também de sua dimensão ética, porque, definem a sua intencionalidade no trabalho pedagógico, definem a sua relação consigo mesmo e com o outro.

O eu e o outro não são dimensões funcionais de uma tarefa e ou ação na escola, na sala de aula. São relações sociais que se realizam nessa espacialidade e a transcendem, tornando o trabalho docente a porta de existência real de si e do outro no mundo, na sociedade, na construção de si e do outro na genericidade humana.

Para Marx, o homem genérico é tão somente quando “se relaciona consigo mesmo como gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, por isso livre” (MARX, 2004, p. 83-84). Segundo Mészáros, um ser genérico (*gattungswesen*) é aquele que “tem consciência da espécie a que pertence, ou dito de outro modo, um ser cuja essência não coincide direta-

mente com sua individualidade” (2006, p. 80).

A genericidade humana é o projeto político de intencionalidades do professor, a unidade teleológica do trabalho docente, ainda que ele não a perceba. A formação do professor, partindo da ideia de que ela própria também consiste em relação pedagógica, exige reconhecer que o conhecimento científico, operado no processo pedagógico (mediação) de desenvolvimento e aprendizagem, é que resulta na construção do sujeito para além de sua cotidianidade e de sua subjetividade, operando em uma dimensão social complexa, determinando os níveis de desenvolvimento social dos sujeitos. Cumpre-se a intencionalidade da humanização e a ampliação do conhecimento do cotidiano para o científico.

Vigotski aponta que a relação entre o eu e o outro não são abstrações, são mediações concretas, reais, não se trata de interações frente a frente, o eu e o outro não são figuras físicas confrontadas. Mais do que tudo, são e se colocam como representações de códigos sociais, de práticas sociais dos sujeitos e do conjunto da sociedade. Em uma explicação muito pontual, a negligência do professor é o resultado de um aluno no processo de vestibular, sua negação de futuro, o tolher antes de sonhar porque não lhe foi permitido aprender.

Quando essa dimensão concreta se perde nos subjetivismos interpessoais, há a imposição de obstáculos cognitivos, impedindo que se percebam como partícipes e pertencentes de todo um complexo social, reduzindo suas capacidades apropriativas do todo complexo e das objetivações genéricas que dele decorrem e reafirmam o sentido de liberdade.

As objetivações genéricas implicam na formação social dos sujeitos, por isso desconstruímos o conceito de meritocracia, visto que, quando o professor tem efetivo domínio conceitual constitui potência de ensino na relação com os estudantes e se materializa uma relação social, que se expressa no desenvolvimento e aprendizagem dos

mesmos, sobre si e sobre as dimensões orgânicas e inorgânicas do mundo.

Inorgânica porque o sujeito social amplia e estende sua natureza para o conjunto natural ao qual pertence e dele não se dissocia, reduzindo seu grau de afastamento e alienação. Quanto mais o homem amplia sua cultura e seu conhecimento, mais este ser se realiza enquanto natureza, sincronicamente, quanto mais estende suas relações sociais (organicidade no mundo dos homens), ou seja, mais estende a compreensão e apropriação dos conteúdos da cultura, mais amplia sua humanização e por conseguinte suas objetivações genéricas.

Significa, assim, considerar as afirmações de Agnes Heller (1970), quanto à totalidade social nunca ser apreendida por um indivíduo, pelo seu mundo particular, pelo seu cotidiano, unicamente por sua perspectiva subjetiva. Mas sim que o desenvolvimento desse ser se realiza na totalidade social e ela deve ser apreendida. Este é o sentido do trabalho (atividade) do professor que tem plena e absoluta responsabilidade sobre o conhecimento necessário à apreensão dessa totalidade.

Somente o professor que tem clareza do sentido de seu trabalho pode mediar conhecimentos e mobilizar seus alunos na direção do ser genérico, apropriando-se da totalidade social. Quanto mais limitada é a relação social pedagógica, mais limitada é a trajetória de genericidade dos estudantes e dos professores, maior é o grau de alienação desses sujeitos, menor a capacidade de emancipação e liberdade.



Ao construir o diálogo com os estudantes de Geografia sobre o ensino, observamos que as questões que marcam suas preocupações formativas são: Como as correntes pedagógicas orientam a prática docente em sala de aula? Como tais processos se confundem com estereótipos e modelos de conduta e como certas atividades são rotuladas a priori e fixadas a determinadas correntes? Outra questão: Como as correntes são estabelecidas no tempo histórico, ainda que se reconheça processos mais ou menos hegemônicos ao longo da História da Educação e do Ensino de Geografia?

Romper com estes modelos temporais, estereótipos de professores e com atividades práticas descontextualizadas¹³ parece-nos fundamental. Em um primeiro momento, é preciso considerar que tais modelos resultam em leituras estanques a respeito da processualidade histórica e não consideram rupturas epistêmicas, ainda que por certo. Há um período em que determinadas correntes teóricas são hegemônicas, mas elas continuam presentes nas práticas pedagógicas dos professores. Em um segundo momento, reconhece-se o estabelecimento de rótulos sobre os professores, de caráter judicativo que pouco contribui ao entendimento de sua realidade e da própria cultura escolar e, por último, porque quando se lança mão de uma atividade prática “considerada ultrapassada”, de imediato, apresentam-se críticas apressadas, sem considerar o contexto, a intencionalidade e a objetividade de sua proposição e as possibilidades de articulação no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Com esta

13. Atividade de pintar mapas é exemplo deste tipo de momento que pouco problematiza ou desenvolve mudanças conceituais nos estudantes. Não há nenhum problema em pintar mapas, desde que se considere a articulação desta ação no conjunto da atividade e qual sentido se articula ao significado do conteúdo a ser ensinado.

assertiva não estamos defendendo o pluralismo epistemológico, mas trata-se de reconhecer que uma atividade em si não determina a priori a opção teórico-metodológica do professor.

No campo da Ciência Geográfica, estas demarcações também se fazem presentes e denotam que sua trajetória histórica, do pensamento geográfico, dialoga diretamente com as transformações da Educação, demarcando correntes na história do pensamento de igual magnitude.

Neste sentido, o diálogo estabelecido com estudantes sobre tais questões implica em reconhecer que existem movimentos de compreensão das relações entre teoria e prática, consciência e realidade, fundamentados em antinomias e na linearidade da História. O primeiro ponto relacionado à teoria e sua orientação na prática docente exige destacar que os sujeitos não escolhem uma teoria que determinará sua prática. A realidade concreta e histórica (material e imaterial) orienta suas representações sociais e a relação prática que o sujeito social estabelece com o mundo e com as dimensões de classe e dão relevo à construção dessas representações e, assim, suas definições teóricas e epistemológicas. Aliás, sem essa evolução mesma, obviamente o homem não existiria como ser pensante. Com isto, descartamos os métodos idealistas como possível alternativa de compreensão da realidade, inclusive em termos científicos (ALVES; SOUZA, 1996, p. 8). Nesse sentido, consideramos a importância do método apresentado por Marx (2008), por operar tanto a forma de conceber a realidade quanto de estruturar o pensamento, ou seja, a realidade e a teoria, como esta última se constitui em uma forma de apreender intelectivamente a realidade. Esse processo implica em reconhecer a importância efetiva, material, da teoria quando a serviço da compreensão/transformação da realidade.

A teoria deve colocar-se em relação à totalidade histórica. Assim, analisar as teorias educacionais não se resume explicitamente em como ela define um tipo de

professor, mas como denota a inserção deste professor, tanto em relação aos aspectos práticos quanto à posição teórico-política, em sua processualidade histórica. Trata-se de uma forma conjunta do fazer-se como sujeito na relação pedagógica e na relação com o mundo. Muito comum vivenciarmos experiências com colegas que propalam dimensões teóricas revolucionárias e sustentam práticas cerceadoras da liberdade, mas não vamos no ater nos que são menores. Nesse aspecto, as relações de produção de uma sociedade constituem um todo, no qual o processo pedagógico não está isento ou à parte (MARX, 1985).

Essa compreensão, de imediato, se articula à segunda pergunta que trata dos estereótipos, modelos de conduta e das atividades organizadas no trabalho docente. Estereótipos e modelos de conduta são as dimensões do imediato, percepção imediata, diria Vigotski (2018), assim como as atividades pedagógicas observadas em si mesmas. Nesse aspecto Marx e Engels (2007), assinalam que o homem é também ‘objeto sensível’ e trata-se dessa dimensão o elemento fundante da mediação pedagógica. No entanto, é necessário compreender os homens em sua conexão social dada, em suas condições objetivas de vida e o que a trajetória histórica fez deles, o que implica em conceber o mundo sensível como atividade sensível, viva e no conjunto dos homens que a constituem considerando a materialidade histórica na construção do “tornar-se professor”.

Compreender essa questão para além dos modelos significa apreender o trabalho pedagógico em sua conexão com a ‘essência’ do homem, não como uma relação externa de utilidade (“ensinar”), enquanto simples ações mecânicas humanas, sem relação com a existência universal do sujeito social na vida material comum. O movimento entre experiência e vivência, como apontamos anteriormente, favorece a emersão exata do relevo que damos às nossas reflexões neste capítulo: o trabalho

docente que se faz estranhado¹⁴ de sua realidade particular é simultaneamente consciência de ser, torna a Ciência que opera em “Ciência real”, plena de conteúdo efetivo, para a vida de docentes e discentes.

Significa dizer que uma formação docente desenvolvimental e dialética exige a construção de processos formativos intencionais, a partir dos quais se produzam atividades de *obutchénie*,¹⁵ constituídas pelas unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento. Esse tem sido nosso propósito em discutir a formação docente nas perspectivas do ser social-histórico, do domínio de conteúdo e da relação pedagógica. Essas unidades *obutchénie*, em sua totalidade, constituem o movimento de formação-desenvolvimento do professor numa perspectiva histórico-cultural (LONGAREZI, 2017).

A consciência de ser historicamente responde nossa terceira questão acerca das teorias e sua fixação linear na história. As teorias representam a trajetória histórica de transformação da materialidade concreta dos homens e não estão “presas” na história, em uma cronologia abstrata da história do pensamento da educação e ou geográfico, mas vinculadas na prática destes, segundo as condições objetivas de sua busca por emancipação e

14. Tomamos o conceito de estranhado de forma oposta de Marx, como aquele em que o ser social, que é o papel do intelectual, “estranha” as normalidades e não normalidades dos fenômenos sociais e naturais (orgânicos e inorgânicos), o que lhe dá capacidade intelectual e questionadora do mundo.

15. Segundo Zoia Prestes (2012), a palavra *Obutchenie* foi traduzida como aprendizagem, o que reduz este termo na teoria de Vigotski. Para esta autora o termo mais adequado é instrução no sentido amplo da palavra. Prestes (2012, p. 224) afirma que consiste em uma “atividade, no sentido definido por Marx em *O Capital*, quando diz que o homem, utilizando instrumentos por meio do trabalho, muda a natureza externa e muda, com isso também, a sua própria natureza. Esse é o princípio fundamental marxista que afirma o papel ativo do ser humano para conhecer e dominar sua produção na esfera material e intelectual, ao longo da história”.

ou submetidos à condição de alienação. O que significa dizer, no primeiro caso, da assunção da prática social como sustentação da produção teórica. Como bem explicita Konder:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (1992, p. 115).

A dimensão prática de uma teoria (Ciência) é também a dimensão prática de seu ensino, é também a dimensão prática de seus professores e de seus alunos em sua processualidade histórica e das condições objetivas, dos condicionantes hegemônicos e das condições de emancipação.

A trajetória do Pensamento Geográfico e da História da Educação não são lineares. Imperativo reafirmar que a história das ideias é a história da materialidade concreta dos homens e dela emergem as concepções e visões sociais de mundo que se interpõem dialeticamente. O estabelecimento de uma cronologia em relação à proeminência de uma corrente pedagógica não suplanta as anteriores, o que pode ser observado em práticas docentes nas quais professores lançam mão de diferentes abordagens e que elas coexistem enquanto prática social.

Implica em reconhecer que refletir sobre a

história do pensamento geográfico se insere na tentativa de contextualizar a Geografia como disciplina, prática e pensamento no movimento maior da história da ciência, buscando não isolar nem autonomizar a própria Geografia do momento po-

lítico, social e cultural na qual foi produzida (VERDI, 2016, p. 15).

O francês Ives Lacoste (1974), em seu célebre texto “A Geografia”, já demonstrava a articulação entre Ciência Geográfica e Ensino, refletindo sobre as questões relativas à metodologia, ideologia, geografia e Estado. Em outro texto, A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, Lacoste (2012) afirma que

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimentos mais ou menos ligados entre si, elos, diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta de guerra ou na organização do Estado (p. 33).

Desse modo, essas aproximações em relação à ciência geográfica e educação revelam que na escola existe uma postura e uma prática docente historicamente construída, considerando o contexto e o desenvolvimento científico da disciplina escolar em questão.

Assim, por exemplo, se na História da Educação pode-se construir uma reflexão relativa à Pedagogia Tradicional, na História do Pensamento Geográfico se pode pensar na Geografia Tradicional enquanto constructos epistemológicos e ontológicos e como se reverberam como prática pedagógica. Esse é o caminho central de nossas reflexões para, assim, a partir de elementos categoriais/conceituais que julgamos centrais, analisar e explicitar (investigação e exposição) essa relação entre Geografia e Pedagogia.

O MÉTODO: AS CATEGORIAS E OS CONCEITOS ANALÍTICOS NO ENSINO

Imperativo destacar que as pesquisas em Educação Geográfica precisam aprofundar a reflexão sobre método. É comum os trabalhos se lastrearem nas correntes pedagógicas e teorias da aprendizagem, sem com isso estabelecer um recorte profundo sobre os métodos que as sustentam e que necessariamente precisam dialogar com sua pesquisa em particular. O que traduz o método em um trabalho? A capacidade intelectual do pesquisador em construir um movimento intelectual de investigação, que reúna clareza sobre as categorias analíticas que emergem da realidade e como elas resultam em capacidade explicativa do objeto-processo a ser investigado, reunindo suas processualidades históricas em movimento e contradição. Para depois, em um segundo momento construir uma exposição objetiva das relações que objeto-processo apresentam em dialeticidade do ponto de vista singular e universal e que determina sua particularidade de análise. É esse movimento que permite a construção do pensamento como concretude do real, uma “abstração” da realidade emanada dela mesma.

Tendo em vista a concepção de método que assumimos em nossa trajetória prático-reflexiva, destacamos que categorias e conceitos não são construções abstratas, mas devem ser compreendidos como expressões do “ser social” e seu desenvolvimento. Encerra-se em dimensão ontológica e epistemológica, na medida em que as categorias expressam uma perspectiva histórica das relações sociais que as engendram, denotando um tratamento metodológico fundamental em nossa análise.

Nesse processo é que se define a apresentação do método, uma vez que a forma de manifestação imediata exige o desenvolvimento de suas contradições internas, des-

viando-se dos elementos aparentes, que podem ser aqui associados às leituras idealistas e fragmentadas e sustentadas no preconceito. Este é um campo para o qual não seguimos, objetivando reafirmar a dialética materialista, expondo, dessa maneira, as relações sociais que se materializam em cada momento a partir de padrões hegemônicos e contra- hegemônicos. Deve a teoria apresentar as relações sociais a partir de categorias e conceitos e que metodologicamente expressam sua capacidade explicativa do real. Assim, a “pesquisa procede por aproximações sucessivas ao real, agarrando a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas” (NETTO, 2004, p. 58).

Cabe destacar que em nossa avaliação, os conceitos são momentos de um desenvolvimento categorial, mas não apenas, são constructos teóricos sobre e do real. Conceito e realidade não são universos isolados e opostos, ao contrário, conforme a práxis, a teoria e a prática – o campo intelectual e o campo sensível – dialogam de modo que estão em constante aperfeiçoamento. O método, as categorias e os conceitos são, então, constructos fundamentais na análise da realidade, em uma perspectiva dialética.

A determinação explicativa não resulta de dedução lógica de categorias e conceitos (idealizados), a qual se pode aplicar a todo tempo e espacialidade, como se expressassem “organicidade” (“conceitos derivados de conceitos”) amarrados à empiria, ao logicismo (causal) e historicista. Antes, seus constructos são materiais, historicamente construídos pela realidade material e imaterial dos homens e, por isso mesmo, com seus nexos internos e contraditórios. Há uma grande confusão entre materialismo histórico e marxismo histórico. Importante destacar que se há algo ortodoxo a ser apreendido em Marx, isso se refere ao método e não às suas categorias de análise. Trata-se de um erro descomunal apreender as categorias do marxismo como categorias explicativas do tempo presente, sem a efetiva mediação com a realidade social.

Assim, elencamos elementos conceituais que compreendemos serem extremamente importantes em uma análise sobre o processo pedagógico: o sujeito social, o currículo escolar de Geografia, a aula, a atividade e a avaliação. Por que elencar estas categorias e não outras? Porque tais categorias estão em nossa dimensão concreta, material, cotidiana e se colocam como fundantes de uma relação pedagógica em Geografia e sua análise deve consolidar capacidade explicativa sobre esta realidade, porque estão engendradas na prática docente, ou de forma inversa a prática docente as engendra. É importante dilucidar que existem outros conceitos e não temos aqui a intenção de afirmarmos que são os únicos capazes de nos permitir o entendimento das questões às quais nos propusemos refletir, mas, efetivamente, descortinamos neles capacidades explicativas em suas determinações sobre a realidade do ensino.

■ SUJEITO SOCIAL - A CLASSE

O primeiro elemento categorial se refere aos sujeitos sociais do processo pedagógico. Neste ponto, refletimos que não se trata de analisar o professor como “o indivíduo” que reverbera em suas práticas dimensões críticas, emancipadoras, dominadoras e ou opressoras no processo pedagógico. Nem mesmo o aluno individualmente como receptáculo, objeto, vítima, condição de existência proletária e ou burguesa que está subordinado aos processos de controle e rigor da prática pedagógica, das estruturas dominantes (althusserianas) e ou emancipadoras (vigotiskianas, freirianas), que não podem ladear.

Os sujeitos sociais do processo pedagógico resultam de condições sociais de existência, demarcadas por produção e reprodução social e, assim sendo, precisam ser compreendidos, no modo de produção capitalista, em sua dimensão histórica de classe. Imperativo afirmar, que em

nenhum momento isso significa obliterar outras dimensões constitutivas do ser social (gênero, étnica, hetero ou homoafetivas). Ao contrário, estas dimensões (em verdade) explicitam condições e ou níveis mais profundos e ou menos profundos das determinações históricas decorrentes da posição que os sujeitos ocupam no processo de produção e reprodução material.

As análises marxistas operam um conteúdo de classe sustentado nas condições materiais de reprodução e na detenção dos meios de produção, mas esta demarcação nunca se estabeleceu como determinação absoluta dos sujeitos, uma vez que importa reconhecer a práxis dos sujeitos nos processos que são estabelecidos na lógica produtiva. Esta questão é tão óbvia na análise materialista histórica, a práxis dos sujeitos, nas relações de produção, que seu entendimento exige a análise de categorias de mediação e alienação, por exemplo.

Assim, se para Marx (1985) no capitalismo existem três núcleos centrais de classe que operam particularmente no processo de reprodução do modo de produção de mercadorias: os capitalistas, os proletários e os proprietários de terras, esses últimos que se desdobram em latifundiários e camponeses, o próprio autor reconhece a fragmentação de classe para os proprietários de terras, o que nos obriga a entender se novas fragmentações são constitutivas dentro do processo de desenvolvimento do capitalismo, ou em que medida elas resultam em práticas sociais distintas, mediadas pelas condições materiais de reprodução e pela ideologia. Um exemplo concreto a ser refletido trata-se da unidade entre capitalistas e proprietários de terras, que se unificam ontologicamente nas relações sociais de produção capitalistas. Estas classes que apresentavam uma ruptura porque a propriedade da terra representava um entrave ao desenvolvimento das relações capitalistas, no atual estágio de financeirização, a unidade ontológica de proprietário-capitalista, como único sujeito, rompem com a estrutura inicial do autor.

Há uma discussão a respeito da consolidação de uma estrutura de classe ou parcela de classe que seria dada por conjunto de gerentes e tecnocratas que atuam com interesses particulares dentro da própria estrutura do capital e respondem por processos de reprodução do valor e do autovalor de forma a garantir as taxas de retorno dos capitalistas (GEBARA, 1978; BRESSER PEREIRA, 1972; DUMÊNIL; LÉVY, 2006; CÁMARA-IZQUIERDO, 2006).

A concepção marxiana de classe se consolida como categoria analítica, sustentada no fato de que sua gênese está como mediação de uma relação social e, ao mesmo tempo, como categoria histórica, considerando as condições objetivas de reprodução social e do lugar que os sujeitos sociais ocupam na estrutura social de produção do valor e, assim, em uma sociabilidade que expressa o controle sobre as formas de exploração do trabalho. Esse processo é chamado de ortodoxia pelo método, por manter como núcleo central a processualidade histórica e seus elementos imanentes, o movimento e contradição. O que revela que as críticas ao marxismo, como ortodoxas, em nada se relacionam ao marxismo e ou ao materialismo histórico, mas se relacionam “de forma datada” ao “socialismo científico” e enquanto elementos teóricos ao idealismo, ao historicismo e ao positivismo.

Mas, é fato que o capitalismo moderno, ainda que se reconheça as mediações de sua recomposição estrutural de classe, apresenta condições de reprodução e papéis distintivos aos sujeitos sociais, uma vez que os elementos de apropriação do excedente e interposição ideológica são muito mais intensos na estrutura de produção do valor. Neste ponto, Gianotti (1984) argumenta que na dinâmica das relações sociais, como propõe Marx, é que se pode localizar a posição dos sujeitos nas relações sociais capitalistas e a constituição de uma consciência social que os identifique como classe, apreendendo a totalidade da vida social e não apenas a posição na estrutura produtiva.

Significa dizer que os sujeitos sociais podem apresen-

tar, dada a capacidade de fragmentação e individuação que se impõem na sociabilidade capitalista, confrontações internas, intraclasse, estabelecidas pela concorrência entre diferentes setores de uma mesma classe, demarcadas pelos processos de acesso à riqueza social, pela condição de alienação, ratificando o conflito. Não se desconsidera os processos de exploração do trabalho, o que se chama atenção é que há elementos mediadores e constitutivos de concorrência no capitalismo que fragmentam e enfraquecem o projeto político de classe proletária.

Esse processo faz com que os sujeitos sociais não construam uma base identitária de classe. E, para Oliveira (1988), esse processo de fragmentação se relaciona ao fato de que se a produção do valor na sociedade capitalista é a centralidade das relações sociais e, por sua vez, estruturante de suas composições de classe, o trabalho intelectual e de controle, que assume expressividade material muito distinta do tempo histórico de Marx, em grande medida, está relacionado e se reproduz no capital fictício e na apropriação do antivalor.

O capital fictício é definido por múltiplas formas de especulação que a financeirização da economia permite (BRAGA, 1998; CARNEIRO et al., 2015). Por sua vez, aqui tomaremos a ideia de que por detrás dele não existe nenhuma substância real e vinculação direta à produção ou circulação da riqueza (CARCANHOLO; SABADINI, 2009, p. 43). Verifica-se a importância que assume capital financeiro e os fundos públicos no processo de reprodução do capital, como sistema de alavancagem da acumulação e reprodução ampliada, bem como a intermediação do trabalho intelectual na ação especulativa e na formação do valor.

A questão central é que este conjunto de mecanismos de reprodução do valor tem constituído uma gama de profissionais (tecnocratas) que se distanciam das condições proletárias ainda que sejam assalariados e que, estruturalmente, não sejam os proprietários dos meios de produção. Essa fração de classe, que se poderia dizer proletá-

ria, ocupa, dada a fragmentação social, o distanciamento de uma posição identitária de classe e em muitos casos é nessa centralidade que encontramos o professor.

A educação, em cada momento histórico, esteve estreitamente vinculada à estrutura econômica das classes sociais como afirma Ponce (2001), ao discutir a construção de uma nova educação centrada no proletariado. O autor afirma que a educação “não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes” (p. 167).

Essas reflexões são fundamentais para incidir nas análises acerca do papel social do professor, sua mediação nas relações sociais de produção e o trabalho alienado. Sem considerar estas dimensões e a trajetória histórica de sua proletarização (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009), ficamos impedidos de pensar a relação entre o professor e o processo pedagógico; a posição opressora e ou emancipadora assumida no trabalho docente; o papel desempenhado na escola, e a relação estabelecida entre professor e conhecimento e, também, com os educandos. O que se pode determinar é que o trabalho docente tem uma função específica na estrutura de classes e esse processo não apenas reafirma sua posição identitária de classe, como aprofunda o processo de humanização e de conscientização necessária à unidade de classe proletária e sua posição na produção e no acesso à riqueza social. Não há um sujeito social com tamanha responsabilidade de consolidação identitária e construção crítica e de uma outra sociabilidade que não seja o professor.

Este dado explicita os profundos ataques que os setores conservadores implementam e os radicais projetos de destituição da escola como espaço da diferença e de uma antissociabilidade da mercadoria. Neste sentido, tomamos o sujeito classe como ser histórico e central no processo de ensino- aprendizagem, com todas as condições materiais e concretas com as quais nos deparamos, determinando níveis de alienação e ou emancipação no

trabalho pedagógico. Este sentido de classe é que deve ser considerado ao reconhecer que o trabalho docente é mediação concreta dos sujeitos na estrutura de classe.

CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA - MEDIAÇÃO E INTERMEDIAÇÃO

O currículo escolar se assenta como outra centralidade conceitual de análise, na medida que sua construção reporta os conteúdos que se inscrevem em três dimensões: conteúdos conceituais (científicos-geográficos), procedimentais e atitudinais. A grandeza do currículo se estabelece a partir de sua relação com a categoria mediação, à proporção que o trabalho docente constitui eixo central no desenvolvimento de tais conteúdos.

Como asseveramos, o trabalho se constitui na hominização do ser, em sua realização plena e, no caso, esse processo se estabelece no domínio de suas ações concretas, consciente para si de sua incursão como ser genérico na história. Desta forma, todo conhecimento, particularmente o científico, se coloca como pavimentação dessa trajetória no domínio de sua realidade e das condições concretas de produção do próprio conhecimento (ontognosiológico).

O trabalho é conhecimento e representa a capacidade de ruptura das condições materiais e espirituais/simbólicas dadas para, em movimento, constituir um novo devir. O trabalho é, dessa maneira, um processo de mediação metabólica do homem com a natureza e consigo mesmo como ser genérico. A ação de mediação ganha complexidade na medida em que ela é não apenas a humanização do professor, como do próprio aluno. O trabalho docente é uma simultaneidade de fazer-se homem histórico-concreto, enquanto professor e enquanto estudante, o que explicita a indissociabilidade entre desenvolvimento-aprendizagem. Principalmente no que se refere ao trabalho docente, que neste caso se aproxima das reflexões

althusserianas, desenvolvidas pelas Teorias da Reprodução, de Bourdieu e Passeron (1975), e da escola capitalista, de Baudelot e Establet (1971).

Estas correntes pedagógicas apresentam um discurso transformador, exercem uma ação de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, de forma hegemônica, essencialmente discursiva e de repetição conceitual. O que não significa mediação.

Para Souza e Mizusaki (2018), o conceito de mediação não se aplica em uma relação entre coisas e partindo desse pressuposto, manifesta a separação epistêmica e ontológica de uma categoria e “perde” sua capacidade de interpenetração na história universal do homem.

A mediação como unidade de teoria e prática não pode ser premissa conceitual para as relações de dominação, de subordinação. Significa dizer que uma prática social para se consolidar como superação, emancipação, exige um constructo conceitual [categorial] particular. Ou seja, o trabalho docente não pode se configurar em uma intermediação (metáxy). Etimologicamente “inter” (entre) significa que está no meio. O professor não está no meio, entre o livro e o aluno, por exemplo. Esta condição de estar entre, interna a si mesma, isolada, alienada de outras relações, configura um isolamento do sujeito concreto em relação ao mundo e às condições reais de existência. O professor está na relação pedagógica. A mediação é aquela que interfere no processo de consciência e transformação de si mesmo em outro. O trabalho alienado é apenas uma intermediação do homem na natureza no sentido prático-teórico, uma vez que sua ação é intermediária, não conclusa, não completa, sem passagem, sem transformação (SOUZA; MIZUSAKI, 2018).

Como o currículo escolar se assenta na prática docente, ele se configura como instrumento de mediação e ou de intermediação. Na mesma proporção em que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais revelam em que medida uma perspectiva transformadora

dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem pode ser consolidada pelo trabalho docente.

Compreender o currículo enquanto instrumento é considerar a mediação que ele permite e como favorece a consciência da incompletude do ser humano, que busca conhecer e transformar a realidade objetiva e concreta em um processo de humanização e que a educação tem um papel fundamental, como afirma Paulo Freire:

Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro quefazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos – autenticamente – seres da práxis (1987, p. 12-13).

Por compreender o currículo como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, exige-se que o professor tenha domínio de seu constructo, de sua forma e de sua essência, consolidando de fato sua prática em diálogo com a teoria e tornando-se sujeito na relação pedagógica. Para o professor de Geografia, os conceitos (conteúdos geográficos) são a centralidade, pontos de mediação concretos entre os sujeitos sociais da escola, constituem-se em elementos fundantes do processo de construção social de professores e alunos, simultaneamente, em suas capacidades de ler, interpretar e atuar no mundo.

■ AULA - ESPAÇO E TERRITÓRIO

A Aula como dimensão conceitual, explicativa das correntes teóricas, exige reconhecer sua relação com duas categorias centrais do pensamento geográfico: espaço e

território. Embora o debate geográfico tenha assumido distinções entre estas categorias, é preciso reconhecer que há uma efetiva imprecisão de tratamento, muitas vezes são tomadas como sinônimos e apresentam essencialidades epistêmicas distintas.

Segundo Raffestin, o espaço é dado, o espaço é uma imanência dos seres, físico e simultaneamente social. “A realidade inicial dada que é o espaço”, ou o “espaço é, em primeiro lugar, um dado que antecede à intervenção humana” (RAFFESTIN, 1993, p. 7; 48), que se realiza geograficamente em movimento de produção, dada pela projeção do homem sobre este terreno material, terreno como Terra e como base material de existência, que amplia sua dimensão e assume o apanágio de universalidade. “Dissemos que o espaço é um suporte, além de um recurso e, por conseguinte, um trunfo. O fato de ser um trunfo procede, ao menos no planeta Terra, da finitude do espaço” (RAFFESTIN, 1993, p. 47). O autor ainda assevera que “é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação” (p. 147).

Espaço e território não são termos equivalentes. Por tê-los usado sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Assumimos que para além de sua imanência (realidade inicial dada), o espaço se configura na projeção humana, em sua incursão no devir histórico, o que transforma o espaço em dado e constructo. Por sua vez, a partir dos processos de construção, consolida-se em imanência sua apropriação, que se realiza por sua ação metabólica (trabalho) com a natureza e com os outros homens, aí se constitui o território. “O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que por consequência revela relações marcadas pelo poder (RAFFESTIN, 1993, p. 147-148). Nes-

te momento amplia-se a complexidade do território. Em princípio o trabalho se revela em “poder” aplicado, em relação metabólica ao espaço, o que constitui o território. Por sua vez, quando o trabalho é alienado, para lembrar Armando Correia da Silva: de quem é o pedaço?

Os processos apropriativos do espaço são simétricos e dissimétricos, mediados por relações de poder. Assim, a apropriação do espaço, a consolidação do território é expressão das relações de poder, logo, de classe, em sua centralidade epistêmica: o poder. Diria o autor: “Há, dessa forma, um “processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 7).

A territorialidade se refere à dimensão de imaterialidade, manifestação simbólica das relações sociais e das formas de produção constitutivas do território, as representações sociais. Serge Moscovici (2010) nos aponta que as representações sociais se constituem a partir das práticas sociais (socioespaciais), o que nos remete à questão da consciência sobre o real e a alienação.

Neste sentido, a Aula ganha uma dimensão maior que um simples espaço pedagógico por excelência. Trata-se de uma materialidade social, sobre a qual se realizam as práticas socioespaciais, onde se projetam os sujeitos sociais em uma perspectiva de apropriação. A dimensão da prática social revela em que medida os sujeitos sociais constituem a “Aula”, em simultaneidade como território/territorialidade. Observa-se que neste sentido, este conceito (aula) ganha uma perspectiva têmporo-espacial nos processos de aprendizagem, na medida que expressa como os sujeitos concretos e históricos tomam para si a determinação de mediação (pelo conhecimento científico) sobre a realidade social, na medida que afirmam sua identidade social e concretude material da vida em relações dissimétricas, igualitárias, em que medida, na infirmação, tomam a Aula apenas como espaço do outro e se submetem às relações assimétricas. Resulta com-

preender que as possibilidades de apropriação e ou de negação se espelham nas Correntes Pedagógicas, como teorias explicativas das práticas socioeducacionais.¹⁶

A Aula, este espaço que tem sido invadido por sujeitos externos à escola, com o objetivo de negação de sua essência crítica e transformadora, é a espacialidade de latência do trabalho educativo. Uma latência que se expressa na relação pedagógica dos sujeitos, construindo concepções teóricas e materiais sobre o mundo. A Aula é o encontro de latência e potência, de estudantes e professores, quando estes têm domínio conceitual para se constituírem em potência, construindo elementos que refletem e concretizam uma perspectiva de território/ territorialidade de formação. Dessa maneira, a Aula é a materialidade do currículo, conhecimento como mediação do novo. É neste sentido que ganha importância compreender como as práticas socioespaciais de desenvolvimento-aprendizagem consolidam as teorias da Educação e da Geografia.

ATIVIDADES E AVALIAÇÃO - TRABALHO E TELEOLOGIA

As questões relativas ao trabalho no processo de conhecimento serão tratadas posteriormente, com maior ênfase na perspectiva da teoria atividade. Por sua vez, cabe destacar que tratamos o currículo como mediação (como unidade da ação e da teoria que o sujeito realiza na sua relação com o mundo, nos seus processos de apropriação espacial e constituição territorial) e intermediação (como intermédio, que está no meio, de estar entre) que acaba

16. Uma reflexão que não desenvolveremos nesse texto trata da alienação territorial, refere a negação do sujeito ao processo de mediação no processo pedagógico, seu “espaço”, por excelência, ao qual não se apropria.

por representar a perda de sentido e significado do desenvolvimento- aprendizagem e, por sua vez, da própria escola como direito social – desse modo, vista como ação isolada de uma totalidade, na medida em que se interpõe como um fazer em si mesmo, onde o conhecimento e a ação não se estabelecem como processos reflexivos sobre as condições objetivas da vida social, ao contrário, nesta perspectiva são antípodas.

Este é o caso das atividades desenvolvidas em aula sem uma interação clara e objetiva com o mundo social. A atividade é trabalho e precisa ser desenvolvida por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, no âmbito do *obutchenie*, o que pressupõe um conjunto de ações com sentido articulado ao significado. Toda ação tem um sentido, toda atividade um significado. Em outras palavras, cada ação proposta em sala de aula se revela como possibilidade de mediação, ou intermediação, do sujeito em sua relação com o conhecimento, e em seu conjunto elas consolidam ou não seu significado-sentido para a materialidade da vida e sua transformação.

A análise dos processos de trabalho em sala de aula exige reconhecer todas as ações em um conjunto que expressa uma atividade complexa (significado), com intencionalidade (objetivo-sentido) e que mobiliza as funções psíquicas superiores. A dimensão teleológica de cada ação precisa estar antes para o professor e antes para o aluno, como sentido, não como resultado, uma vez que o resultado pode ser expressão mais do processo do que da proposição. Por isso cabe a crítica da aprendizagem por habilidades e competências, uma vez que direciona o processo pedagógico a um nível de resposta, para a qual o professor premedita um estímulo, quando deveria ocupar-se do conhecimento científico, como mediação processual do pensamento sobre o real. Como ironia do

debate da “escola sem partido”,¹⁷ está mais evidente qual projeto de escola é doutrinador e cerceador da intelectualidade dos sujeitos no mundo.

O ensino pelas competências também não pressupõe a igualdade do conhecimento. Isso porque não se ensinam conteúdos, mas formas de aprendê-los. O lema de Comenius de “ensinar tudo a todos” é substituído pelo “aprender a aprender”, e a competência transforma-se num artifício que possibilita a aplicação desse novo dizer, ficando a cargo de cada um procurar aprender o conhecimento que melhor lhe aprouver (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 147).

Não devemos confundir habilidades e competências com os objetivos propostos nas atividades, estas intencionalidades, as quais tratam dos conteúdos procedimentais. Estes exigem certas ações que conformam habilidades, mas o ensino não tem como aspecto central o seu desenvolvimento, não consiste no fim do processo educativo. É por meio destes conteúdos procedimentais, que os conteúdos conceituais são desenvolvidos com o objetivo maior: a aprendizagem e o desenvolvimento.

17. Escola sem partido tornou-se projeto de Lei do Senado, nº 193/2016, que demarca o cerceamento da ação didática do professor. Uma das justificativas presentes no documento de projeto de lei apresenta ideologia conservadora e retrógrada do ponto de vista político e moral: “é fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis” (p. 5) - Projeto de Lei. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666. Acesso em: 03 maio. 2019.

É de esperar, antecipadamente, que a aprendizagem venha a revelar-se em um processo de estudo especial, como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. A aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 262).

Podemos afirmar que, em uma perspectiva histórico-cultural vigotiskiana, se estabelece no trabalho do professor um ensino-desenvolvimental, como movimento imanente e contraditório, tal como afirmamos na relação dos sentidos abstrato negativo e concreto positivo. Existe um processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento amplo, no qual se estabelece a aprendizagem e ulteriormente o desenvolvimento humano, que se dá em suas condições concretas e mediações simbólicas com o outro, no ensino. Há, desse modo, uma nova conceituação do trabalho docente, dado que esta perspectiva suplanta a transmissão imediata do saber por conceitos, sendo o conteúdo uma síntese de mediação do trabalho docente, ou seja, há uma unidade conteúdo-método (processo e não resultado). Nessa perspectiva, está implícita a ideia de apropriação e ressignificação dos conceitos pelo aluno, dessa forma, não há, de fato, em um processo verdadeiramente educativo/significativo, a “reprodução”.

A definição do conteúdo pelo professor “guarda o método”, por conseguinte, a teleologia da atividade, uma vez que perscruta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento envolve as funções psíquicas, tanto elementares, condizentes ao modo natural e ou espontâneo, e a função psíquica superior a partir dos signos, característica essencial da cultura, do processo de humanização. De forma inten-

cional, os processos educativos são processos de formação de conceitos, desenvolvendo uma forma complexa de pensar por generalização.

Os conceitos desempenham um papel importante nessa forma de pensamento, pois, integram uma rede de significados, os quais são expressos pelos sujeitos com significado e sentido. Os conceitos mobilizam o pensamento generalizante e o desenvolvimento intelectual ocorre mediado pela cultura, constituída por signos, por exemplo as palavras, tendo como resultado a aprendizagem. Neste sentido a atividade promove a interação com o outro e com momentos desafiadores de aprendizagem do conhecimento historicamente produzido e sistematizado.

O desenvolvimento psíquico, assim, ocorre por meio do processo de internalização, que consiste na relação entre a formação individual com o coletivo, ou seja, a relação intrapsíquica constitui-se com base nas relações intersíquicas. Exige uma atividade, exige o trabalho. Este processo de generalização, demandado na formação dos conceitos, envolve as funções psíquicas superiores correspondentes à atenção voluntária, à memória lógica, à percepção e ao raciocínio, envolvendo processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração (MARTINS, 2013).

Dessa maneira, a avaliação e a atividade não devem estar pautadas na memorização descontextualizada; no resultado, sem a necessidade e motivo de se aprender; ou na capacidade de se fazer também descontextualizado do conteúdo, portanto, no esvaziamento da relação conteúdo-método.

Este interregno entre proposição e “resultado” (finalidade), o processo, é o espaço-tempo da relação dos sujeitos sociais, da apreensão e desenvolvimento dos conteúdos científicos, dos conteúdos procedimentais e atitudinais. É preciso asseverar que os conteúdos procedimentais e atitudinais se realizam sob toda e qualquer perspectiva prático-teórica da educação, tenham

ou não os sujeitos sociais clareza metodológica de suas atividades/finalidades.

A unidade atividade-avaliação guarda a realização humana enquanto um processo teleológico, de modo que a finalidade orienta todo o trabalho docente. Há uma relação indissociável entre trabalho e teleologia e a consciência é a categoria fundante para que esta relação se torne uma unidade para a prática docente, porque o professor deve saber quais os objetivos dos conteúdos trabalhados com seus alunos e a finalidade dos processos de ensino e aprendizagem, com base em um aporte teórico-metodológico.

A atividade docente é prática intencional que objetiva a formação de sujeitos também conscientes do conteúdo que aprendem. Por isso, a consciência da finalidade do trabalho é construída no processo formativo com referência na práxis, conforme o movimento abstrato-negativo e concreto-positivo.

Embora todas as discussões pedagógicas atribuam um “peso” e dificuldade (qualitativa, quantitativa, ex-post, em processo etc.) sem igual ao processo de avaliação, ele não se encerra nele mesmo, mas efetivamente sobre a qualidade das ações que antecedem sua consecução. A avaliação é uma ação dentro de uma atividade e não uma atividade em si. Sua realização pressupõe, por parte do professor, clareza epistemológica, coerência metodológica e capacidade crítica sobre os processos de desenvolvimento dos estudantes. Significa dizer que a avaliação, antes mesmo de se tornar uma verificação e ou identificação do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento frente aos conteúdos, se expressa como uma análise das atividades e é, ela mesma, uma atividade crítica do trabalho docente.

A avaliação se consubstancia no constructo social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Afinal, há sempre uma pergunta entre os professores: Como avalio se o aluno aprendeu? Compreender a unidade atividade-avaliação e os processos

de aprendizagem dos sujeitos corporifica a forma como o professor compreende o desenvolvimento e os instrumentos avaliativos.

Conhecer o que os alunos realizam em conjunto com seus colegas, por meio de imitação, alerta o professor a compreender o que ele está realizando com auxílio do outro e que está prestes a desenvolver de forma autônoma. Esta ação diagnóstica por parte do professor demanda uma avaliação do processo educativo, então não corresponde a um fim em si. A avaliação e a atividade se dão de forma associada e dependente e expressam a compreensão da zona de desenvolvimento iminente e as funções psíquicas superiores, mobilizadas no processo de construção dos conceitos que se aplicam nas atividades desenvolvidas, por meio das quais os sujeitos conhecem e analisam questões geográficas, por exemplo, desenvolvendo formas de pensamento complexo.

A relação atividade-avaliação determina o aprender algo e quais são as funções psíquicas mobilizadas nesse processo, coloca em evidência a aprendizagem e o desenvolvimento, assim, dá concretude ao sentido de apropriação conceitual, de formação de conceitos, para além da forma.

Ressaltamos que a avaliação se consubstancia no constructo social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, que se realiza sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, mediações da prática pedagógica. A análise da avaliação (do constructo social sobre os conteúdos) precisa ser realizada a partir de diversos instrumentos (ações) em um processo de desenvolvimento. Ela é, portanto, cara de exigências epistêmicas e metodológicas e precisa ser realizada a partir de uma análise de toda a atividade (trabalho) e a diversidade de sua “aplicação” resulta em reconhecer as potencialidades cognitivas do estudante e suas capacidades de “respostas” às problematizações apresentadas.

Nesse processo, a avaliação não é um julgo, mas o trabalho docente em questão, e resulta no reflexo desse trabalho, baseado em critérios condizentes com a atividade, o currículo, a aula como território (o que pressupõe sua apropriação e realização social de todos), como relação pedagógica entre sujeitos construídos. Desta forma, ao mesmo tempo, a avaliação do estudante é a avaliação do professor e sua forma de construção/realização é representativa da perspectiva teórica que lhe assenta.



“Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford”

GEOGRAFIA E PEDAGOGIA:

SABERES HISTORICAMENTE

DETERMINADOS

A questão central deste capítulo se refere a uma análise e aproximação epistemológica, metodológica e ideológica das Correntes Pedagógicas com o movimento e ou história do Pensamento Geográfico no âmbito do ensino de Geografia. A análise não pressupõe uma conexão imediata e histórico linear, porque reconhecemos que a dimensão da prática é imperativa nesse processo. Evidentemente, Pedagogia e Geografia apresentam em suas formulações categoriais e conceituais rebatimentos concretos que orientaram e orientam as práticas científicas e pedagógicas nas duas esferas do conhecimento, mas que não ocorreram, ou ocorrem segmentadas em si mesmas como modelos, nem tampouco seguem uma cronologia rígida, como já asseveramos em capítulo anterior.

As associações analíticas são realizadas segundo as matrizes epistêmicas hegemônicas de cada corrente e que passam a ser analisadas pontualmente. São consideradas desta forma, a Pedagogia e a Geografia Tradicionais, como eixo inicial das práticas científicas e pedagógicas que demarcaram o advento e a sistematização destas próprias ciências como modernas, traduzindo sua centralidade epistêmica positivista, fundamentada em uma psicologia comportamentalista (behaviorismo), marcada pela neutralidade do conhecimento científico e linearidade histórico-interpretativa dos processos educacionais e geográficos (historicismo-lógico).

Em um segundo momento, destacamos um movimento liberal na educação que apresentou capacidade de influenciar o pensamento educacional no Brasil e no mundo, o Escolanovismo – que no Brasil nunca se traduziu de fato em um projeto hegemônico de escola e de formação. O Escolanovismo reúne centralidade epistêmica nas psicologias behavioristas, portanto, no positivismo e, ao mes-

mo tempo, apresenta variações de suas apreensões no construtivismo piagetiano (psicologia genética). Embora tal perspectiva teórica nunca tenha se constituído como hegemônica nas práticas pedagógicas, tem particularidades quanto a sua incursão histórica com as proposições de John Dewey (1859-1952) (DEWEY, 1959; PITOMBO, 1974; CUNHA, 1998) e o movimento da “educação progressista”, ou “escola ativa”, tratada como Escola Nova no Brasil, por Anísio Teixeira nos anos de 1920. Posteriormente, ainda na perspectiva histórica, há sua retomada nos últimos anos com a roupagem das “pedagogias e ou metodologias ativas”.

No que se refere à Geografia, o Escolanovismo nunca se apresentou de fato como corrente pedagógica. O vocábulo “ativa” presente na História do pensamento geográfico não remete às questões da pedagogia e sim ao movimento crítico da Geografia francesa, liderada por Pierre George que publica a obra “Geografia Ativa” em 1964, com Ives Lacoste Bernard Kayser e Raymond Guglielmo. Compõem esse movimento crítico os geógrafos Jean Tricart, Jean Dresh, Pierre Birot e Maximilian Sorre, quase todos, à época, vinculados ou próximos do Partido Comunista Francês (PCF).

Em nossa análise, a Pedagogia Tecnicista e a Geografia apresentam uma relação um tanto mais imbricada, não apenas do ponto de vista do que se desdobra em termos de produção acadêmica, como também na produção didática. Sustentada pelas perspectivas neopositivistas, sob a influência das escolas de Geografia estadunidenses e dos modelos de ensino técnico-profissionalizantes, configura-se uma trajetória quantitativista, que no Brasil se expressa na chamada Geografia Teorética-quantitativa. A formação de ensino por apostilas, com fundamentação comportamentalista, torna-se a principal referência que assumirá, nos discursos geográficos dos livros didáticos no Brasil, a apologia ao “território nacional” e ao nacional desenvolvimentismo (SOUZA, 1991).

O penúltimo debate deste capítulo se inscreve historicamente nos processos de resistência às lógicas totalitárias, que emergem dos movimentos estudantis e dos trabalhadores, particularmente na França em maio de 1968, da contracultura e dos protestos por reformas educacionais. Esse processo se reverbera no Brasil, anos posteriores, em resistências à ditadura civil-militar que se implanta no país em 1964 e que no final da década de 1970 passa a conviver com resistências e lutas democráticas.

Neste contexto, surgem as reflexões althusserianas crítico-reprodutivistas e as pedagogias histórico-críticas. Tratamos as pedagogias críticas pelo leque de experiências e abordagens que se inserem no ambiente escolar, algumas fundamentadas na psicologia genética de Jean Piaget (construtivismo); outras de maior radicalidade na psicologia histórico-cultural de Vigotski, Luria e Leontiev; outras que caminham a partir da pedagogia do oprimido de Paulo Freire; da aprendizagem significativa clássica de David Ausubel;¹⁸ outras que se inseriram como modelos pedagógicos práticos e ou debates específicos da aprendizagem como Henri Wallon, Anton Semionovich Makarenko, Celestin Freinet, etc.

Por último, apontamos o debate que se inscreve sob a influência do pensamento neoliberal pós-moderno, que denominamos de pluralismo epistemológico. Um conjunto de teorias que culminam na perspectiva de formação do professor, no experiencialismo e praticismo pedagógicos e colocam em segundo plano a perspectiva teórica, o conhecimento científico e assumem o cotidiano como centralidade de ensino. Trata-se de uma abordagem segundo a qual o processo de aprendizagem se resume à

18. Ainda que as considerações de Ausubel tenham sido reformuladas na perspectiva humanista e crítica (Novak, Gowin), sua estrutura cognitivista apresenta limitações, considerando que sua centralidade está no objeto e no sujeito cognoscente, ou seja, ela é dependente, para o autor, na potencialidade dos materiais cognitivos e na predisposição do sujeito em aprender.

trajetória adaptativa dos sujeitos à realidade, pronto para o enfrentamento das “mudanças do mundo globalizado”.

A pedagogia do “aprender a aprender” resulta de uma captura pragmática e reducionista da Teoria de resolução de problemas inventivos. TRIZ é o acrônimo russo para a expressão, que advém das formulações desenvolvidas pelo cientista russo Genrikh Altshuller, utilizadas para resolução de raciocínios lógico-matemáticos. Esta teoria tem sido “capturada” como desconstrução em partes, muitas vezes demarcada por um modelo de causa e efeito e utilizada na procura de soluções da indústria e de mercado nas escolas de inovação e estruturas de sistemas administrativos. A terminologia TRIZ busca respostas em um campo designado por inércia psicológica, uma vez que as pessoas procuram respostas apenas nas áreas em que são especialistas e após a aplicação da TRIZ, o problema é resolvido a partir do redesenho de um novo sistema (DEMARQUE, 2005), o que em nossa análise ratifica a perspectiva neopositivista desta “estratégia (metodologia) pedagógica”.

Evidencia-se, assim, que frente ao pluralismo epistemológico há uma mixórdia de práticas pedagógicas que se escoram nas psicologias behavioristas e construtivistas (psicologia genética), associam-se ao Escolanovismo, dada a relevância ao modelo aluno-cientista e do espaço laboratorial, que reforçam o pensamento positivista neo-comteano. Associam-se ao neotecnicismo, dada a perspectiva de competências e habilidades como finalidades do ensino e da aprendizagem.

Analisar estas aproximações torna-se necessário para que saibamos os caminhos que podemos trilhar frente a consolidação do ensino da Geografia na escola básica, superando contradições como “a escolha dos conteúdos, que deveria estar relacionada com uma concepção geográfica para que se possam fundamentar a seleção dos objetivos e a maneira como será ensinada” (CASTELLAR; MORAES, 2011, p. 1).

Todas estas correntes pedagógicas e do pensamento geográfico passam a ser analisadas pontualmente nos itens que seguem, com o objetivo de demarcar as características e seus desdobramentos no trabalho docente. Neste sentido, as categorias, sujeito social, currículo escolar de Geografia, aula, atividade e avaliação, ganham capacidade explicativa do processo pedagógico, por denotarem os constructos estabelecidos na realidade material e imaterial dos homens e, por isso mesmo, com seus nexos internos e contraditórios.

PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA TRADICIONAIS

Tanto a Pedagogia tradicional quanto a Geografia Tradicional constituem-se como ciência, com base nos métodos das Ciências Naturais de observação e descrição. A primeira fundamentada na psicologia clássica comportamentalista, em que as análises de aprendizagem se encontram centradas em modelos a serem imitados, já que aprendizagem corresponde à aquisição de informações e demonstrações. A segunda fundamenta seus modelos analíticos sobre as espacialidades das paisagens como cerne da estrutura do conhecimento geográfico. Essa perspectiva consolida explicações dos processos mundiais e regionais/locais de forma fragmentada, em que as concepções nomotéticas e idiográficas vão demarcando os saberes geográficos, procurando estabelecer relações causais-simples que explicitam as condições de determinado espaço (região), tendo como centralidade epistêmica o determinismo geográfico, o empirismo lógico e o historicismo.

A perspectiva fragmentária, segundo Moreira (2014), se estabelece a partir de uma circundância do mundo, formada por uma diversidade de coisas e essa diversidade heteróclita exige um esquema de organização:

A Geografia – tomada como Ciência – retira da própria percepção imediata os elementos da fórmula para ela ordenadora do mundo circundante: o esquema N-H-E (natureza, homem e economia). E o estabelece assim como modelo teórico que ao mesmo tempo que é de classificação, é também conceitual (MOREIRA, 2014, p. 3).

Um modelo de ordenação que se estrutura também como método e se estabelece em dois movimentos teóricos de efetiva magnitude, o saber neutro, do ponto de vista da abstração histórico-concreta de seus “objetos” e dos sujeitos que a produzem. Uma outra magnitude se refere ao procedimento de externalidade que opera a observação e a descrição do real, elegendo dentro da estrutura as caracterizações, as classificações do real, a estruturação das partes diante das impressões espaciais que “se mostram na paisagem”

Tomando por desenvolvimento da Geografia Clássica dos Forsters (Johann Rheinold e Johann George), Emmanuel Kant, Karl Ritter e Alexander von Humboldt e, posteriormente, Friedrich Ratzel e Paul Vidal de La Blache, a Geografia Tradicional é herdeira desse modelo metodológico de fazer Geografia (TATHAM, 1951), em processo de observação, descrição, classificação, comparação e explicação de causas, em uma efetiva relação de dependência dos processos culturais em relação aos aspectos físicos, estabelecendo o homem dentro da Geografia, ou melhor a relação homem-meio, determinada pelo segundo.

Essa transição explicativa (físico-humano) se consolida no pensamento kantiano, segundo o qual, o conhecimento científico se consolida pelo emprego da razão pura, por meio das percepções sensoriais. Para Emmanuel Kant, as percepções sensoriais são de caráter subjetivo e objetivo, as primeiras decorrem do eu, do homem, a segunda da natureza e torna-se (como Geografia Física) a primeira parte do conhecimento do mundo essencial

para as nossas percepções deste (TATHAM, 1951). Estrutura-se assim a concepção de ciência e método na Geografia Tradicional.

Assim, por exemplo, ou as concepções de natureza explicam a realidade humana, ou dadas condições sociais impossibilitam a superação da realidade, e ou a história e a forma de ocupação do espaço explicam o atraso e o não desenvolvimento. Os modelos causais respondem pela realidade a ser apreendida.

Essas características se estabelecem de forma muito precisa no ensino de Geografia e foram/são demarcadas por descrições das características do Homem Pantaneiro, do Gaúcho, do Seringueiro, do Desenvolvimento e Subdesenvolvimento, onde as características naturais, as atividades econômicas e os fenômenos geográficos reúnem, em si mesmos, as capacidades explicativas (MOREIRA, 1987), principalmente ao tratar de temas relacionados ao desenvolvimento regional brasileiro.

A Geografia confere uma estrutura espacial da natureza na qual se distribui a população e a economia. A economia, em seus setores, explicita a produção do país, totalizando produtos e distribuição espacial, segundo as características naturais e a fragmentação dos setores (primário, secundário, terciário), explicam os níveis de trocas e a classificação de regiões e ou países (SOUZA, 1991).

Ao pensar como esse conhecimento geográfico, conteúdo, se materializa como prática docente, torna-se necessário resgatar as dimensões de magnitude de seu método: a dimensão de neutralidade (externalidade) e de classificação (taxonômica). A primeira concorre com a perspectiva “a-histórica” da produção do conhecimento e do sujeito; e a segunda se remete à fragmentação do conhecimento e sua compartimentação.

Cabe destacar um elemento fundante na relação entre Geografia Tradicional e Pedagogia Tradicional: o conteúdo. A centralidade conteudista em muito vai aproximar nossas reflexões desta corrente, mas cabe considerar

aqui que, na dimensão do conteúdo, torna-se imperativo reconhecer dois movimentos centrais que antecipamos e que voltaremos a refletir com maiores detalhes. Primeiro: o conhecimento/conteúdo produzido pela humanidade é um patrimônio de todo homem, se se quer efetivamente sua emancipação. E, segundo: a compreensão deste conhecimento/conteúdo exige sua contextualização histórica na produção e na apropriação.

Neste sentido, particularmente no ensino, sua apropriação se estabelece a partir de um processo que denominamos de tradução didática. A tradução didática não é uma transcrição com palavras mais fáceis. A tradução didática é a apreensão do conhecimento/conteúdo na prática sócio-histórica, resgatando nossa afirmação de que as teorias não estão presas, não residem na história, mas residem na prática social dos homens, o que determina seu autorreconhecimento como sujeito do processo pedagógico (alunos e professores).

Embora a estrutura textual tenha configurado nossas observações como um parêntese de nossa análise quanto à relação entre Geografia Tradicional e Pedagogia Tradicional, pautaremos a continuidade de nossa reflexão exatamente por esta “descontinuidade”.

O autorreconhecimento de professores e alunos como sujeitos do processo pedagógico, juntamente com as dimensões de magnitude do método da Geografia Tradicional – o saber neutro, do ponto de vista da abstração histórico-concreta de seus “objetos” e dos sujeitos que a produzem e o procedimento de externalidade que opera a observação e a descrição do real, elegendo dentro da estrutura as caracterizações, as classificações do real –, podem ser compreendidos como os pontos de conexão com a Pedagogia Tradicional. Não apenas porque pensadores como Saviani, Nosella e Libâneo apresentaram esta corrente teórica como Pedagogias Não Críticas, mas sobretudo porque sua constituição prática encerra um processo de ensino-aprendizagem, cujas particularidades se

revelam em uma relação pedagógica em que os sujeitos atuam com papéis definidos em uma espacialidade restrita, na transmissão de um conteúdo que se apresenta isolado de contextos de sua produção e de sua apropriação, em que sua reprodução é a descrição dos elementos pautados no espaço escolar e porque a classificação dos conteúdos se estabelece ao elevado rigor de sua explanação denotativa e, tal classificação, se mimetiza nas avaliações e descrições dos próprios alunos (reprodução), objetos do processo pedagógico.

Em outras palavras cada ação proposta em sala de aula se revela como possibilidade de mediação e ou intermediação do sujeito em sua relação com o conhecimento. Em seu conjunto elas consolidam ou não o significado do conhecimento para a materialidade da vida e sua transformação. Neste caso, essa tradição pedagógica e geográfica se distancia de um projeto de transformação da realidade. A abordagem tradicional estabelece o conhecimento enquanto acúmulo de informações e são apresentadas aos alunos somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados (MIZUKAMI, 1987).

As formas de explicação da Pedagogia Tradicional, sobretudo como apresentadas por Saviani (1999), partem sempre de uma comparação em relação ao projeto político pedagógico de outra corrente, explicitando suas características em negação, aquilo que deveria ser a educação sob determinada perspectiva. E, nesse sentido, para Saviani, o conceito de Tradicional decorre de uma contraposição construída pelo Escolanovismo, ao considerar que a escola tradicional

(...) além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos), ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começa-

ram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional (SAVIANI, 1999, p. 18).

Na mesma perspectiva, o autor explicita o Movimento Escolanovista:

Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 1999, p. 19).

Por sua vez, quais seriam as características de uma teoria relativa à Pedagogia Tradicional? Elas se vinculam aos elementos do método geográfico descrito anteriormente? Como essa teoria-prática fala por si e não por aquilo que não deveria ser enquanto projeto político-pedagógico? Talvez a caracterização mais pormenorizada, embora considerando as distâncias críticas estabelecidas entre estes pensadores, seja a definição de Paulo Freire (1974), exposta em *Pedagogia do Oprimido*, sobre a “educação bancária”, quando sob a perspectiva da prática docente, o autor discorre sobre narração e dissertação como conceitos-chaves de uma relação pedagógica de transmissão do conhecimento e de uma posição ímpar de conhecimento científico em relação aos demais saberes sociais/populares e suas conexões históricas com a opressão e a marginalização.

Narração de conteúdos que, por isso mesmo tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam

valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador, e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (...) Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 1974, p. 61).

O autor nos premia em sua análise, corroborando com nossos apontamentos relativos a como a Geografia, como componente curricular, entranha-se na Pedagogia e como se “revela” no conteúdo exemplar:

Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A narração, de que o educar é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.

(...) Desta maneira a educação se torna em um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, rece-

bem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1974, p. 62).

As descrições de Freire nos ajudam a pensar efetivamente sobre uma dimensão teórico-prática de uma Pedagogia Tradicional e julgamos importante apontar alguns elementos interpretativos referentes à prática docente segundo as concepções de ensino. Estes elementos, como asseveramos, devem ser considerados como categorias analíticas dos processos de ensino-aprendizagem, desencadeados sob a perspectiva teórico-prática das correntes pedagógicas, que consolidam a História do pensamento da Educação e da Geografia.

Antes de iniciarmos essa relação, podemos compreender sete pressupostos sobre a concepção bancária de Educação estabelecidos por Freire (1987, p. 7), para que (assim) tenhamos maior clareza das análises futuras:

- a) que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;
- b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- c) que o educador é quem fala; o educando, o que escuta;
- d) que o educador prescreve; o educando segue a prescrição;
- e) que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de “depósito”;
- f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
- g) que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto.

Nesse sentido, analisar os sujeitos sociais envolvidos nessa prática pedagógica implica em reconhecer como a escola se estrutura, em uma sociedade de classes. Em primeiro lugar, a escola tradicional não se refere à escola popular, democrática. Ela é o espaço por excelência de uma elite e de reduzida capilaridade social. Os professores têm uma origem social que não é hegemonicamente proletária e sua constituição de origem já se estabelece por um segmento social diverso, vincada às atividades de controle, aos serviços públicos e atividades liberais e que aos poucos vai se configurando cada vez mais complexa, em termos de classes sociais.

Não é muito distintiva a origem social dos estudantes, marcadamente urbano, logo, não se trata de uma escola inclusiva e de um saber que se quer transformador de uma ordem social, de alteração de um status quo. A posição de centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem não se resume apenas na autoridade intelectual imposta, mas na hierarquia das relações sociais e econômicas que se estabelecem/reproduzem na aula, na condução das atividades pedagógicas. Já assinalamos que os sujeitos sociais do processo pedagógico resultam das condições sociais de produção, por conseguinte, precisam ser compreendidos em sua dimensão histórica de classe, o que torna explicativo o papel da escola e das relações constitutivas no processo pedagógico. No entanto, há um elemento central desse processo: esse professor tem uma formação científica e filosófica ímpar, escolástica, e tem clareza de domínio conceitual. Esse dado é fundamental para nossas reflexões ulteriores sobre a escola e a formação do professor.

O Currículo, por sua vez, tem uma perspectiva acen-tuadamente centrada no conteúdo científico. Isso não implica em dizer o que normalmente incorre em erros interpretativos, como se determinadas correntes pedagógicas detivessem a prerrogativa de conteúdos procedimentais e atitudinais, é necessária uma disrupção nessa análise.

Uma escola de iguais social e economicamente, uma escola que já estampa sua posição elitista e conservadora, não requer mediação no processo de constituição de seus sujeitos, ou ao menos não requer um diapasão completamente diverso de sua estrutura de classe.

Assim, os conteúdos procedimentais estão implícitos em todas as práticas e, nesse caso, as ações mnemônicas, a cópia e a repetição são elementos constitutivos da reprodução de todo o seu conteúdo. O procedimento é a reprodução e todas as atividades se concentram nessa perspectiva, a reprodução de modelos. E os conteúdos atitudinais concernem à individualidade, o desempenho individual, o mérito, desse modo, à reprodução de uma dimensão social dada. As atitudes não são trabalhadas, mas sim requeridas. O que implica em dizer que elas são de caráter comportamental, de repetição. Esse é o elemento que destacamos na relação entre teoria e prática. De forma estrutural se trata de uma intermediação, o conteúdo/currículo intermedeia a relação professor-aluno. O conteúdo é a síntese de todo o processo e reafirma a centralidade e a autoridade intelectual do professor.

Essa autoridade intelectual precisa ser mimetizada, como forma e como conteúdo e é dessa forma que a Aula se constitui na reafirmação de papéis sociais e de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais). A Aula é um espaço para os estudantes que estão, mas não são. A prática docente, suas relações assimétricas vaticinam a Aula como seu território. A Aula é o território do professor. Como mencionamos, o território não se estabelece a priori, mas a posteriori, decorre das práticas socioespaciais, decorre da forma de apropriação do espaço e das relações de poder que constituem a centralidade e forma de sua constituição (SOUZA, 2009).

Se na Aula se expressam as condições espaciais e territoriais de reprodução social, as atividades pedagógicas que consubstanciam essa relação, o trabalho, aparecem da mesma forma como alienado e alienante. Na Geogra-

fia, a dimensão escolástica e mnemônica foi bem retratada por Paulo Freire, ela se materializa pela cópia, pela observação e pela descrição dos espaços geográficos. Suas perspectivas não histórica e factual permitem a denotação dos fenômenos, naturais, sociais e econômicos (NHE) e a diferenciação espacial e regional dos mesmos. Assim, todas as ações têm um fim em si mesmo, são partes para o todo, mas sem totalidade. A pintura do mapa é a diferenciação das áreas e nomes de seus recortes espaciais – países, estados e capitais; a “movimentação” do relevo é a sua planimetria em cores; os afluentes são tributários, sua hierarquia à direita e à esquerda das margens do rio principal, seus nomes são os conteúdos centrais transcritos nos mapas; os homens são determinações dos lugares – o cangaceiro, o pantaneiro, o gaúcho, entre outras representações de costumes e comportamentos sociais memorizados e repetidos ad infinitum.

A simplificação do processo simplifica a avaliação, o constructo social do aluno é o constructo social do professor. Não há processo, há resultado, mensurável quantitativamente, visto que está preestabelecido como resposta “objetiva”, de múltipla escolha, ratifica o mérito da apreensão, o mérito de quem está na espacialidade da aula, sem necessariamente ser.

Esse conjunto de conteúdos e construções do conhecimento geográfico escolar tem uma demarcação hegemônica temporal que se inscreve até meados dos anos 1970, quando uma nova produção científica, que se inicia nos anos posteriores, começa a compor sua influência nos manuais de Geografia escolar.

ESCOLANOVISMO E GEOGRAFIA ATIVA?

Iniciamos com uma interrogação, uma vez que objetivamos que o leitor reflita se, de fato, a sociedade bra-

sileira, como desejavam os “pioneiros da educação brasileira”, conseguiu conquistar minimamente uma escola pública liberal, libertária.

Ainda que na História da Educação tenha-se referências aos movimentos liberais que foram inspirados no pensamento de John Dewey, por exemplo, e demarcados por pensadores brasileiros como Aroldo de Azevedo, Delgado de Carvalho, entre outros, partimos da constatação de que raramente estes preceitos adentraram no processo formativo na Geografia Escolar e na Escola Brasileira de forma hegemônica. Os patamares fisiológicos, patrimonialistas e conservadores das elites brasileiras, foram impeditivos para se estabelecer práticas educativas minimamente liberais e que apontasse para uma individualização das classes dominantes em relação ao Estado brasileiro, a ponto de garantir a universalização do ensino, ou seja o acesso a esse direito para todas as classes sociais no Brasil.

Alguns ruídos de uma escola liberal ganharam sonoridade, tais como a formação de nível superior aos professores, a universalização da escolarização da sociedade brasileira a partir da ampliação do acesso à educação pública. Foram debates que se instauraram a partir dos anos 1920 e 1930 do século passado. Mesmo que passíveis de crítica, os postulados de Dewey, o Escolanovismo, como foram tomadas suas concepções pedagógicas, nunca ganharam vulto e ou se tornaram práticas pedagógicas hegemônicas no país (BARBOSA, 2002). Quais seriam as características de um Escolanovismo como prática pedagógica? As concepções de Dewey foram debatidas a partir de alguns pressupostos críticos ao *laissez-faire* e aproximadas ao liberalismo econômico. O fato é que o Escolanovismo demandaria não apenas uma visão de universalidade do ensino, como um projeto pedagógico de custos altíssimos ao Estado e cuja perspectiva social não encontrou rebatimentos no pensamento dominante brasileiro. Trata-se efetivamente, por ironia, das ideias

fora do lugar, para nos sustentarmos no pensamento de Schwarz (1992). Significa dizer que a sociedade brasileira sempre apresentou estruturas conservadoras, denotadas no debate e nos retrocessos que vivenciamos nesse tempo histórico, que não seriam capazes de se depararem “tête-à-tête” ao pensamento liberal, quanto mais a um projeto social-democrata. Por sua vez, Saviani de forma muito assertiva indica como a proposição do Escolanovismo atinge posição mais reacionária que a pedagogia tradicional. Como observamos, a pedagogia tradicional tem um projeto de transmissão do conhecimento filosófico-científico de forma universalizante, desconsiderando os processos históricos da escola, dos alunos e do próprio conhecimento científico. Por sua vez, o Escolanovismo de aparência democrática, por dar centralidade às condições individuais dos sujeitos, seu cotidiano, ao tomá-lo como centralidade, não reconhece o conjunto de elementos que não constitutivos de seu universo social. O cotidiano como ponto de referência reproduz a sua própria condição e trajetória social, a realidade não é o imediato e sem promover rupturas sobre esta realidade condena os alunos à permanência e não à transformação. Neste sentido, não produz uma universalização e democratização do conhecimento científico elaborado pela humanidade, o que culmina em reforçar concepções meritocráticas e a responsabilização do indivíduo. A ideia de uma escola não diretiva, aparentemente figura como democrática. Mas ao desconsiderar o universo central das classes trabalhadoras, ela é elitista e segregadora e produz para este universo social um esvaziamento pedagógico. Apresenta-se até mesmo como uma escola de atividades, mas se trata de um “ativismo” inócuo, um fazer em si mesmo.

No âmbito do pensamento geográfico se constitui um imbróglio na medida em que os primeiros postulados críticos produzidos pelos geógrafos franceses, particularmente Pierre George, Raymond Guglielmo e Bernard Kayser e Yves Lacoste, foram marcados pela obra denominada

de Geografia Ativa, no que se apresenta como germe da Geografia Marxista. A perspectiva “Ativa” se relacionava à crítica, à práxis militante dos intelectuais, vinculados inicialmente ao Partido Comunista Francês (PCF).

No entanto, essa terminologia foi apropriada como se fosse constitutiva de uma Geografia prática, ativa e imediatamente associada aos pressupostos do Escolanovismo e ao ativismo de Óvide Decroly, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e Maria Montessori. Este processo se colocou fundamentalmente na produção didática, quando foram lançadas as coleções de Geografia Ativa, Geografia Nova, Experiências em Geografia, em clara apropriação terminológica, mas com um viés de ativismo pedagógico que se “procurava” próximo do Escolanovismo, das metodologias. Uma “tendência” que se explicitou muito mais de caráter discursivo do que como corrente e estrutura prático-pedagógica nas escolas brasileiras. O Escolanovismo é uma hipóstase, no máximo um discurso liberal, uma ideologia, nunca materializado no Brasil, colocou-se como uma reformulação de uma prática conservadora de escola, sendo ela mesma conservadora e neste sentido mais excludente que a Pedagogia Tradicional.

Assim, a Geografia Ativa era um discurso novo para as mesmas práticas pedagógicas, porque na escola ainda se encontravam os mesmos sujeitos sociais e os mesmos métodos tradicionais, que paulatinamente passariam a compor uma nova estrutura social escolar.

Mizukami (1987), em seus estudos sobre as abordagens pedagógicas, não inclui o Escolanovismo como uma corrente independente, por justificar que seus pressupostos estão ancorados em outras abordagens e suas justificativas teóricas ou evidências empíricas podem ser no máximo associadas a uma corrente “didaticista”, devido a sua ênfase dada nos aspectos práticos e não nos pressupostos das psicologias da educação, que se concentram em desenvolvimento e aprendizagem. O fato é que o Escolanovismo, como asseveramos, se posiciona entre a psi-

ciologia genética e behaviorista, e mesmo seu resgate mais contemporâneo se aproxima de um neotecnicismo.

Dessa forma, falar de suas relações como processo pedagógico no Brasil é falar de sujeitos não existentes; de um currículo que não se expressa em mediação e intermediação; de espaço atópico; e, por sua vez, de um território que não se concretiza; de atividades que não foram realizadas; em que a avaliação seria um constructo social imaginário. Trata-se de uma aporia, dizer mais é colocar refratadas nossas concepções de método.

PEDAGOGIA E GEOGRAFIA TECNICISTA

O entendimento é de que transitamos diretamente da Pedagogia/Geografia Tradicional para a Pedagogia/ Geografia Tecnicista de fundamentação neopositivista. Esse paradigma surge nos anos 1970 e se fundamenta na New Geography, fortemente influenciada pelas transformações tecnológicas e foi produzida pelos pensadores estadunidenses.

Na explicitação de uma Pedagogia Tecnicista, o educador Dermeval Saviani nos aponta

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (1999, p. 23).

Não por acaso asseveramos a efetiva imbricação da Pedagogia Tecnicista à Geografia Tecnicista. A explicação de Saviani não poderia ser mais justa, precisa, para descrever a New Geography, que tem seus marcos em 1950/60 e passa a ser denominada no Brasil de Geografia Teorética e Quantitativa (CHRISTOFOLETTI, 1976) e

passa a ser referência como perspectiva metodológica que transcende os paradigmas iniciais de observação e descrição, do positivismo clássico e insere uma “perspectiva” de intervenção socioespacial e passa a tolar o discurso do Estado sobre a realidade. A paisagem não é meramente ilustrativa da realidade, é um ponto de partida para a intervenção, para a organização do espaço.

O espaço como centralidade epistêmica se transforma no âmbito prático e teórico em um campo de ação do Estado. Essa é a grande proximidade da Geografia com os órgãos de planejamento. A Geografia do Planejamento estatal se estrutura a partir de prognósticos, de uma matemática possível de ser construída a partir da realidade e de ser reconfigurada com a intervenção e com a produção cartográfica.

Segundo Johnston (1986, p. 113), o método científico ganha uma dimensão prática, ganha um conceito de produto e passa a ser “vendido ao “establishment” científico, que poderia fornecer um grande volume de apoio financeiro à pesquisa”. Os modelos matemáticos, a representação cartográfica computacional, ganham contornos no ensino em uma perspectiva tecnicista e o discurso acadêmico-estatístico passa a ser incorporado como referência de leitura sobre o real. Trata-se do renascimento da ciência positiva e com forte dimensão empirista, própria da Geografia, da Geografia Clássica, mas fortemente quantificada.

O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (SAVIANI, 1999, p. 23-24).

As médias, os índices, os elementos quantitativos tornam-se o conteúdo geográfico. As classificações espaciais ganham referências a partir de seus dados. Um país subdesenvolvido é definido pela geometria de sua “pirâmide”

etária, mesmo que geometricamente não seja mais uma pirâmide. Uma área desenvolvida é marcada por sua renda per capita. O desenvolvimento se define pela distribuição nos setores de atividade econômica nos gráficos de setores. A Geografia talvez seja o melhor exemplo de perspectiva tecnicista, enquanto prática pedagógica, considerando a “forma dos conteúdos” e as práticas pedagógicas que se estabelecem (tabela, gráfico e mapa) (SOUZA, 1991).

A perspectiva da Geografia Tecnicista ganha elementos diferenciados, principalmente porque os conteúdos apostilados, que emergem a partir do avanço das escolas particulares no ensino, mas também na edição dos livros didáticos, passam a apresentar ênfase às definições de termos e à demarcação de elementos centrais explicativos, grafados em negrito, que “orientam” a leitura do aluno, há uma centralidade dos materiais e no processo pedagógico e por sua vez na estruturação orgânica da escola.

De fato, os sujeitos se colocam como objetos e a centralidade se assenta sobre o material didático e os procedimentos do ensino. O trabalho aqui ganha contornos mais absolutos de alienação. A perspectiva de neutralidade científica e pedagógica, que se encontrava internalizada nas práticas de uma Pedagogia Tradicional, ganha relevo e o controle do processo “produtivo”, automatizado e programado, consiste em plenitude da relação pedagógica.

A dimensão de classe se dilui entre sujeitos que se assumem enquanto mecanismos de uma engrenagem vigiada e vigilante, sobretudo pelo contexto histórico-político de sua introdução no período do golpe civil-militar brasileiro. A realidade social mais do que nunca aparece e deve parecer distante de conteúdos e conhecimentos, as dimensões práticas são em absoluto a aprendizagem. Esse processo também se realiza, porque na dimensão da formação docente, ela passa a se deteriorar não apenas pelas reformas do ensino, mas sobretudo pelos processos formativos nas escolas particulares, as “licenciaturas curtas” aceleram e abreviam a formação docente. Há len-

tamente a substituição de um sujeito social docente, há lentamente a deterioração de sua formação científico-filosófica, para um docente de nova origem social, precário em sua formação e que deteriora lentamente a escola que muda seu perfil elitista do ponto de vista do acesso, mas não do ponto de vista de suas práticas marginais – que, segundo Saviani (1999), para ter o apanágio de improdutivo. A escola que passa a se popularizar – massificar talvez seja a palavra mais correta – é também a escola tout court que mais segrega e expulsa e anula os sujeitos do processo pedagógico: professores e alunos.

A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema. Como o sistema comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema – cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social (SAVIANI, 1999, p. 25).

O currículo é a síntese da intermediação, assume conteúdos quantitativos, mas o científico da Geografia/Pedagogia Tradicional incorpora um elemento mais central que se caracteriza como técnico-científico. O apostilamento concorre com uma construção teórica de simplificação de fenômenos e processos e o aspecto denotativo, que já se fazia presente nos textos e nas estratégias formativas da escola tradicional, passa agora a responder por descrições mais estereis, mais objetivadas. O “negrito” ou o “destaque”, que aparentemente se coloca como um reforço da linguagem conteudista, na verdade é um “apresamento” da informação que deve ser aportada para o estudante. A verdade está no livro e na apostila e o tempo

de ensino é o tempo de apropriação dos termos e das definições. Não por acaso, no discurso geográfico incorpora-se uma quantidade de aforismos acerca do Estado, do “território”, da pátria, da nação, do currículo emerge a expressividade ideológica do desenvolvimento, da ordem e do progresso. O currículo, in nuce, intermedia a relação entre os sujeitos, configurando o sentido pleno de isolamento sociopolítico.

No desenvolvimento das relações sociais, no desenvolvimento do processo pedagógico, a Aula, como seu conteúdo, ganha expressa neutralidade. A aula é espaço, não é território de nenhum dos sujeitos, uma vez que se encontram esvaídos de intencionalidades no âmbito de uma construção conceitual e de clareza dos projetos político-sociais, mas que se encontram subjacentes ao discurso da neutralidade. Saviani (2011), quando estabelece considerações em relação à Pedagogia Tradicional, demonstra que ela perde capacidade no encaminhamento de seu projeto político de universalização. No caso da Geografia/Pedagogia Tecnicista, a universalização ganha o sentido de massificação, porque a centralidade está na comunicação de um conteúdo e não no desenvolvimento formativo, logo, de forma reducionista essa passa a ser a intencionalidade.

No que concerne às atividades, elas ganham maior expressividade no que se refere à repetição, à cópia, a procedimentos mnemônicos e dessa forma cada vez mais sintéticos, “objetivos” e, por conseguinte, a avaliação é uma repetição da apostila, o modelo.

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos, por meio dos quais o comportamento humano é modelado ou reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços, desprezando os

elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento (MIZUKAMI, 1987, p. 20).

A prática docente está ancorada no comportamentalismo de Skinner, a relação pedagógica se dá com base em estímulo-resposta, sendo o ambiente determinante. Nesta concepção teórica, “o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente” (MIZUKAMI, 1987, p. 21), o que aproxima de uma Geografia em perspectiva, que não altera ou transforma o ambiente.

A forma ganha assim o sentido de sua apresentação, as passagens em negrito, em destaque, não são apenas estratégias de apresentação do conteúdo, ele se amalgama à forma como conhecimento em si, “orienta” a forma de ler o conteúdo e, de sua apropriação mecânica e imediata, sintetiza a avaliação.

PEDAGOGIA E GEOGRAFIAS CRÍTICAS

As leituras críticas emergem em um contexto de resistências às formas ditatoriais militares que marcavam o mundo contemporâneo e, particularmente, a América Latina. No Pensamento Geográfico estas contribuições aparecem sob a influência da Geografia militante de Pierre George e Ives Lacoste. Fecundadas no pensamento político da Geografia Francesa, dadas as críticas às imposições do Estado francês às colônias e das ações imperialistas realizadas pelos países centrais, estes quadros conjunturais produzem reflexões na academia sobre o “fazer geográfico” e a dimensão política desse fazer.

No âmbito da educação esse processo ganha contornos importantes com o pensamento da psicologia genética de Jean Piaget e da psicologia histórico-cultural orientada pelos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev. Cabe destacar que nesse período muitas outras perspectivas

teóricas e metodológicas de ensino ganham espaço de reflexão e debate na educação, tais como Francisco Ferrer y Guardia, Célestin Freinet, Makarenko, entre outros.

No Brasil este processo está também articulado às lutas de democratização do Estado brasileiro, considerando que a pedagogia tecnicista e a massificação da escola básica ganham expressividade no período militar, após o golpe de Estado (produzido em 1964) e seus reflexos que perduraram até hoje. O fato é que no debate sobre as necessárias mudanças na sociedade brasileira, emergem movimentos de resistência à ditadura e transformações no ensino de maneira geral. Constituem-se, assim, ao menos duas importantes correntes teóricas em oposição aos pensamentos tradicional e tecnicista, denominadas de Crítico-reprodutivista e Histórico-crítica (SAVIANI, 2011).

A primeira corrente alicerçava suas matrizes teóricas nas reflexões estabelecidas por Louis Althusser, a partir de uma visão monolítica de Estado e instituições, que formulava a concepção da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a necessidade de negação da escola, considerando-a como projeto de poder da burguesia, juntamente com seus métodos e conteúdos e, com isso, a necessária proposição de uma escola e conteúdos proletários (sic).

Esta concepção apontava para os limites da escola, enquanto espaço de transformação social e de ruptura dos processos ideológicos de dominação, considerando, desse modo, sua negação como uma forma de resistência e de transformação social. Embora a corrente pedagógica procurasse colocar elementos dialógicos no processo de ensino e aprendizagem, é preciso demarcar que a relação professor-aluno (em muito) reproduzia a posição de uma escola tradicional tendo o professor como centralidade, mesmo no âmbito da forma de ensino e das atividades. Por sua vez, há uma grande contradição nesse processo, uma vez que a produção de textos também era sustentada no reprodutivismo do discurso do professor, o que se aproximaria de uma reprodução acrítica e a-histórica,

presentes como prática na Geografia Tradicional.

Na história do Pensamento Geográfico, muito desse pensamento se estruturou na Geografia Radical. Embora o discurso apontasse para uma Geografia sem a dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, os conteúdos estabeleciam um privilegiamento da Geografia Humana e uma leitura preconceituosa em relação aos conteúdos da Geografia Física.

No âmbito da formação de professores, Souza e Katuta (2001) apontam que a Cartografia, por exemplo, dada sua intensa utilização pela New Geography (Geografia Teorética e Quantitativa), passou a ser vista como conteúdo positivista – o que produziu diversos problemas formativos aos geógrafos e professores de Geografia. O fato é que grande parte das contribuições teóricas passaram a delimitar conteúdos e apontar o “discurso crítico” como o próprio conteúdo da Geografia e produziu maior distanciamento entre as dimensões do saber geográfico (SOUZA; KATUTA, 2001).

A segunda corrente denominada histórico-crítica se consolidaria a partir do reconhecimento do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais precisam ser dialogados em sua gênese epistemológica e ontológica e se colocam como papel central da escola. Considerando que nas concepções tradicionais, a busca formativa se colocava como mero processo de intelectualização e formação de indivíduos para o mercado e o “desenvolvimento do país”; no tecnicismo a corrente pressupunha uma formação vinculada estritamente ao mercado de trabalho; na concepção crítico reprodutivista a formação militante, no sentido de negação das relações de dominação capitalistas; a concepção histórico-crítica propõe que a escola tenha por papel fundamental humanizar o sujeito, considerando que as relações capitalistas coisificam o homem, destituem sua condição de ser social individualizando-o e, dessa forma, alienando-o de suas reais condições sociais e his-

tóricas de existência, impossibilitando a construção de estratégias de superação, de emancipação.

Também de caráter marxista, essa concepção traz a dimensão da importância do conteúdo na formação, ratificando seu caráter histórico e de classe, destacando que o papel da escola em seu processo de humanização é ampliar a capacidade de entender e apreender o conhecimento produzido. As proposições aproximam os conteúdos e a possibilidade de se transformarem em instrumentos para a promoção da igualdade e enfrentamento dos processos de exploração. Observa-se, neste conjunto, uma busca libertária acerca da prática docente, mas orientada claramente para seu papel social e, sobretudo, o reconhecimento da importância da escola nas rupturas que se colocam como necessárias à construção de uma nova mulher e um novo homem.

Esta perspectiva teórica em muito se aproxima da Geografia Crítica e das construções que foram elaboradas na Proposta de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), construída ao longo da segunda década de 1980. Tratava-se de um movimento de renovação da Geografia brasileira e a busca de uma formação crítica que se coadunasse com as produções científicas e que ganhassem maior amplitude, não apenas com os aspectos de centralidade da Geografia como um todo (Física e Humana), mas também a partir de um eixo: os limites do crescimento econômico nas bases de um capitalismo que já se configurava essencialmente monopolista, mas tendo como centralidade a categoria trabalho. Muitos foram os esforços de construção do debate e de reflexão sobre a proposta objetivando sua “implantação” e abertura do diálogo sobre os pressupostos pedagógicos que ela ensejava, bem como as matrizes de conhecimento científico geográfico que propugnava.

De fato, deparou-se em primeiro lugar com uma enorme resistência, considerando que o processo formativo da maior parte do corpo docente das escolas públicas não

se estabelecia em uma perspectiva crítica e libertária e esses problemas se tornaram centrais na formação. As dificuldades não se espelhavam apenas no âmbito dos conteúdos de Geografia, mas também nas dimensões pedagógicas que esses conteúdos (apresentados pela proposta) ensejavam.

As pesquisas realizadas denotavam um hiato entre os conteúdos tradicionais, o embate de uma prática docente transformadora e evidenciavam um reduzido domínio conceitual dos professores, em grande parte oriundos das faculdades particulares, em total descompasso entre a Geografia Crítica e a Geografia Escolar que fundamentava os Cursos de Graduação em Geografia (SOUZA, 1994). Não obstante, esse processo mais agudo de debate acabou sendo solapado por mudanças centrais na política educacional do estado de São Paulo e no Brasil. Primeiro com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), seguidos de propostas pedagógicas que foram inseridas nas escolas, em uma clara determinação de comutar o debate dos projetos político- pedagógicos que foram construídos nos anos 1980.

Um primeiro hiato na proposta de construção de uma Geografia Crítica se reverbera exatamente sobre os sujeitos sociais. De um lado, a deterioração formativa dos professores se acentua drasticamente e se articula a um processo de proletarização profunda. Significa dizer que o universo cultural e formação sociopolítica de grande parte dos professores se realiza de forma fragmentada. Não depara-se com um professor de formação tradicional científico-filosófica, que teria instrumentos formativos para transcender seus conteúdos para uma perspectiva crítica, em uma perspectiva de ruptura epistemológica. Depara-se com um professor com deficiências formativas graves, encontrando-se com dificuldades concretas de compreensão de suas condições objetivas de reprodução social e intelectual.

Devido às formações rápidas de professores e o esva-

ziamento de Geografia na escola básica, o que se observa é um professor que desconhece as questões que estão no cerne da Geografia, enquanto leitura de mundo. Tratamos de um problema em duas dimensões: o currículo da Educação Básica e a formação de professores. Os Estudos Sociais como disciplina aglutinadora de História e Geografia denotam a formação precária e aquém de uma profundidade esperada dos estudantes na escola básica.

Não há o distanciamento de classe que existia entre o professor tradicional e os alunos proletários, há uma dimensão única de classe, alunos e professores de mesma origem social e com as mesmas dificuldades formativas. Essa perspectiva, se de um lado poderia garantir uma relação simétrica, por outro lado gerou uma lacuna quanto ao processo de condução pedagógica. Nesse ínterim é que vão sendo produzidos diversos problemas de caráter formativo, de realização dos papéis sociais nos processos pedagógicos, entre as questões relativas ao universo cultural dos alunos e a reprodução de seus problemas formativos e a avaliação, entendendo-a como análise do constructo social dos sujeitos, os limites da exclusão e da aprovação.

Esses elementos vão desaguar na questão relativa ao currículo e ao debate profícuo entre competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2011), considerando o perfil docente e as dimensões políticas concretas de um novo saber geográfico, crítico, gestado nas universidades e que agora se aproxima como saber prático-teórico nas escolas públicas.

O currículo incorpora, tendo como exemplo mais significativo a proposta de Geografia da CENP, uma dimensão efetiva de que o conhecimento em Geografia não se estabelece como Ciência dos Lugares, mas como Ciência dos Homens e a categoria central metabólica do homem em sua relação com a natureza e os outros homens é o trabalho. A mediação se coloca como o exercício prático-teórico dos professores, na busca de consolidação de um novo sujeito, objetivando a passagem, a transformação,

que objetivamente podemos dizer, geograficamente, da paisagem aos elementos concretos da produção do espaço. Uma teleologia que se expressa na busca de uma consciência crítica. O livro didático, em que pese suas transformações de conteúdo e linguagem, passa a ser objeto de crítica e de maior cuidado em sua utilização, concorrendo com a introdução de outros textos, músicas, poesias, numa profusão de conteúdos e elementos que passariam a reafirmar a cultura proletária e, substantivamente, ampliar o universo cultural dos estudantes.

A Aula, por sua vez, deveria se consolidar como território de professores e alunos, mas em sintonia com todo o espaço escolar e conjunto de seus trabalhadores, com simétrica relação dos sujeitos sociais, em que estes assumem o comprometimento formativo, a responsabilidade política e social de seu desenvolvimento intelectual.

Essa corresponsabilidade se expressaria nas atividades e no conjunto de elementos constitutivos de uma prática de ensino-aprendizagem dialógica, crítica e com clareza de intencionalidades, na perspectiva transformadora da realidade social. A avaliação deveria se colocar como análise desse constructo social ex-ante, em processo e ex-post. Em um movimento de reconhecer os elementos de conhecimento dos estudantes, suas ações concretas (trabalho) no desenvolvimento de conceitos, de apreensão do constructo social estabelecido.

Talvez essa análise devesse sofrer as mesmas considerações que a Pedagogia Escolanovista. No entanto, muitos esforços foram efetivamente realizados na direção de sua consecução enquanto Pedagogia e Geografia críticas. Diferentemente do Escolanovismo, ainda que não tenha se consolidado como hegemonia, historicamente permeou a realidade de trabalho dos professores, da escola, ainda que seguida da deterioração paulatina da mesma, pelos governos neoliberais que sucederam, com intervenções e desmantelamentos centrais no cotidiano escolar e na desvalorização do trabalho docente.

Por sua vez, torna-se importante demarcar que no âmbito das pedagogias críticas, dois movimentos se consolidaram após a proposta de Geografia da CENP, cabendo ainda um último elemento crítico a ser estabelecido. A proposta da CENP traduzia um profundo debate acerca da autonomia do professor em relação ao apostilamento e ao livro didático. Tem significativa importância esta demarcação porque o “abandono” da proposta não se estabelece unicamente pela inserção dos PCNs, mas fundamentalmente pela retomada e ou ampliação da Política Nacional do Livro Didático (PNLD), favorecendo o mercado editorial e refinando a relação entre conhecimento e mercadoria, mesmo no âmbito, ou sobretudo, da escola pública (BAIRRO, 2018).

Assim, esse é o primeiro ponto a ser considerado. Este marco é também o da introdução de uma referência na produção didática brasileira com a contribuição de Douglas Santos, Diamantino Pereira e Marcos de Carvalho, com a coleção Geografia Ciência do Espaço, bem como as contribuições de Willian Vesentini com a coleção Geografia Crítica. Há nestas obras uma demarcação do materialismo histórico, com nuances mais e menos acentuadas nas abordagens de seus conteúdos e que aproximaram as reflexões da pedagogia histórico-crítica. Estas duas coleções, marcadamente, traduziriam as inquietações do debate geográfico para a escola pública, sem desconsiderar que também estão integradas ao modelo de transferência de recursos públicos para o mercado editorial brasileiro.

Um segundo ponto que nos remete de forma intrínseca às questões das teorias da aprendizagem se refere às contribuições da Cartografia Escolar no ensino de Geografia, particularmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (antes Pré-escola e Séries Iniciais do 1o Grau). Faz-se referência ao trabalho pioneiro de Livia de Oliveira que passa a descortinar, no debate geográfico com sua Tese de Livre Docência defendida em 1978, intitulada o “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”, a

importância da formação em psicologia da aprendizagem.

Evidentemente que o trabalho de Oliveira (1978) não se inscreve no âmbito da Geografia Crítica e tampouco se filia aos pressupostos teórico-filosóficos das correntes críticas da pedagogia. E nisto concerne à compreensão de que as Teorias da Psicologia Genética não são por si só revolucionárias e críticas. Por sua vez, decorre deste trabalho leituras mais próximas da realidade dos alunos e das possibilidades de aprendizagem significativa, ainda que não estivessem vinculadas aos pressupostos de Ausubel.

Alguns desses trabalhos, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem, com base no construtivismo, passam a ser desenvolvidos principalmente em relação a uma área do conhecimento – hoje consolidado por meio de agenda de pesquisa, disciplina de graduação e linha de pesquisa em pós-graduação – a Cartografia Escolar. Área que se encontra na interface da Cartografia, Educação e Geografia, de modo que a psicologia da aprendizagem se torna fundante para se pensar os processos de representação espacial, envolvendo comunicação cartográfica, apreensão do espaço e inteligência. O trabalho de Tomoko Iyda Paganelli (1982) contribuiu na consideração da percepção e locomoção na construção do espaço pela criança em uma perspectiva piagetiana, considerando também a influência do espaço urbano na operacionalização das relações espaciais.

Outras pesquisas na perspectiva piagetiana passam a ser desenvolvidas por Rosangela Doin de Almeida (1994; 2003; 2007), tendo orientação metodológica para o ensino de conceitos cartográficos fundamentada na representação do espaço pela criança. E outras pesquisas consolidam a cartografia enquanto linguagem, como aquelas desenvolvidas por Maria Elena Simielli (1986) por meio da perspectiva da semiótica, sustentada nas teorias da comunicação, compreendendo o mapa enquanto meio de comunicação, por isso definido como alfabetização cartográfica, o processo pelo qual o sujeito aprende a ler e

produzir mapas, o sujeito torna-se leitor crítico de mapas e mapeador consciente.

Tais contribuições resultam em referenciais mais críticos sobre o ensino de Geografia e a representação cartográfica, o que vem demonstrando maior produção científica no campo da Cartografia Escolar com outros referenciais teóricos, pautados na cultura e no desenvolvimento dos conceitos e na linguagem conforme a teoria histórico-cultural (ALMEIDA; JULIASZ, 2014).

PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO E GEOGRAFIA HUMANISTA/CULTURAL

A desconstrução dos movimentos críticos na Geografia e no Ensino de Geografia se inicia ao longo dos anos 1990. Nesse conjunto de estratégias, a principal constituiu-se no discurso do ensino por competências e o “aprender a aprender”, que culminou com o pluralismo epistemológico, no que alguns autores denominam de pedagogias pós-modernas¹⁹, cuja centralidade epistêmica encontra-se na linguagem (nas narrativas) e na construção de um discurso: abarcar “democraticamente” todas as concepções possíveis de ensino e aprendizagem. Trata-se, em verdade, de um amálgama de conceitos e concepções que se sobrepõem e caminham para um processo de aprendizagem muito próximo do senso comum e que pouco consolida a formação dos estudantes nas escolas públicas.

Essas pseudopedagogias ganham corpo e vitalidade e se vinculam às condições de deterioração do trabalho docente, porque respaldam frágeis relações institucionais, descontínuas e fluidas, com as escolas. O fato é que o pri-

19. Não consideramos como pós-moderna, uma vez que o conceito de modernidade na teoria marxista está articulado ao advento do capitalismo e suas reestruturações sociais e econômicas, a subsunção do trabalho e da natureza, questões que não foram superadas como modo de produção.

vilegiamento das “narrativas” como conteúdo acaba por fragmentar e descaracterizar o conhecimento científico. Todas as construções dos alunos são válidas porque aparecem de um seio comum de narrativas. Aparentemente o discurso é inclusivo, mas ele é excludente porque até mesmo no mercado de trabalho, para onde o proselitismo discursivo aponta, é restrito ao sujeito que não domina determinados conteúdos e dentre eles a língua culta.

Agrava-se todo esse processo, quando o professor é também um sujeito social com reduzida formação, preso a condições de trabalho extremamente destrutivas de sua subjetividade e papel social, cuja trajetória intelectual e cultural não se diferencia do aluno, traduzindo um projeto formativo deficiente e precário. Destituído de lugar para estudar, é destituído de lugar para ensinar e, por conseguinte, do que ensinar e como ensinar, uma vez que tal fluidez se repercute nas relações pedagógicas.

Tais concepções não nascem nas escolas, são traduzidas para as escolas porque se somam às perspectivas pedagógicas, teórico-metodológicas assumidas nas Universidades. As individualidades investigativas se somam aos grupos de pesquisa, os indivíduos investigadores se somam aos seus projetos e artigos. Em uma sociedade cujo protagonismo é o grande fetiche, a Ciência e seus Cientistas não passariam incólumes. A exacerbação dessas práticas e trabalhos mecânicos ganham formas específicas de realização, é fulcral sua existência como hipersubjetividade, traduzida por uma suposta “intersubjetividade de iguais”, professores e alunos ocupam a mesma condição no processo dialógico e há perda de intencionalidades. Aqui o discurso do fim das meta-narrativas se amalgama aos subjetivismo e a individualidades, particularidades, desconsiderando que as relações capitalistas são totalizadoras e exercem um projeto comum de dominação, espoliação para todos os seres, indistintamente para cor, raça, gênero e sua marca central é de classe. Existe, portanto, uma meta-narrativa no capitalismo e ela se exerce

em uma relação social: o capital e sua reprodução.

O bilionário Warren Buffet, proprietário do Washington Post, afirmou à Rede CNN que “tem havido uma luta de classes nos últimos 20 anos e que sua classe – os ricos – venceu”. (BUFFET: OS RICOS..., 2011).

Estes fatos elucidam o equívoco teórico de uma prática docente que anula as reflexões pautadas nas contradições e com o sentido de totalidade, que não reconhecem suas condições objetivas de trabalho.

Considerando que a formação do professor e de suas condições de trabalho estão continuamente destituídas de sentido, esta ausência é perceptível ao aluno, produzindo nele repulsa à escola. O que afirmamos é que um modelo de ciência fragmentado, embora se autodenomine “holístico”, perde o sentido de totalidade, levando, ao seu absoluto, à produção de professores fragmentados. Como indivíduos fragmentados, analisam de forma fragmentada os espaços produzidos, os territórios mercantilizados, as cartografias subjetivas, como se não pudessem ter sentido de totalidade, porque as visões coletivas são totalitárias, mesmo vivenciando o totalitarismo do mercado.

O pluralismo epistemológico serve para resolver o problema do cientista na sua relação com o mundo, que é uma totalidade que ele só percebe fragmentada. Tal paradigma está colocado para o indivíduo e não para a sociedade, não para as classes sociais. O subjetivismo, o individualismo e o liberalismo no método se apresentam como ecletismo, relativismo e “discursivamente antidogmático”, embora seja essencialmente dogmático e alienante. A figuração da possibilidade de o sujeito estar nos lugares marcadamente por sua individualidade, como se a presença nas redes sociais globalizadas representasse sua interseção plena no mundo real, reflete apenas o hipersubjetivismo como dogma. O pluralismo com raras exceções é um escape à baixa formação, escape à acelerada produção científica, mais “discursiva” do que científica, sem ponto de maturação. Trata-se da afirmação gnosisio-

lógica máxima da regência do sujeito sobre o mundo, sobre o objeto, sobre o método (a percepção imediata), ao mesmo tempo que se expressa como infirmação absoluta do papel formador do professor.

Neste processo, a realidade em sua “complexidade” anula a totalidade e não requer o desvio à fragmentação e nem mesmo à perda de referência quanto à transformação do real. Ao contrário, a fragmentação é a própria manifestação da negação de seu entendimento mais geral. As conotações de que o mundo é arbitrário e passageiro pressupõem o aniquilamento das categorias centrais de sua essência e de sua historicidade concreta. A realidade social é cambiante, mas é próprio do fetiche da mercadoria essa busca camaleônica sobre o real. Assim, outra grande afirmação do pluralismo epistemológico é a perda de liberdade pelo método. A retórica de que são precisos outros caminhos para compreender-se o objeto faz desse paradigma a perda de objetividade no processo de trabalho docente. O fato é que não temos um olhar para substância (que é a negação central do pluralismo), não temos um olhar para a essência, e sim para os dados empíricos e para o cotidiano como ponto de partida e de chegada.

A empiria cotidiana é a centralidade das reflexões e não o conjunto de relações sociais que constituem o sujeito social. Este conjunto de elementos aponta para uma Geografia discursiva e descolada de sentido nas representações coletivas, da construção científica, do método geográfico e dos conceitos e conteúdos escolares. Nesse sentido, pode-se investigar como as categorias e conceitos elaborados por Milton Santos passaram a compor acriticamente os discursos e as retóricas dos textos de Geografia, em materiais didáticos oficiais, como o caso do Caderno do Programa São Paulo Faz Escola (2007), chamado pelos professores de “caderninho”. Esse mesmo material que é tomado como referência no “ensino” se apresenta como base de análise/avaliação dos processos de aprendizagem empreendidos no estado de São Paulo, o SARESP.

Estas concepções estão articuladas a conceitos e correntes na Geografia, que embora não representem, em totalidade, todo o conjunto de desmonte da Geografia Escolar, são responsáveis por sua trajetória epistêmica que não se realiza com profundidade formativa. Nesse caso, há uma profusão de perspectivas teóricas que congrega desde os pensamentos pós-marxistas, do fim da história, passando pelo neopositivismo de reduzida profundidade teórica e metodológica,²⁰ à fenomenologia, esta última centrada na teoria da percepção, reverberando os preceitos da subjetividade como forma interpretativa do mundo social, traduzindo-se em culturalismo e “humanismo” pueril: a aparência dos fenômenos geográficos. O pluralismo epistemológico tem se colocado como hegemônico, alicerçado por intelectuais midiáticos, em parte significativa por autores de livros didáticos que produzem, para usar um termo próprio, a efetiva “liquidez” do conhecimento, em contraposição à necessária concretude histórico-social, na qual deveria sustentar o conteúdo e o ensino de Geografia.

Talvez esse quadro seja o mais hegemônico, em que os sujeitos sociais se encontram perdidos no cotidiano da escola, fazendo derrocar as expectativas e as esperanças de construção de uma escola autônoma e transformadora. Por sua vez, são com esses sujeitos sociais que nos defrontamos, com sérias dificuldades formativas e com ausência de projeto político pedagógico e clareza de seu papel social enquanto professor.

20. Cabe considerar aqui que uma grande quantidade de teóricos neopositivistas apresentaram suas contribuições ao pensamento e à construção do conhecimento geográfico. Assim, ainda que possa haver claras divergências político-ideológicas a geografia produziu um conjunto de intelectuais neopositivistas que construíram modelos e formas de compreensão dos processos biológicos, climáticos e geomorfológicos significativos. Cabe até considerar que um dos intelectuais de maior prestígio nos meios acadêmicos marxistas, David Harvey, iniciou seus estudos fundamentados na corrente da New Geography.

O *laissez-faire* ganha vulto na escola, não como projeto Escolanovista como enxergam alguns, sobre a centralidade do aluno no processo pedagógico. Na verdade, tem-se uma escola simétrica no discurso e dissimétrica nas relações e no processo de ensino. A centralidade do aluno é dada não pelo sujeito, mas pelos discursos referentes ao cotidiano, sendo a experiência o leitmotiv e não a dimensão prático-política de seus sujeitos. As estratégias de gerenciamento e controle da escola acompanham qualquer ação que possa construir novos esforços de compreensão sobre a sociedade e a história. Trata-se de uma escola dilacerada, como alude Netto (2004), ao mencionar que sob a ordem burguesa financeira mundial, “as dimensões públicas da vida são desqualificadas em proveito de um intimismo cinicamente individualista e consumidor” (p. 84).

Mas, não apenas isso, os professores, com raras exceções, estão pouco dispostos a esse esforço e a escola é um desalento, porque como espaço se transforma em uma dimensão banal, sem sujeitos capazes de construí-la como território e como práxis social libertadora. Questões que passam pelas questões do trabalho e da formação muitas vezes aligeiradas e desprendidas com o próprio processo de fazer-se professor, o intelectual.

O currículo na perspectiva do pluralismo epistemológico mimetiza-se ao cotidiano. O ponto de partida e o ponto de chegada e a responsabilidade de consolidação de um projeto político é individualizada, porque “a maior parte não quer nada”. E, nesse sentido, lidar com o cotidiano é basicamente lidar com o conhecimento superficial, com o senso comum. O “caderninho” do professor, que entra no rigor de sua aplicabilidade, no estado de São Paulo, como outras experiências de produção curricular, está centrado em habilidades e competências, como se elas fossem diferenciadoras no âmbito das estratégias de sobrevivência para o mercado de trabalho. “Aprender a aprender” são aforismos e mantras repetidos como se fossem capa-

zes de resumir todas as reflexões acerca dos processos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Significa dizer que nem mesmo o acúmulo de reflexões produzidas sobre os processos de ensino e aprendizagem ganham relevância e reflexão nas escolas.

As atividades confluem para um emaranhado de ações que são apresentadas como forma de “realização do tempo” e não de apropriação do espaço pedagógico. O tempo pedagógico precisa passar e as atividades precisam ser apresentadas como um preenchimento desta distância que separa o início e o final da aula. A Aula não existe como espaço e não existe como território, a Aula é tão fluída que existe como espacialidade e virtualidade do pedagógico. O que se afirma aqui é que enquanto “ambiência” (meio físico-material em que vive um ser vegetal ou animal) não se realiza enquanto espaço produzido, muito menos como território.

Oportuno destacar que no conjunto deste debate há um resgate dos trabalhos de Dewey, que não se configura, evidentemente, como uma reedição de um projeto escolanovista, mas das perspectivas teóricas do autor estadunidense que inspirou o documento de Anísio Teixeira, o Manifesto da Escola Nova em 1932. O resgate de John Dewey está muito alicerçado na perspectiva democrática no campo institucional e no interior da escola. Reconhece-se o sério e contínuo trabalho de estudos e pesquisas de Jerusa Vilhena de Moraes relativos às metodologias ativas nos processos formativos de professores e alunos. Vilhena de Moraes e Castellar (2018) apontam para um processo de validação de metodologias.

A questão que pautamos é que nesta ambiência de “aprendizagem”, muitas atividades se realizam e as dimensões cognitivas em muitos casos podem ser pouco postas à prova e exigidas. E é neste sentido que esses estudos de Moraes (2010) vêm mostrando a necessidade de criar condições para o desenvolvimento das formas de pensar a ciência em sala de aula. A visão de aplicabili-

dade por parte do professor e de realização pelo aluno se colocam como preocupações centrais. Evidentemente que não iremos destacar todo um conjunto de elementos e preocupações sobre as metodologias ativas. Elas precisam ser pautadas e cabe ressaltar que os trabalhos de Vilhena de Moraes em muito se distanciam do pluralismo epistemológico, uma vez que tem mostrado análises destas metodologias comprometidas com a aprendizagem dos sujeitos. Acreditamos que essas análises sejam urgentes, sobretudo para compreender como se realiza o processo de transformação da consciência dos sujeitos sobre o conhecimento e sua realidade.

Nossos apontamentos são que o pluralismo tem como perspectiva absorver toda e qualquer atividade para a sala de aula, perdendo seu sentido pedagógico, ou a clareza de seus desenvolvimentos. E, dessa forma, as avaliações se deterioram, como mecanismos de medida para não medir, como medidas de aferição para não aferir, inclusive a destruição da escola, como negação de espacialidade possível de construir a emancipação de novos sujeitos e novas territorialidades.

Quando afirmamos no começo deste capítulo, o trabalho pedagógico tem sua conexão com a ‘essência’ do homem, explicitávamos que a degeneração da escola é a degeneração dos sujeitos que a compõem. Em essência, a degeneração do trabalho do professor é sua alienação profunda. Essa é a escola hegemônica do pluralismo epistemológico. Aqui, não está se descartando as resistências e os resistentes, estamos simplesmente assinalando o que os governos neoliberais têm produzido como negação da possibilidade de construção de um novo homem. Aquele ponto arquimédico, que histórica e ou idealmente construímos sobre o professor e seu papel social, se esvai e resulta, em nosso compromisso na Universidade, em reclamar esse ser concreto, em resgatar e construir esse ser no plano teórico, metodológico e na perspectiva de classe.

Nessa correnteza empurramos cotidianamente nossos

alunos para as práticas de ensino, nas atividades de didática, na expectativa de que nadem contra a corrente. Em sendo caudalosa a vida, meândrico o ensino, temos a meridiana clareza que se requer uma corrente eversiva para direcionar sua prática: uma corrente teórica e metodológica capaz de suportar a força e a caudaliosidade do discurso fácil e sedutor da pós-modernidade.



“Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford”



"Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford"

O CONTEÚDO COMO FUNDAMENTO CRÍTICO DO TRABALHO DOCENTE

Tanto na escola quanto na universidade, tanto crianças quanto jovens e adultos constroem seus conhecimentos mediados por diversos fatores. Esses fatores se estabelecem a partir de processualidades históricas vivenciadas pelos sujeitos sociais, suas experiências e condições concretas de existência. O que podemos determinar como “fatores extrínsecos” do conhecimento e que simultaneamente, na medida que interferem na construção, são também mediados e reelaborados por emoções, memória, linguagens (a fala e o corpo, por exemplo), que podemos determinar como fatores intrínsecos de construção do conhecimento. O que Vigotski ilustra em diversas situações como movimentos interiores e exteriores do pensamento (psique).

Não há, assim, aqui um ponto de separação e de determinação específico entre os mesmos (intrínsecos/interiores e extrínsecos/externos), mas o constructo do conhecimento se realiza na confluência destes fatores e desta forma a psicologia, de modo geral, tem estudado as construções de conhecimento e as formas pelas quais o sujeito ensina e aprende. Neste sentido, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento se torna objeto de estudo da psicologia histórico-cultural.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2012, p. 63).

Quando tratamos dos modos como os sujeitos aprendem, estamos implicados em relacionar os aspectos internos e externos, ou seja, os conhecimentos e motivações dos estudantes em sala de aula e sua relação para com o mundo. Assim, temos como atenção e foco da aprendizagem a relação que o sujeito estabelece com o mundo, além de compreender a situação do sujeito, no espaço e tempo e particularmente a perspectiva geográfica de espaço.

Neste sentido, versamos sobre as condições concretas de ensino e de aprendizagem e o papel que a escola desempenha na mobilização para a leitura do mundo para assim agir e criar. Estes aspectos são fundamentais para compreender a atividade humana na construção interna do conhecimento, a aprendizagem na atividade²¹ e sua relação com a realidade.

Cabe considerar, não como defesa de campo do saber ou dimensão disciplinar, que várias ciências têm o espaço como referência de conhecimento/conteúdo, assim toda abordagem geográfica é espacial, mas nem toda abordagem espacial é geográfica. Um exemplo desse processo é que a Cartografia no âmbito de sua estrutura aborda conceitos e elementos do pensamento e raciocínio lógico-matemático e de mensuração do espaço. Por sua vez, a questão fundamental para a Geografia se refere à representação de fenômenos geográficos e, por exemplo, como a dimensão da escala é significativa em sua análise e sistematização, mas principalmente como o nível de análise determina a compreensão das condições sociais de vida.

Leontiev (2012) afirma que há um caráter periódico no desenvolvimento do psiquismo da criança. Porém, o conteúdo dos estágios não é independente das condições

21. A atividade segundo Leontiev (2012, p. 68) corresponde aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Este motivo deve ter um sentido real de mobilização para transformação do conhecimento já existente e não apenas simples ação.

concretas do desenvolvimento, logo, não se realiza de forma estranhada das condições históricas.

Assim, importante destacar que na constituição do conteúdo escolar, também demarcamos o método do ensino e a concepção de aprendizagem, de modo que devemos ressaltar que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área do desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2012, p. 116), fundamental para ampliar o conhecimento e nesta perspectiva promover mudanças conceituais, mobilizando funções psíquicas superiores.

A Psicologia histórico-cultural apresenta alguns elementos fundamentais para compreender as mudanças conceituais operadas pelos alunos em atividades mobilizadoras, como a mediação anteriormente explicada e a relação entre a linguagem, a fala e o pensamento.

O processo de aprendizagem é mediado pelas palavras, expressões ou formas organizadas do pensamento. Por serem dotadas de significados e sentido, correspondem ao mesmo tempo à linguagem e ao pensamento. O uso da linguagem implica uma compreensão generalizada do mundo e uma forma de pensar, de classificar, uma vez que nomear os objetos requer esses tipos de operações de pensamento e o significado de cada palavra é uma generalização e um fenômeno do pensamento, uma conceituação. O que Vigotski chama de linguagem corresponde à fala,²² o discurso, que

22. Devido alguns equívocos nas traduções dos textos de Vigotski, Prestes (2012) esclarece alguns conceitos como linguagem na obra do pesquisador russo: “Para Vigotski, a fala está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte. É importante destacar que a certeza de que Vigotski, em seus estudos, está referindo-se à fala e não à linguagem em seus próprios trabalhos, quando conhecemos suas idéias sobre o sentido da palavra que realiza na fala viva, contextualizada. Inicialmente, diz Vigotski, a fala é o meio de comunicação, surge como função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da fala leva à reestruturação de toda estrutura da consciência” (PRESTES, 2012, p. 216-217).

desempenha a principal função de comunicação, caracterizada pelo pensamento generalizante. O que se considera importante reconhecer é que a fala é representativa de um mecanismo, atividade de apropriação e elaboração conceitual e tal elaboração se remete à concretude da vida material/cultural dos sujeitos.

A palavra enunciada durante uma aula, por exemplo, é uma unidade do pensamento verbalizado e representação do conceito, à medida que apresenta uma ideia a partir da realidade e na realidade, o que implica conceber que a fala é “leitura” e movimento/transformação da realidade repleta de sentido. A determinação deste processo é extremamente relevante para analisar a concretude material que a fala do professor adquire no processo de ensino/aprendizagem, descartando qualquer possibilidade de negação de intencionalidades e até mesmo de causalidades nas ações dos sujeitos no processo pedagógico, tendo em vista que a apropriação da palavra pelos estudantes e as diversas operações psíquicas estruturam para si seu significado e retorna, em uma educação dialógica, sentidos à palavra inicial.

A palavra desprovida do pensamento, ideia ou conceito é som vazio, conforme Vigotski (2009) em seus estudos sobre a aprendizagem de conceitos científicos, o que efetivamente não se estabelece em sala de aula e ou qualquer processo de interação dos sujeitos sociais com o mundo.

Significa dizer que a palavra é uma representação simbólica, envolvendo a mediação simbólica, que consiste na intermediação do indivíduo e o mundo, por instrumentos e signos. Os signos são construídos culturalmente, dado que o indivíduo desenvolve a capacidade simbólica a partir dos referenciais de uma cultura, que fornece material para tal desenvolvimento (OLIVEIRA, 2006).

Nesse movimento claro de inserção cultural da palavra, significado e sentido, se assenta o trabalho educativo ao “universalizar” o conhecimento socialmente produzido, consolidado na apropriação pelos estudantes. Ratificamos,

portanto, que a multiplicidade de sentidos que podem ser objetos de respostas dos estudantes se referencia no conhecimento científico, até mesmo amplia sua perspectiva e capacidade explicativa do real, mas não se desvirtua do papel e da perspectiva teleológica do professor.

O conceito de cultura se revela fundamental para nossos estudos sobre conteúdos e construção do conhecimento geográfico e formação docente, porque cultura no sentido universal distancia-se da concepção de manifestações idiossincráticas (culturalismos), compreendendo-a como resultado do trabalho humano e expressão de processualidades históricas, o que também reflete na constituição dos sujeitos.

É na e por meio da cultura – compreendida no sentido histórico da objetivação da constituição humana – que o sujeito se desenvolve e aprende o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, em uma relação única de subjetividade-objetividade.

Obviamente que os estudantes trazem à escola suas concepções, ideias e memórias sobre determinados assuntos que serão tratados nas aulas, estes são os conhecimentos prévios. Na escola, as crianças e os jovens, mediados pelos signos, interagem com outros conceitos e conhecimentos produzidos sobre a realidade e na perspectiva científica. É esse um dos aspectos envolvidos quando tratamos do papel da escola e dos conteúdos, uma vez que sabemos que é importante ao estudante conhecer a realidade que vive, porém é fundamental para a humanização dos sujeitos conhecer o que já foi produzido de conhecimento sobre essa realidade.

O desenvolvimento de novos conhecimentos ocorre por meio das interações dialógicas, mediadas pelos signos, em uma rede de significados e sentidos. Não se trata de conceber a palavra como referência a um objeto isolado, esse isolacionismo nunca ocorre, mas ela sempre se remete a um todo complexo de interações em grupos ou classes, objetos e fenômenos e, além disso, têm um

sentido implicado em seu emprego. Ou seja, a palavra supõe uma generalização, caracterizada por Vigotski (2009) como excepcional ato verbal do pensamento.

Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence tanto ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento. Sem significado, a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem (VIGOTSKI, 2009, p. 10).

A fala apresenta duas funções principais, as quais ocorrem de forma relacional e cuja unidade é o significado da palavra: comunicação e generalização. A generalização é um fator que ocorre tanto em crianças quanto em adultos, para o significado das palavras, porém o meio pelo qual isso ocorre é diferente. Ao longo de um processo ativo e criativo, a fim de resolver algum problema, a criança pode desenvolver os conceitos e isto ocorre por meio de um curso de operações complexas, as quais envolvem de forma dialética tanto a forma (as operações mentais, no caso, operações com conceitos) quanto o conteúdo (conhecimento).

É fundamental assinalarmos que os conceitos não são construídos pela simples verbalização ou definição, qualquer tentativa de ensino do conceito simplesmente dito corresponderá a breves memorizações descontextualizadas. O conceito expressa uma perspectiva histórica e sobretudo epistêmica sobre o mundo e com capacidade explicativa sobre ele. A partir disso, frequentemente perguntamos, em nossas práticas na formação de professores: De que forma os conceitos são desenvolvidos em aulas sobre metodologia do ensino de Geografia? Como os conceitos e categorias geográficas caracterizam os discursos nas práticas docentes? Quais são as perspectivas epistêmicas imbuídas em determinadas atividades em sala de aula, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto geográficos?

Da mesma forma que palavras sem significado e sentido são sons vazios, os conceitos sem conteúdo, sem dimensões sociais e históricas que são as bases estruturais de uma intencionalidade e, desse modo, de uma teleologia, são meras definições que não contribuem para análise da realidade, sua compreensão, projeção e transformação. A questão central para nós é indicar que os conceitos quando construídos apontam para um movimento, cuja apreensão mnemônica pode até mesmo promover significado e transição, mas ela tem uma capacidade reduzida no tempo e no espaço, na ação e, principalmente, nas atividades dos sujeitos, na medida em que se esvaziam de sentidos. Os conceitos existem mediante o contexto, ou seja, o conteúdo e a mediação concretizam a ideia da/na realidade.

Os conteúdos conceituais, quando desenvolvidos por meio de atividades problematizadoras, permitem mudanças em relação ao próprio conceito e à abrangência de conteúdos atitudinais e procedimentais, ampliando a análise da realidade pelos sujeitos, o que os permite agir de forma crítica diante do mundo. Ao discutirmos o conteúdo como fundamento crítico do trabalho docente, delimitamos dois campos de interesse: o psicológico e o epistemológico.

A educação escolar pode ser desenvolvida por meio das mais diversas correntes pedagógicas, o que reflete a própria história da educação, como discutimos anteriormente, juntamente ao aporte filosófico que a sustenta. Na prática docente, considerando a relação professor-aluno, a seleção de conteúdos e a concepção dos materiais didáticos, compreender os processos de aprendizagem dos sujeitos é mister para, assim, criar condições de apropriação e transformação de conhecimentos. Significa dizer que há unidade entre atividade e teleologia, de tal modo que o trabalho docente tem sentido e significado enquanto realização humana criadora.

Como ocorre o desenvolvimento dos conceitos científicos na educação? Os conteúdos geográficos refletem a constituição da ciência geográfica? Os métodos de ensino

refletem a formação do professor?

Estas são questões que nos acompanham quando pensamos a importância do conhecimento científico, enquanto um conhecimento universal que permite a ação dos sujeitos na realidade.

A Psicologia Histórico-Cultural juntamente com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas ancoradas no materialismo histórico-dialético, nos permitem traçar caminhos para uma aprendizagem de conceitos científicos por meio de atividades comprometidas com a mobilização dos sujeitos para pensarem a realidade e sua situação frente ao mundo.

O desenvolvimento dos conceitos científicos foi estudado por Vigotski e apresentado no livro *A construção do pensamento e linguagem*, no qual discorre sobre os diferentes níveis de generalização, fator essencial para a construção de conceitos. Desde muito cedo, na infância, os sujeitos iniciam suas elaborações intelectuais acerca dos conceitos, por meio de noções, configurando-se como conceito espontâneo, tornando-se complexo ao longo da vida, quando da existência de condições materiais para o desenvolvimento dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Observa-se aqui a necessária demarcação do nível de abstração e representação de fenômenos e realidade social entre noção e conceito. Noção se refere a uma representação e designação do fenômeno e da realidade não operada por elementos constitutivos e processuais que se apresentam à intelectualidade, sua carga epistêmica é empírica e imagética nos dois sentidos de sua explicação (imagem e imaginação). O conceito por sua vez decorre de um conjunto de atividades psíquicas superiores e denota capacidade explicativa do que se apresenta à intelectividade e no âmbito científico exprime abstração, generalização e particularização do fenômeno e da realidade.

Em idade correspondente às crianças da Educação Infantil no Brasil, Vigotski afirma que, ainda que de forma inicial, a criança compreende um problema colocado

pelo(a) professor(a) e desenvolve equivalentes funcionais aos conceitos dos adultos, pois, o que determina o desenvolvimento e a operação dos conceitos colocados na atividade é o contexto. O que une o conceito do adulto e da criança é o contexto.

Sendo assim, devemos considerar que as atividades de ensino, formadas pelo planejamento e a seleção comprometida com o conhecimento sistematizado, são métodos proficuos para a aprendizagem, já que pressupõem a concepção de quem é o sujeito que aprende, o que aprende e o porquê aprende, onde e como aprende. Esse processo subordina o “como aprende” à realidade social dos sujeitos.

Considera-se que criança não opera no nível conceitual mais complexo, visto que as formas de pensamento são diferentes quando comparadas ao adulto, pois, na infância tratamos do conceito espontâneo.

Podemos fazer uma breve digressão sobre a construção de conceitos e os níveis operados pelos sujeitos que aprendem, para situarmos a importância dos planejamentos das atividades de ensino.

Os sujeitos constroem, a partir de redes de significados – por isso a importância da fala, das palavras e das atividades dialógicas –, seus conhecimentos, inicialmente por meio dos conceitos espontâneos para depois elaborarem os conceitos científicos, os quais exigem fatores de abstração e generalização.

O desenvolvimento do conceito espontâneo ocorre por meio de três momentos, conforme Vigotski (2009): a) forma sincrética; b) pensamento por complexo; e c) formação dos conceitos. Neste primeiro processo surgem imagens sincréticas baseadas nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões das crianças e os objetos do mundo. São nesses primeiros momentos da formação de conceitos (na infância) que se forma uma base psicológica para conceitos científicos, desenvolvidos posteriormente. Em termos funcionais, essas formações intelectuais das crianças são equivalentes aos conceitos que amadurecerão anos mais tarde.

Em um segundo nível de generalização, a criança começa a pensar por complexo. Pensar por complexo para Vigotski (2009) significa que as generalizações são criadas por meio de objetos concretos e particulares da vivência imediata da criança e com vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. Este tipo de pensamento constitui um pensamento coerente e objetivo, ainda de forma inicial, pela criança na sua interação com as outras pessoas no mundo.

Quando as crianças passam a desenvolver o pensamento por complexo, ocorre a transição para o pensamento conceitual, por meio da subfase chamada pensamento por complexo-pseudoconceitual. Este tipo de formação de conceito é caracterizado principalmente por generalizações aparentemente próximas ao adulto, no que diz respeito à aparência, porém a atividade intelectual da criança é muito diferente do conceito empregado pelo adulto, tanto pela essência quanto pela natureza psicológica.

Por meio de seus estudos experimentais, Vigotski (2009) afirmou que o pensamento predominante em crianças na Educação Infantil corresponde aos pseudoconceitos, declarando a característica vital deste tipo de pensamento, que corresponde à transição do segundo nível para o terceiro no processo de desenvolvimento do conceito espontâneo. Esta é uma contribuição extremamente valiosa, porque se passou a compreender que as crianças podem desenvolver generalizações, ainda que de forma inicial. Estes estudos permitem discutir o trabalho sistematizado na escola com crianças pequenas e fundamentam reflexões a respeito do desenvolvimento de conceitos de diferentes áreas, por meio de conteúdos contextualizados.

No estudo da Geografia, Almeida e Juliasz (2014) trabalham com diferentes modelos e representações gráficas que emitem abstrações e generalizações, do ponto de vista conceitual, e refletem uma construção científica. As autoras desenvolvem a noção de vida na superfície terrestre por meio de uma sequência de atividades na Educação

Infantil, por exemplo, mobilizando formas de pensar o espaço a partir de um modelo para o planeta, uma esfera. A partir deste material e de palavras mobilizadoras, como, onde, em que parte do planeta, em cima e embaixo, as crianças pensam, conversam e representam a localização das pessoas e de outros seres vivos.

Este tipo de pesquisa denota a investigação da relação entre noções espaciais e conhecimentos geográficos, o que pode impulsionar e mobilizar uma forma de pensamento, o espacial. Neste caso, a mobilização ocorre principalmente por meio dos modelos e da localização, um princípio geográfico fundamental para o desenvolvimento de outros conceitos, posto que permite relacionar elementos, obtendo um quadro de distribuição e distância, possibilitando a compreensão da posição de certo objeto espacial para além daquela perspectiva cartesiana de intersecção de dois pontos em um plano e, assim, compreender a relação espaço-temporal, em momentos mais elevados e complexos de pensamento.

Podemos considerar que o conhecimento espacial com o enfoque geográfico pode ser elaborado pela criança, compreendendo o desenvolvimento conceitual por meio de uma rede de significados e de simples generalizações, tendo em vista o papel da fala na aprendizagem e as ações tomadas pelas crianças em colaboração com seus pares, de modo que demonstra a existência da zona de desenvolvimento imediato e que sua aprendizagem em um determinado momento pode passar pela aprendizagem pela imitação.

Antes das pesquisas de Vigotski sobre a construção de conceito científico, supunha-se que a generalização era possível apenas em uma forma de pensamento mais avançado, assumia-se que a criança não era capaz de uma construção conceitual.

A criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexo nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o

produto desse pensamento por complexo coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída até com base no pensamento por conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 193).

A aparência semelhante entre o pensamento por complexo-pseudoconceito das crianças e o pensamento por conceito reflete o diálogo entre adultos e crianças, porque na ausência de um repertório verbal, a criança lança mão de algumas palavras dos adultos. Por mais que as crianças usem palavras que carregam significado e sentido na perspectiva do adulto, a lógica do pensamento é infantil, por isso as condições materiais de aprendizagem devem ser condizentes com o momento intelectual dos sujeitos que aprendem.

As palavras coincidem com aquelas usadas pelos adultos em sua referencialidade, em seu contexto, no sentido empregado, pois, as palavras referem-se aos mesmos objetos, a um mesmo círculo de fenômenos, porém necessariamente não coincidem em seu significado. A criança usa a palavra abstrata, mas concebe o respectivo referente de forma concreta, ao contrário do adulto.

Quando a criança rompe com as percepções imediatas dos objetos e inicia um processo de abstração, ainda incipiente, encontra-se no processo de transição para a construção do conceito científico, ou seja, no último momento do desenvolvimento do conceito espontâneo, o terceiro estágio, a formação dos conceitos. Esse momento de desenvolvimento é iniciado por meio dos processos de decomposição, análise e abstração dos pseudoconceitos.

A palavra é reconhecida como fundamental por desempenhar papel decisivo no pensamento por complexo e a generalização é resultado de um emprego funcional da palavra. Por este motivo e por entender que a palavra é expressão de um tipo de pensamento, no planejamento das atividades em sala de aula, momentos dialógicos devem ser priorizados e as questões orientadoras de estudos de-

vem ser cuidadosamente elaboradas pelo professor.

Importante ressaltar que Vigotski (2009) apresenta a sistematicidade dos conceitos científicos para tomada de consciência, visto que os conceitos se articulam de tal forma que constituem um sistema e, neste sentido, compreender como as crianças em idade escolar desenvolvem os conceitos científicos é importante para que novas propostas metodológicas de ensino sejam elaboradas.

Descobrimos que a causa da não-conscientização dos conceitos não está no egocentrismo, mas na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos que, em decorrência disto, devem ser não-conscientizados e não-arbitrários. Descobrimos que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários (VIGOTSKI, 2009, p. 295).

Os conceitos são construídos conforme um sistema formado por conceitos espontâneos (generalizações das coisas, representações genéricas que vão do concreto ao abstrato) e científicos (generalização de pensamento, abstração e particularização), no qual ocorre uma relação dialética entre estes dois tipos de conceito, de tal forma que não são apenas memorizados, uma vez que, quando contextualizados a partir dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos passam a ter sentido. Para isso, a intencionalidade do ensino é fundamental na tomada de consciência e, assim, na construção do conhecimento científico (VIGOTSKI, 2009).

O processo de formação de cada um desses conceitos ocorre de forma diferente. O conceito espontâneo se dá na interação da criança com os objetos, quando ela ainda não percebe os procedimentos utilizados para categorizá-los, enquanto que o conceito científico é desenvolvido

de forma oposta, o que requer um pensamento generalizante e abstrato. Quando opera o conceito científico, o sujeito não vê apenas o objeto, mas concebe também as relações intrínsecas a ele.

Esse processo que se revela a partir do movimento interno e externo do sujeito cognoscente é o que chamamos de apropriação. Uma apropriação que como salientamos revela o conteúdo do objeto, do fenômeno, da realidade, que se materializa de forma conceitual, procedimental e atitudinal.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado – assim devemos desenvolver as nossas hipóteses –, o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência [vivência] imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar (VIGOTSKI, 2009, p. 261, inserção nossa).

Os conceitos são construídos conforme um sistema formado por conceitos espontâneos e científicos, sem a estratégia de memorização. Pelo contrário, por meio do estabelecimento de uma relação mútua entre esses tipos de conceitos. Assim, o ensino é importante para a tomada de consciência na construção do conhecimento científico e, desse modo, na sistematicidade deles. Quando falamos em sistematicidade, estamos dizendo que o desenvolvimento ocorre em um sistema, onde um conceito pode apoiar o aprendizado de outros, com o objeti-

vo de ampliar o conhecimento sobre a realidade, em um movimento entre abstrato negativo e concreto positivo. O processo de formação do conceito é um ato real e complexo do pensamento, não podendo ser aprendido apenas pela simples repetição ou memorização, porque requer e opera, em seu desenvolvimento, a atenção, a memória, a abstração, a comparação e a discriminação.

A compreensão destes processos de construção do pensamento e da elaboração dos conceitos e generalizações nos remete efetivamente a duas questões centrais sobre o pensamento e o conceito científico. O pensamento científico não se revela apenas como um constructo teórico, ou seja, o pensamento científico não é a teoria como objeto/produto. Ele se constitui em uma forma específica de pensamento porque implica em uma dimensão de generalização e elaboração de método (método de construção e operação conceitual). Esta concepção guarda a unidade conteúdo-método.

Essa compreensão implica em reconhecer a importância do debate científico acerca das matrizes teórico-filosóficas positivistas, fenomenológicas e materialistas. Não estabeleceremos grandes digressões sobre tais correntes, mas parece-nos fundamental apresentar as perspectivas que se assentam sobre a forma e estrutura do pensamento destas correntes e em que medida determinam a compreensão do real e, por sua vez, a elaboração dos conceitos e a perspectiva de movimento.

A dimensão positivista poderia ser pautada pela neutralidade e o isolamento central do pensamento, o que nos remete ao falseamento da construção de pensamento, pois, é no contexto dialógico que as crianças constroem relações de significados no contexto. Este é fator fundamental para unir o conceito do adulto ao da criança, ainda que os processos intelectuais sejam diferentes. Portanto, o que une as compreensões dos sujeitos sobre a realidade para a elaboração do conhecimento científico é a própria realidade. Nunca é para reafirmar a realidade, não é o cotidiano.

A dimensão indutiva do fenômeno para apreensão dele mesmo integra um mimetismo fenômeno-pensamento e tem sido particularmente caro à justificativa da pedagogia do aprender a aprender, tendo como referência o cotidiano, como elemento que se elege como conteúdo central da aprendizagem.

Em uma dimensão fenomenológica, pode-se compreender o desenvolvimento de conceitos de forma que o processo é o mesmo, mas colocado em um prisma até mais reducionista que o positivismo – por conta de que sua base se encontra no subjetivismo e nas particularidades do sujeito e do fenômeno, uma vez que a fenomenologia enquanto método pensa a possibilidade da suspensão do juízo, explicada pelo termo grego epoché ou epokhé (ἐποχή), que significa “colocar entre parênteses”, um posicionamento complexo de não aceitar e não negar uma determinada proposição ao juízo. Opõe ao dogmatismo da proposição, mas a proposição é a própria inserção do sujeito social no mundo.

Essas características da Fenomenologia incorrem e neutralizam o conhecimento científico e universal da humanidade, objetivando a compreensão da sua realidade cotidiana na perspectiva de adaptação a ela. Destaca-se que o conceito central da fenomenologia não é análise, mas compreensão e percepção, que reitera o subjetivismo no processo da leitura da realidade do sujeito, porém suspensão de seu próprio entorno.

Essa leitura exige que mais uma vez nos aproximemos dos estudos de Vigotski sobre a impossibilidade de construção de conceitos neutros, uma vez que o desenvolvimento dos conceitos se dá por meio de uma rede de significados construídos e referenciados socialmente. Neste sentido, deve-se considerar a inserção da construção de conceito no âmbito de sua inserção histórico-social, propositiva de uma leitura do mundo, partindo do pressuposto de que a ciência se consolida como uma leitura social do mundo, considera-se o sujeito no e do mundo e

seu tempo e espaço, como o conhecimento científico que o liberta e o emancipa.

Assim, os modos pelos quais os sujeitos constroem duas redes de significados condizem com aspectos internos e externos a eles, porque as condições concretas de desenvolvimento humano dialogam com processos históricos e processos cognitivos e não apenas com percepções particulares. Considerando o conhecimento científico bem como a cultura como resultados do trabalho humano e expressões de processualidades históricas, o que também se reflete na constituição dos sujeitos, podemos retomar a questão: Qual o papel desempenhado pela escola e pelo trabalho docente na humanização dos sujeitos?

Os conceitos científicos não estão descolados dos processos históricos e são tratados na escola, que tem como papel também, desenvolver o conhecimento sistematizado pela humanidade, considerando a universalidade destes conceitos e conhecimentos.

Pensar a escola e a construção do conhecimento na perspectiva universal e emancipadora requer como arcabouço teórico o Materialismo Histórico, expresso nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica. Nessa perspectiva, as condições materiais estão relacionadas ao desenvolvimento humano, ou seja, a concepção de homem é histórica e social.

A existência humana se dá pelas condições, os meios de existência – “meios que permitam a satisfação de necessidades” –, os quais devem ser produzidos com o objetivo de tornar possível o ato de fazer história e de cada sujeito desenvolver-se, considerando as relações sociais que se convertem em funções psíquicas.

A produção cultural e histórica de instrumentos e signos afeta e constitui as condições de existência do sujeito e este, enquanto ser histórico, transforma tais condições e é transformado por elas. O desenvolvimento psíquico ocorre na atividade prática material (exterioridade), por isso que a criança ao chegar à escola apresenta um

conjunto de conhecimentos que subsidiam aqueles que serão tratados na escola de forma sistematizada, desenvolvendo conteúdos universais. Na Geografia, podemos considerar que a criança ingressa na Educação com seus conhecimentos espaciais, os quais podem ser mobilizados e aprofundados por meio de atividades desafiadoras e mobilizadoras, na perspectiva de que os conteúdos geográficos (objetos de mediação) promovam o desenvolvimento do pensamento espacial.

Neste sentido, cabe dizer que o conceito representado pela palavra – dotada de significado, sentido e pensamento generalizante – também depende do conteúdo, com a finalidade de que novos conhecimentos sejam produzidos. Assim, se um dos papéis da escola é desenvolver o conhecimento desenvolvido historicamente e que tenha relevância social, o que é conteúdo? Na escola, como salientamos, podemos elucidar a existência de três tipos de conteúdo: conhecimento específico - conceitual, procedimental e atitudinal.

É inevitável falar sobre conteúdos, porque são eles que formam a base concreta e objetiva da intervenção pedagógica (mediação), dado que consistem nos conhecimentos sistematizados e nas formas de desenvolvê-los. Como Libâneo (1994, p. 129) afirma:

Os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos, modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social.

Os conteúdos conceituais condizem com os conhecimentos sistematizados, os termos fundamentais da ciência, que retratam um conhecimento universal que tem seu papel social e cultural. Trata-se da representação objetiva do homem relativa à sua capacidade de apropriação e humanização da natureza e de suas relações

sociais. O conteúdo procedimental condiz aos conhecimentos necessários para operar e acessar significados e sentidos, ou seja, são as formas de estudo e investigação de um problema tratadas pelos alunos em sala de aula. As formas como esses dois conteúdos são desenvolvidos estão atreladas ao conteúdo atitudinal, uma vez que envolve valores referentes ao modo de agir e de se posicionar, na perspectiva humanizadora e emancipadora.

Com essa definição de conteúdo, podemos refletir sobre o que discutimos no capítulo anterior, quando pensamos sobre qual abordagem é adequada para uma análise e ação crítica e quais conceitos permitem o acesso ao conhecimento geográfico, de modo que contribua para formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, bem como sua estrutura e funcionalidade. Pensar os conteúdos é pensar a formação do professor, como este se relaciona com a ciência e a realidade e como reflete sobre as formas de desenvolver os conceitos nas aulas. Assim sendo, consideramos importante o diálogo entre a metodologia de ensino e a corrente geográfica, que pauta os conceitos que serão trabalhados pelo professor com seus alunos na Educação em todos os níveis.

O que compõe os conteúdos geográficos? Como os alunos compreendem a localização e a relação da exploração de minério de ferro no Brasil, por exemplo, e seus aspectos problematizadores? Para responder questões elementares de onde está, como está e por que está sobre um elemento espacial, os estudantes devem acessar um conhecimento geográfico que permita relações de condições e conexões, considerando os conceitos estruturantes da ciência geográfica, a leitura e a produção cartográfica.

Desta forma a leitura e a análise de mapas, gráficos e tabelas consistem em procedimentos para o desenvolvimento de temas da Geografia, ao mesmo tempo saber conceitos cartográficos, como legenda e escala, portanto, conteúdo conceitual, auxilia nos conteúdos procedimentais, como leitura e produção de mapas. E, por sua vez, a

dimensão crítica de exploração do minério de ferro implica na reflexão sobre a forma particularizada de apropriação da natureza e a mercantilização de bens comuns (SOUZA, 1995). Bens comuns? A reflexão crítica sobre a apropriação da natureza como elemento universal e realização da vida impõe reconhecer que todos os bens da natureza são em princípio bens comuns à existência de todos.

Tratar o minério de ferro como recurso, como o fizemos no “conhecimento geográfico”, determina uma concepção de externalidade da natureza em relação à vida de todos os homens. Terra, água, ar, vegetação, minerais são bens comuns e só se transformam em recurso em uma perspectiva econômica, mercantilizada da natureza. Em uma perspectiva crítica e que problematiza a existência e o devir do homem, torna-se imperativo conceber a natureza como comum e necessária a todos, bem como os efeitos de sua apropriação, considerando não gerar a exaustão de um bem, mas também os processos, os danos, os riscos, extrapolando para os bens mais essenciais, que são direitos à vida, a água, por exemplo (SOUZA, 2018).

Assim, os conteúdos são conhecimentos universais que devem ser ressignificados, (re)contextualizados e transformados pelo professor com seus alunos. Esse processo de transformação é uma atividade consciente do professor que planeja sua intervenção com intencionalidade e criticidade sobre a construção conceitual, procedimental e atitudinal de seus alunos.

Para isso, em relação à Geografia, o professor toma a construção histórica dos conceitos geográficos do ponto de vista epistemológico, de como eles formam a base da ciência e como se constituem enquanto conhecimento escolar. Assim, consideramos dois pontos fundamentais na formação docente: a construção histórica dos conceitos geográficos e como eles se constituem em conhecimento escolar; e a construção histórica dos métodos de ensino e os processos de aprendizagem. Dessa maneira, o desenvolvimento tem íntima relação com o projeto de Geografia e do ensino,

bem como a relação entre consciência, saber e trabalho.

A objetividade e universalidade dos conteúdos se apoiam no saber científico, que se constitui no processo de investigação e comprovação de leis objetivas que expressam as relações internas dos fatos e acontecimentos da natureza e da sociedade. Nesse sentido, o conhecimento é, também histórico, pois, ao investigar as relações internas de fatos e acontecimentos, busca apanhar o movimento do real, isto é, as transformações que ocorrem na realidade com a intervenção humana (LIBÂNEO, 1994, p. 136).

A clareza sobre o sentido e significado se coloca no próprio processo de reflexão, de desconstrução e construção do conteúdo em sua dimensão pedagógica e geográfica. Pedagógica no sentido de que o conteúdo “responde” em importância ao ser social, como constructo histórico que humaniza o homem e o torna sujeito de sua trajetória histórica, na medida em que opera conhecimentos sobre o cotidiano e a realidade, objetivados na sua análise e transformação.

Esse processo revela a importância epistemológica e ontológica do conceito, à medida que estamos tratando do conhecimento científico e da formação do sujeito, do ser social. A escolha de um conteúdo envolve tanto uma dimensão geográfica quanto pedagógica, bem como a transição da ontologia que opera na perspectiva do constructo teórico-prático do sujeito e o contexto social²³ para a epistemologia que opera na dimensão das especificidades do constructo teórico e metodológico da ciência, o geográfico, como operação de pensamento espacial e não apenas como disciplina e ou ação corporativa de “campo de saber”, o pensamento espacial opera como capacidade reflexiva do sujeito sobre

23. A ontologia do ser social na perspectiva materialista reconhece que todas as categorias são mediações teórico-práticas das relações sociais.

as formas espaciais e territoriais dos homens no mundo.

Para o desenvolvimento dos conceitos, em sua dimensão social e cultural, Vigotski (2009) considera a importância da mediação do professor, além de três elementos psicológicos: a) dependência entre os conceitos, formando um sistema; b) a conscientização da própria atividade mental; c) a relação entre a criança e o conhecimento. Assim, a linguagem desempenha papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois, a comunicação, estabelecida com base na compreensão racional e na intenção de tornar ideias e vivências reais, exige necessariamente um sistema de meios como a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2009).

Importante destacarmos o conceito de vivência formulado nos estudos de Vigotski (2010) sobre o desenvolvimento humano e o meio. A relação com o adulto na escola, como posto por Vigotski, expõe o sujeito a um determinado meio, o qual apresenta condições para o seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva teórico-conceitual, para esta categoria, se encerra como síntese do que temos reafirmado entre cotidiano (relação particular do sujeito com o espaço próximo, as particularidades) e a realidade (a totalidade de todas as relações).

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga aquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Os conceitos geográficos formam uma rede de significados pela qual o sujeito pode analisar a realidade em uma perspectiva da ciência geográfica, ampliando a forma de pensar o espaço, uma vez que outros conhecimentos também contribuem para isso, como o matemático. Por meio da Geografia, com uma dimensão concreta e particular, que se trata da produção do espaço, desenvolve-se um pensamento espacial mediado pelas particularidades de análise espacial e territorial do homem no mundo.

A proposição de análise, por parte do professor aos alunos do ensino fundamental, do fenômeno de urbanização, por exemplo, implica reconhecer o desenvolvimento histórico de uma forma de organização espacial com características particulares.²⁴ O processo de construção identitária do fenômeno pode assim se estabelecer por processos de particularização e/ou diferenciação espacial (com o campo). De todas as formas, eles se estabelecem por elementos conceituais de densidade, aglomeração, circulação, mobilidade, concentração, diversificação, especialização, rede e hierarquização.

Todos estes conceitos denotam dimensões espaciais e conjuntamente remetem a formas particulares de uso e ocupação do solo. Em um segundo momento, uso e ocupação imbricam os conceitos analíticos em dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais.

Esse desdobramento resulta em conceitos que se especificam e ou transversalizam, por exemplo a favelização, a gentrificação, a urbanidade, entre outros. O que representa a transversalidade desses conceitos? A transversalidade implica em reconhecer que favelização por exemplo se estabelece como conceito que se direciona aos elementos conceituais espaciais, primeiros de uso e ocupação do espaço – concentração (de renda), densidade (demográfica), circulação (de trabalho e consumo), entre

24. Neste ponto cabe destacar o excelente texto de Ana Fanni Carlos (2018), *A Geografia Urbana Crítica: teoria e método*.

outros – e simultaneamente também se remetem às dimensões conceituais analíticas. A favelização nos remete, portanto, às condições econômicas, sociais, ambientais, políticas e culturais.

Esse processo é que denominamos do todo complexo de processos e determinações que possam ser constitutivos do conceito. A constituição do todo complexo revela uma dimensão epistemológica, que significa estudar criticamente os princípios e os fundamentos lógicos que existem entre os conceitos estabelecendo seu valor e importância no fenômeno de urbanização.

Este movimento cognitivo, que se desenvolve por inúmeras metodologias, vai de modo simultâneo construindo a dimensão ontológica, na medida que revela a historicidade da concentração de renda, da densidade de ocupação, das lógicas de circulação para o trabalho e a localização frente ao preço da terra, entre outros elementos. Esta historicidade constitui o “sentido”, na perspectiva vigotskiana, do termo favelização, como fenômeno de relações sociais que se materializam espacialmente. Favelização não é uma expressão físico-espacial, favelização é uma relação social de sujeitos favelados com não favelados. Existe, então, nesta historicidade, movimento e contradição, o que é imanente no pensamento dialético, a negação da negação.

Implica reconhecer, neste processo de construção conceitual e do conhecimento, que a superação e transformação da favela não está interiorizada naquela espacialidade, mas na mudança de relações entre estes sujeitos (favelado e não favelados), o que se constitui em um dos aspectos do todo complexo conceitual da urbanização, sua dimensão ontogenoseológica.

Significa dizer que na dimensão geográfica, a opção pelo desenvolvimento de um determinado conceito demanda um conteúdo que também condiz à dimensão epistêmica do professor e ou do currículo. A relação entre conceito e conteúdo revela a relação entre conceito espa-

cial e conteúdo geográfico, considerando que se trata da operação do conceito para entendimento dos processos de produção e reprodução social no espaço na determinação do território. Os conhecimentos sobre conceitos elementares espaciais – como localização, distância, distribuição e extensão, por exemplo – fornecem um quadro dos objetos no espaço, o que requer uma análise do ponto de vista geográfico em uma dimensão crítico-social. A compreensão e relação de um objeto ou fenômeno espacial como prática social é fundamental para analisar seu comportamento e expressão no território, conceito e categoria geográfica. Neste ponto torna-se fundamental refutar qualquer abstracionismo relativo aos princípios geográficos, de fundamentação ratzeliana. Eles não são concebidos como elementos abstratos e a priori são concebidos como abstração dos processos de compreensão de um dado fenômeno da realidade, evitando qualquer processo de repetição e memória em si.

Neste sentido, a análise da realidade à luz da Geografia permite ampliar a tomada de consciência da espacialidade humana, afirmada por Cheptulin (2004), bem como os elementos e processos de transformação do próprio espaço contribuem para o desenvolvimento temporal pelos sujeitos.

A apreensão de conceitos/conteúdos exige uma revisão de literatura para a clareza científica e metodológica de sua construção (enquanto saber geográfico) e sua operacionalidade sócio-histórica, tornando necessário o conhecimento da trajetória metodológica de sua elaboração por parte do professor em formação.

Ao pesquisar na literatura científica, os estudantes de licenciatura em Geografia concebem sua construção metodológica, seus limites, formas de obtenção e estabelecem mediações críticas até mesmo sobre os recursos explicativos dos autores. Neste sentido, analisam a capacidade explicativa do conceito sobre a realidade, o que permite a elaboração de um mapa conceitual a fim

de reconhecer os desdobramentos que o conceito enseja, de tal forma que suas capacidades explicativas passam a dar a dimensão de totalidade: a dimensão de conteúdo.

A totalidade não é tudo, mas um conjunto de determinações que expressam a capacidade explicativa dos fenômenos e de suas principais interações na vida humana, nas suas diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse processo, os conceitos deixam a estrutura de palavras e definições e se transformam verdadeiramente em instrumentos de análise sócio-histórica. Quando os estudantes passam a realizar os mapas conceituais, passam a conceber as determinações de seu mapa/realidade e compreendem em que medida é importante ensinar, como os conceitos se hierarquizam e se interconectam e como respondem, em escalas diferenciadas, capacidades explicativas sobre o real concreto.

A totalidade apreende dimensões de singularidade e particularidade, uma vez que a construção de conceitos ocorre por meio do movimento entre singular e geral, o que não significa que este consista em “tudo”. O conhecimento é desenvolvido por meio da análise das particularidades dos elementos de um objeto/fenômeno para os sujeitos, para depois comparar e relacioná-las às de outro objeto e sujeitos.

O conhecimento desenvolve-se, descobre novos aspectos e ligações e, em certo estágio de seu desenvolvimento, começa a captar e a distinguir as propriedades e as ligações universais e a tomar consciência das leis universais da realidade e das formas universais do ser (CHEPTULIN, 2004, p. 124).

O desenvolvimento do conhecimento, o movimento entre o menos geral e o mais geral são engendrados na prática social e histórica, por isso universal. Em resumo, a totalidade é uma particularidade analisada a fim de saber como sua singularidade se remete a um todo

complexo de processos e de determinações.

Ressaltamos a importância do desenvolvimento dos conteúdos conceituais e, ainda mais, do conhecimento como um todo complexo e a análise de sua construção, em uma perspectiva ontogenética por parte dos professores.

A leitura que se tem do mundo é uma representação, uma ideia e não o real em si. Mas dele deriva, o real é sua centralidade, porque o pensamento ocorre em uma trama de significados e, quando tratamos do conhecimento científico na perspectiva histórico-cultural, o processo de aprendizagem ocorre a partir de generalizações que traduzem a relação entre particularidade e totalidade e por meio da construção histórica do próprio conceito.

Ao definir um tema e, objetivamente, estabelecer o domínio conceitual sobre ele, o estudante de licenciatura passa a reconhecer os processos reflexivos e as capacidades de abstração e interpretações sobre o real. Quando afirmamos que o conteúdo é o fundamento crítico do trabalho docente, é porque ele se estabelece como mediação concreta no processo de conhecimento do espaço geográfico, suas mediações escalares e suas interrelações com outras espacialidades e fenômenos. O professor não trabalha com o tema em si. O tema é um processo de problematização para a formação conceitual e, sobretudo, na construção de conteúdo, como veremos a seguir, discutindo o papel da atividade e a sequência didática na pesquisa e prática do ensino de Geografia.

As questões referentes aos conteúdos geográficos em sala de aula não se esgotam por aqui. É fundamental compreender possibilidades de desenvolvê-los de forma crítica e significativa em sala de aula, por meio de atividades intencionais planejadas pelo professor para a construção de conceitos e domínio dos conteúdos geográficos. Essa discussão será realizada no próximo capítulo acerca da atividade enquanto constructo do trabalho docente para o ensino e aprendizagem.

NOVAE INSULAE,



"Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford"

A ATIVIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A organização do trabalho docente com os alunos requer a seleção de conteúdos e planejamento das aulas. Ações estas que tomam como centrais os conteúdos e os conceitos da Geografia, de modo que sejam criadas condições para a aprendizagem dos alunos, ampliando o domínio do conhecimento geográfico e pedagógico por parte do professor, quem toma decisões em relação às metodologias de ensino e os pressupostos didáticos.

O desenvolvimento da aula com os alunos é estruturado a partir das concepções teóricas e práticas que se estabelecem ao longo da formação docente, em constante relação entre abstrato negativo e o concreto positivo na prática e em seu desenvolvimento profissional. É na atividade que o professor se realiza, estabelecendo real relação do trabalho docente e o papel da escola, à medida que a atividade é desenvolvida com os estudantes à luz das teorias educacionais e geográficas. Há um processo de ruptura em relação ao modelo de reprodução do conhecimento científico como tal aprendeu na universidade, para uma forma de trabalho que mobiliza em suas aulas a análise da realidade, promovendo a proposição de problemas, hipóteses e argumentação por parte dos alunos, de modo que os conteúdos sejam desenvolvidos sem perder sua clareza conceitual.

A atividade é compreendida como o processo no qual um conteúdo contextualizado – condizente à realidade, não apenas próxima e subjetiva, mas realidade social e objetiva a qual se ocupa a Geografia – é transformado pelos processos cognitivos (funções psíquicas superiores) e por meio de mudanças conceituais, correspondentes aos processos criativos dos sujeitos que aprendem. A atividade humana, material e mental, conforme Davydov (1999), é derivada do trabalho e apresenta como características principais: transformação da realidade e a pessoa como

sujeito histórico, o ser social histórico, que nos remetem no início deste texto.

Compartilhamos das indagações colocadas por Moura (1996, p. 30) sobre a atividade como unidade formadora dos alunos na escola, uma vez que os objetivos, os conteúdos e a forma como são desenvolvidos apresentam intencionalidade na formação de sujeitos frente à realidade. Compreender o papel da atividade é também tomar como partida o papel desempenhado pelo professor e as concepções de como ensinar e como os sujeitos aprendem.

O ato de ensinar está centrado na relação entre o objetivo e o conteúdo, visto que a intencionalidade demanda questionamentos relacionados às mudanças conceituais que se espera no contexto pedagógico do conhecimento científico. Quais são as aprendizagens esperadas diante da realidade? O que os sujeitos precisam aprender para pensar e analisar a realidade? Estas são questões necessárias para compreensão do sujeito que se forma nos processos educativos e quais conteúdos conceituais são importantes na escola.

A atividade de ensino, como materialização dos objetivos e conteúdos, define uma estrutura interativa em que os objetivos determinam conteúdos e estes por sua vez concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas (MOURA, 1996, p. 30).

Destacamos que os objetivos e os conteúdos não perdem o caráter real, quando temas que extrapolam o cotidiano e a experiência são desenvolvidos na escola, portanto, temos a tríade teleologia-atividade-realidade. O desenvolvimento de conteúdos na escola ocorre por meio de métodos teóricos, a atividade realiza-se, de modo que a base para tal consiste na teleologia, caracterizada pela consciência e finalidade da ação do professor frente à realidade analisada por meio dos conceitos (instrumentos

explicativos), de forma crítica sugerindo transformação e novos conhecimentos sobre a realidade.

Temas relacionados às questões ambientais, por exemplo, demandam análise da realidade objetiva, considerando modos de produção, uma vez que os sujeitos vivem realidades compartilhadas, o que exige a aprendizagem dos processos e conceitos em uma perspectiva teleológica. Perguntar sobre os motivos que levam a ensinar, a exploração de minérios no Brasil orienta o planejamento de atividades com objetivo de compreender os problemas ambientais a partir de questões econômicas, considerando diferentes relações de ordem humana e física. A exploração de minério de ferro, por exemplo, não necessariamente está no cotidiano imediato dos sujeitos. No entanto, a realidade na qual se dá essa atividade condiz a todos os sujeitos. Este tema pode ser trabalhado nas mais diversas escolas de diferentes classes sociais, uma vez que demanda uma aprendizagem da realidade compartilhada.

O professor assume o compromisso de criar condições concretas para a relação entre o conhecimento científico e o do cotidiano do aluno, para construção de saberes escolares que possibilitam compreensões objetivas da realidade, de tal modo que problemas ambientais não se tornam problemas pontuais daqueles que não são atingidos diretamente, mas são problemas sociais que demandam uma análise de relações. Assim, a atividade de ensino concretiza os motivos e as finalidades dos processos de ensino e de aprendizagem. Estes exemplos e reflexões estão centrados no desenvolvimento das crianças e jovens, porém a atividade de ensino é central na formação de professores. A proposta posta aos alunos nos cursos de licenciatura está centrada em um problema central: o ensino. E para pensar sobre o problema proposto, os alunos devem pensar o outro problema, mas este condiz aos alunos: a aprendizagem. Como os alunos constroem as atividades conscientes tanto no que diz respeito ao cam-

po educacional quanto à ciência geográfica diz respeito à forma como planejamos nossos cursos na formação inicial do professor de Geografia, apresentando e reapresentando as seguintes questões: Quais são as aprendizagens esperadas diante da realidade? O que os sujeitos precisam aprender para pensar e analisar a realidade, de tal forma que extrapole o conhecimento empírico, o espaço vivido?

Ressaltamos a importância dos estudos na formação de professores, de modo que pensem sobre os conhecimentos geográficos aprendidos no curso de Geografia, na universidade e como eles dialogam com os conteúdos.

No curso de graduação, pensar a formação centrada na atividade de estudo é urgente para compreender os processos envolvidos no ato de estudar, processos que mobilizam mudanças e formações conceituais.

O ato de estudar é fundante para a transformação do desenvolvimento mental e de ações e procedimentos, dado que há mudança não apenas conceitual mas também transformações na personalidade – esta fundamental na constituição do trabalho consciente do docente. A partir da atividade os estudantes de licenciatura poderão refletir sobre o sentido que se tem no estudo e seu compromisso para com os sujeitos da escola e a realidade.

A concepção da atividade de estudo é um dos enfoques, existentes na psicologia soviética, do processo de estudo, enfoque que realiza a tese marxista sobre a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. Vigotski). Esta concepção se formou sobre a base de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (S. Rubinstein, A. Leontiev), no contexto da teoria psicológica da atividade (A. Leontiev) e na estreita relação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Galperin, N. Talizina e outros) (DAVIDOV; MARKOVA,

1981, p. 218, tradução nossa).

Ao conceber a atividade como fundamento para o desenvolvimento do conteúdo, que tem relevância social e não apenas local ou cultural no sentido subjetivo, mas como conhecimento necessário para analisar a história e os diferentes contextos produzidos pelas sociedades, reconhecemos que a escola tem o compromisso de criar condições concretas para o desenvolvimento humano, no sentido integral do processo de humanização. A escola é o espaço da atividade e da realização deste desenvolvimento, promovendo as relações sociais, as tomadas de consciência e a construção de conhecimento, de modo que o desenvolvimento humano é ulterior ao da aprendizagem, os quais ocorrem na e pela cultura.

A escola é o espaço institucional que trata de conhecimentos desenvolvidos pelas ciências, os quais são relacionados aos conhecimentos individuais dos estudantes. A escola trata também deste conhecimento do cotidiano, construído pela mídia ou pelos grupos sociais como a Igreja, por exemplo, que por muitas vezes perpassa ou condiz ao senso comum, pois, a partir deles se constrói novos conhecimentos, promove mudanças conceituais e novos sentidos. Os professores, tendo consciência da formação dos sujeitos, planejam e estruturam suas aulas tomando os conteúdos como eixo estruturantes, de forma associada aos objetivos de ensino.

Assumir que os objetivos sejam relevantes passa a exigir que se escolham os conteúdos que traduzam na ação educativa e na criação de atividades que coloquem os sujeitos na perspectiva de aprender algo que os desenvolva tanto do ponto de vista psicológico como o da instrumentalização para resolver problemas, onde aquele conteúdo se faz necessário (MOURA, 1996, p.34).

Na literatura sobre elaboração de sequência didática é frequente o estabelecimento de uma situação-problema para o desenvolvimento de conteúdos e objetivos, tornando assim o tema tratado motivador. A problematização pode ser motivadora, desde que se tenha um contexto e condizente com o mundo concreto, o que não quer dizer que seja necessário desenvolver temas apenas relacionados ao local. Tomando como exemplo o ensino de temas relacionados à Geografia Agrária, como desenvolver seus conteúdos com crianças nas áreas urbanas? Devemos considerar a motivação para o desenvolvimento destes temas na Educação, à medida que correspondem a objetos de conhecimento já constituídos na ciência geográfica. E torna-se fundamental compreendê-los para formação de sujeitos conscientes frente à realidade, considerando as forças produtivas e a dinâmica territorial, além das características populacionais.

Assim, na escola o conhecimento escolar é a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano, mediado pelo professor na atividade. A atividade, trabalho pedagógico, se constitui num conjunto de ações que medeiam o processo de construção e de apreensão do conhecimento, realizado pelo professor e pelos alunos, e que adquire significado em sua realização na aprendizagem. A atividade tem como pressuposto uma ação coletiva, não como uma divisão social e técnica do trabalho, de divisão de tarefas, mas um fazer dependente de ações comuns que sintetizam interações e relações sociais entre sujeitos e das quais fazem emergir as diferenças culturais, sociais e cognitivas como necessárias a um ambiente pedagógico. Neste sentido, o aluno não é apenas um executor de tarefas e um solucionador de problemas, mas observa, investiga, generaliza, abstrai e cria problemas.

A atividade é fundamentada em ações e estas precisam estar pautadas em motivações e razões de desenvolvimento que se justificam e se articulam à atividade como um todo, rompendo com pragmatismos de ocupação ope-

ratória dos sujeitos. Isso permite compreender que os conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal – adquirem a dimensão histórica, simultânea, de elaboração e de aprendizagem, na medida em que é materialidade e historicidade na vida dos sujeitos sociais concretos. Parte-se de uma perspectiva de que a trajetória de ensinar requer, antes mesmo, uma trajetória socialmente particular de aprender. O que exige elaboração prévia, não como produto, mas como processualidade do fazer, percorrendo, ele mesmo professor, a trajetória do aluno, garantindo concretamente, não idealmente, a dimensão teleológica da atividade, assim pensada em um sistema de teorias geográficas e pedagógicas, que tomam sentido e significado quando realizada na e por meios dos fundamentos sociais, culturais e científicos.

A construção dessa trajetória teleológica se experiencia em uma sequência didática, compreendida como atividade, revela-se no conjunto de ações e em seu encadeamento, cuja realização resulta na mediação de um conteúdo concreto, no processo de ensino e desenvolvimento cognitivo, com sentidos e significados (teleologias) que precisam ser apreendidos e ou ultrapassados (mudados).²⁵

A construção de sequência didática é a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos de licenciatura acerca das relações entre o conhecimento da Universidade e a Escola Básica. O conteúdo passa a ser um “objeto” prático-teórico e de intervenção do aluno-professor, na medida em que é concebido como mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem.

A formação do professor ocorre à medida em que os

25. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKY, 1991, p. 74).

estudantes de licenciatura se apropriam efetivamente dos processos de realização da atividade, passam a compreender os sentidos de sua transformação, trata-se da transição de aluno-professor para professor-aluno, em sua autonomia concreta sobre o trabalho e sua realização. Toma-se essa questão como ponto central de trajetória das disciplinas que atuam com teorias pedagógicas e práticas docentes nos cursos de formação de professores, uma vez que é nesses espaços curriculares que o estudante revisita a escola, por onde passou boa parte de sua vida como aluno, e passa a pensá-la como um profissional da educação, considerando a dimensão do trabalho, o que demanda estudar as dimensões teóricas e práticas, enquanto professor que ensina Geografia. Assim, volta à escola em um novo papel social: estudante de licenciatura, o aluno-professor em via de se transformar em professor-aluno.

A ATIVIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ELABORAÇÃO DA CRITICIDADE SOBRE O CONHECIMENTO (O CONTEÚDO NÃO ESTÁ PRONTO)

A atividade ocorre na ação dos sujeitos frente aos objetivos estabelecidos e consiste na síntese do trabalho docente, o que requer reflexão sobre as práticas e teorias pedagógicas e como são articuladas ao ensino de Geografia e à trajetória do pensamento Geográfico. Portanto, no âmbito de formação de professores, as reflexões referentes às interações entre Pedagogia e Geografia discutidas anteriormente neste livro e prática docente são fundamentais.

A partir da relação entre esses saberes e teorias, sem rupturas entre conteúdo de Geografia, Pensamento Geográfico, Prática Pedagógica e Teoria e História da Educação, a formação do professor torna-se consciente do

ponto de vista dos conceitos enquanto instrumentos explicativos e seu compromisso com a formação dos estudantes da Educação Básica, em uma perspectiva transformadora de sujeitos frente à realidade. Ao analisar as correntes pedagógicas (Teoria e História da Educação) e o Pensamento Geográfico (conceitos e categorias geográficas), simultaneamente, se pensa como determinado conteúdo presente no currículo escolar – o qual está presente também nas observações feitas durante o estágio supervisionado na escola – pode ser desenvolvido de modo que ocorra a relação entre abstrato-negativo e concreto-positivo, no sentido de mudança conceitual e compreensão das relações entre aspecto do meio físico e social, em uma perspectiva geográfica.

Esta perspectiva dialética, no sentido da unidade dos saberes construídos na escola, torna a elaboração e desenvolvimento da sequência didática uma estratégia de tornar consciente o processo de formação conceitual no âmbito pedagógico, uma vez que consiste em um processo de estabelecimento de objetivos e atividades concatenadas com um objetivo geral, envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, a própria atividade de construção de uma sequência didática inserida em um estágio supervisionado é também uma prática e pesquisa de ensino, sendo assim mediação da formação docente, na dimensão prática e teórica e, no curso de licenciatura, na dimensão ensino-extensão-pesquisa.

Essas relações estruturaram o objetivo da disciplina Teorias e Atividades no Ensino de Geografia:²⁶ apropriação efetiva dos processos de realização da atividade e compreensão do sentido da prática e pesquisa do trabalho docente. Tratamos, desse modo, da transição de aluno-professor para professor-aluno, objetivando sua

26. Disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, ministrada pelo Prof. Dr. José Gilberto de Souza.

autonomia concreta sobre o trabalho e sua realização.

O trabalho docente na universidade também se deu como uma sequência didática, de modo que como ponto de partida foi proposto que os alunos realizassem a revisão bibliográfica de temas propostos para elaborarem uma sequência didática. Com isto, os alunos passavam a revisitar textos e assuntos debatidos em outras disciplinas do curso de Geografia e buscavam outras referências com o objetivo de aprofundar o conteúdo específico. Posteriormente, realizaram uma análise das transposições destes temas nos livros didáticos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas propostas curriculares do estado de São Paulo. Para cada elemento reflexivo acerca do tema estudado, os alunos desenvolveram textos relacionando as dimensões conceituais e práticas cotidianas do ensino de geografia.

Com a retomada das referências pedagógicas e com os exercícios críticos de tais concepções, os alunos-professores definiram o tema adequado para desenvolver determinados conteúdos conceituais geográficos, com base no sentido e significado de seu aprendizado, ou seja, a construção da sequência didática se dá pela relação e unidade de conteúdo-método, em uma dimensão teleológica do trabalho docente. A clareza sobre o sentido e significado se coloca no próprio processo de reflexão, de desconstrução e construção do conteúdo em sua dimensão pedagógica e geográfica, para além da reprodução de um tema descontextualizado de sua construção conceitual. Pedagógica no sentido de que o conteúdo “responde” em importância ao ser social, como constructo histórico que humaniza o homem e o torna sujeito de sua trajetória histórica, na medida em que opera conhecimentos sobre o cotidiano, objetivados na sua compreensão e transformação. Com essa perspectiva, os alunos-professores analisaram os diversos materiais pedagógicos existentes e passaram a definir uma sequência didática.

A apreensão de conceitos/contéudos exige uma revisão de literatura para a clareza científica e metodológi-

ca de sua construção, enquanto saber geográfico e sua operacionalidade sócio-histórica. O que denominamos de clareza científica? Os alunos devem se debruçar sobre os conceitos/conteúdos concebendo a trajetória metodológica de sua elaboração. Ao pesquisar na literatura científica concebem sua construção metodológica, seus limites, formas de obtenção e estabelecem mediações críticas até mesmo sobre os recursos explicativos dos autores.

O aluno analisa a capacidade explicativa do conceito sobre a realidade em que vive e, nesse processo, realiza individualmente e em grupo um mapa conceitual. A construção de um mapa conceitual implica em reconhecer os desdobramentos que o conceito enseja e suas capacidades explicativas passam a dar a dimensão de totalidade: a dimensão de conteúdo.

A totalidade não é tudo, mas um conjunto de determinações que expressam a capacidade explicativa dos fenômenos e de suas principais interações na vida humana, nas suas diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse processo, os conceitos deixam a estrutura de palavras e definições e se transformam verdadeiramente em instrumentos de análise sócio-histórica.

Quando os alunos concebem as determinações de seu mapa conceitual, compreendem em que medida é importante ensinar como os conceitos se hierarquizam e como respondem, em escalas diferenciadas, capacidades explicativas sobre o real concreto. Cabe destacar que a construção de um mapa conceitual é de extrema importância e talvez se refira ao momento de desenvolvimento crítico do aluno de graduação.

Os conteúdos foram construídos a partir dos temas estruturados no planejamento dos professores de uma escola estadual de São Paulo: Espaços Agrário e Industrial, Migração e Religião. Assim, por exemplo, quando os alunos pensaram conceitualmente em migração, a partir da revisão de literatura, dos materiais didáticos e das correntes pedagógicas, os alunos observaram que pode-

riam apresentar simplesmente tipologias e ou dados sobre movimentos migratórios. No entanto, a leitura crítica e o debate na apresentação do mapa conceitual em sala de aula, os fizeram reconhecer as dimensões espaciais de localização, distância, orientação, mas também condições sócio-históricas de cultura, trabalho, renda, etc., e de relações socioespaciais, tais como xenofobia, etnocentrismo, identidade, preconceito, raça. Dimensões conceituais normalmente ausentes nos materiais didáticos, nas revisões de literatura, mas com uma capacidade de diálogo e de leitura sobre o real concreto com muito mais profundidade, sentido e significado, em uma dimensão geográfica e não apenas espacial.

Observaram os alunos-professores o encadeamento dos conceitos e como eles têm capacidade problematizadora e interpretativa da realidade e como o processo construtivo dos conceitos se consolida em uma trajetória formativa dos alunos-professores. Ao definir um tema e, objetivamente, estabelecer o domínio conceitual sobre ele, o graduando passa a reconhecer os processos reflexivos e as capacidades de abstração e interpretações sobre o real. Quando afirmamos que o conteúdo é o fundamento crítico do trabalho docente, é porque ele se estabelece como mediação concreta no processo de conhecimento do espaço geográfico, suas mediações escalares e suas interrelações com outras espacialidades e fenômenos.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TELEOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE E DISCENTE

A construção de uma sequência didática, tendo por base a atividade como unidade formadora, se refere à construção objetiva do trabalho e a forma como o aluno-professor desenvolve os conhecimentos pedagógicos, ou seja, como concebe o caminho (pedagogia) que irá propor

ao aluno na escola. Consolida-se uma clareza teleológica do processo de conhecimento.

A sequência didática não corresponde ao planejamento abstrato do processo de trabalho docente. Ao contrário, se refere ao processo concreto de elaboração, de interação, de seu papel dialógico no ensino e desenvolvimento de um determinado conteúdo e seu significado. A tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento é estruturante na elaboração das atividades concatenadas na sequência didática, sendo uma exigência apresentada aos alunos: o desenvolvimento do conteúdo por meio dos elementos de sequenciação tais como tradução didática, maquetes, música/poesia, jogos e avaliação.

Esses aspectos na construção da sequência didática tornam o ensino um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, resultando no desenvolvimento intelectual, o que corrobora com os estudos de Vigotski (1991). O domínio conceitual consolidado como conteúdo, a partir da revisão de literatura e do mapa conceitual, passa agora a ser pautado como conteúdo escolar, o que demanda ao aluno-professor pensar na escrita e no empreendimento da linguagem para o público escolar.

A reescrita ou tradução didática requer atenção e mediação de termos que passam a dar sentidos e significados do conteúdo aos alunos, referendando situações concretas, históricas e cotidianas. Esse movimento pontua a leitura do conteúdo a partir das implicações escalares locais e globais. A migração por exemplo em sua concretude se expressa pelas situações dos refugiados que repercute na mídia, as históricas ondas migratórias ou a trajetória dos países e parentes dos alunos que migram e as migrações cotidianas, as situações sociais vivenciadas que podem ser dos próprios alunos e ou migrantes que eles reconhecem.

A tradução não implica em transportar ou transpor (CHEVALLARD, 1985) os sentidos de um texto ao outro, não se trata de palavras fáceis de uma escrita para outra,

mas representar, verter ou recriar elementos que antes não dialogavam com o real do sujeito, passando a dotar-se de consistência sobre o estabelecido e romper com ele mesmo, empreendendo sentidos e significados e apropriando-se do “antigo” e tornando-os seus (territórios) que se entrecruzam com as espacialidades dos autores com novos contextos. Tradução didática não é simplificação. Assim, a reescrita visando os alunos da educação básica envolve também o objetivo do ensino e, assim, o planejamento de outras representações referentes ao conteúdo, por exemplo os materiais cartográficos.

A construção de maquetes constitui-se como uma forma de representação espacial, revelando tratamento de escala e proporcionalidade dos fenômenos, com o objetivo de sistematizar uma prática cartográfica que possa contribuir com o ensino da Geografia e com a compreensão do território, como afirmado por Simielli, Girardi e Morone (2007). No ensino universitário é pouco comum a construção de maquetes, quando se estabelece tem enquanto fim apenas a própria representação.

No caso do ensino superior de geografia, a construção de maquetes de relevo contribui efetivamente com a capacitação do aluno para ler cartas topográficas. Apesar de a hipsometria e as curvas de nível estarem presentes em toda a vida escolar do aluno nos níveis fundamental e médio, são raros os alunos que, no ensino superior, conseguem obter êxito na interpretação e na compreensão das feições do relevo em sua primeira experiência perante cartas topográficas. Possivelmente isso se dê pelo nível de detalhamento das curvas de nível em cartas topográficas, pela sua equidistância, pela ausência de cores hipsométricas, com as quais os alunos se habituem em sua vida escolar, mas também pelo recorte territorial que nem sempre permite uma visão regional mais ampla (SIMIELLI;

Estabelecer o sentido da representação e articular para além do conteúdo de seu processo de elaboração, os procedimentos, é um papel importante do professor de Geografia, considerando que sua constituição envolve elementos cartográficos de elevada abstração e operacionalização conceitual geocartográfica: leitura e identificação da carta topográfica, altimetria, planimetria, localização, entre outros indispensáveis para estudar a distribuição espacial dos fenômenos (SOUZA; KATUTA, 2001).

O uso de maquete também demanda a tradução didática destes conceitos cartográficos, tomando como fundamento os processos de formação desses conceitos, por meio do processo de iniciação cartográfica, de leitura e produção de mapas e maquetes. A maquete não é um instrumento ilustrativo ou decorativo em uma aula. Maquete é representação, sendo importante tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior.

A proposta de utilização da música é sempre bem receptiva e cercada de expectativa e ansiedade. O fato é que a música trabalha com sensibilização, memória do texto e de experiências de forma simultânea e ao mesmo tempo permite a imaginação, com todos os seus elementos cognitivos apontados por Vigotski (1991). No ambiente escolar, ela permite a concentração e a internalização de conceitos explicitada pela obra musical, complementando as outras atividades da sequência didática. O papel da música incorpora ainda elementos pedagógicos de ampliação do universo sociocultural e conjuntamente reafirmação identitária. Como no caso do rap, elemento do movimento Hip Hop, constantemente presente nas aulas de Geografia, tendo em vista este processo de formação identitária de jovens na periferia. Xavier (2005), ao estudar o movimento Hip Hop enquanto expressão representativa da “periferia” e movimento portador de ações subversivas, considera que esse é o lugar onde os saberes

aprendidos pelo cotidiano se manifestam e se transformam em uma materialidade concreta sobre a qual se estendem os conhecimentos abstratos-concretos da escola.

Não faremos grandes digressões quanto aos gêneros musicais, porque as músicas e poesias no desenvolvimento dos conteúdos geográficos não dependem apenas da escolha preferencial do aluno, a atividade exige pensar sobre os gêneros que se deseja apresentar e articular em letra e sonoridade ao conteúdo. O trabalho com canções não está direcionado a um trabalho estritamente fenomenológico sobre o espaço, pois, a música é trabalhada ainda como texto e como imagem, dando conexão espacial ao discurso.

A associação letra, sonoridade e imagem foi posteriormente trabalhada nos debates, na escrita, consolidando a argumentação e a reflexão sobre os conceitos presentes nas canções, marcando seu espaço-tempo e as relações com a dimensão das relações socioespaciais e porque não com a linguagem cartográfica, com a música e a poesia como mecanismos de diálogo sobre as referências culturais existentes e a ampliação das referências culturais dos alunos, a partir das manifestações relativas às leituras construídas sobre o fenômeno, bem como as manifestações culturais dos sujeitos sociais (migrantes, se for o caso do exemplo utilizado) envolvidos na análise.

Assim, os alunos-professores pensam sobre as construções didáticas-pedagógicas acerca dos conteúdos geográficos, numa perspectiva teórica-metodológica, reestruturando os conteúdos em diferentes linguagens, sem perder a teleologia do trabalho, pautado na formação conceitual. Além das canções, poesias e músicas, o jogo tal qual a maquete se constitui como instrumento de conceitos particulares (regras, limites, etapas, funções), o que envolve o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, sobre os quais necessariamente se projetam novos conceitos demarcados pelas intencionalidades do professor (conteúdos).

Vigotski (1991) argumenta que nas atividades lúdicas transitam elaborações cognitivas de nível inferior para su-

perior e a tais processos estão conectados a mudança acentuada nas motivações, incentivos e interesses em aprendizagem. Estamos tratando, portanto, dos conteúdos em suas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal.

Para iniciarmos a elaboração de um jogo com objetivo didático, que componha a atividade escolar, é necessário considerar os objetivos, dando significado ao ato lúdico, considerando quem são os sujeitos que jogam ou brincam. O uso de um jogo em sala de aula requer planejamento em uma sequência didática, de modo que os alunos compreendam o motivo de se jogar e sua relação com o conteúdo proposto na aula. O jogo é uma manifestação específica da ação humana, como estudado por Elkonin (1998), dado que a “base do jogo é social, devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que jogo nasce das condições da vida da criança em sociedade” (p. 36).

O uso das diferentes linguagens expressivas em contexto de ensino-aprendizagem-desenvolvimento torna possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. E o estabelecimento de sentido e significado das atividades permite a concepção de planejamento do ensino por meio de sequência didática.

A sequência didática é construída determinando o sentido de cada ação, na qual o conjunto de conceitos são materializados a partir de experiências reais e lúdicas e vivenciadas por escrita, por exposições orais, por desenhos, por pinturas, filmes, músicas, maquetes. A cada momento da construção da sequência didática, os resultados de suas construções cognitivas são apresentados e avaliados e reconsiderados a ponto de atingir um significado sobre o conteúdo. Neste processo, os conceitos são elaborados e reelaborados, construídos e reconstruídos e atribuem concretude sócio-histórica ao aprendizado. Por fim, a sequência didática elaborada pelo aluno-professor se apresenta com a seguinte estrutura: a) tema; b) objetivo-significado em sua aprendizagem (centrado no movimento abstrato

negativo e concreto positivo; c) desenvolvimento (descrição das ações: texto da tradução didática, música, poesia, maquete, produção de texto, filmes, jogos, entre outros, constituindo o sentido pedagógico-geográfico de cada atividade); d) avaliação (constituente do conteúdo).

O processo de avaliação neste processo da formação foi marcado por discussão e conflitualidade, uma vez que a unidade trabalho-teleologia ou conteúdo-avaliação está ainda em processo de formação pelos alunos-professores, os quais geralmente passam anos de suas vidas em uma cultura escolar pautada na avaliação fragmentada do processo de constituição do conteúdo.

Cabe destacar que a construção do processo de avaliação entre pares é extremamente necessária, porque revela que em condições simétricas as avaliações são mais difíceis. Os professores-alunos revelam aqui seu ponto de transição. A avaliação conjunta objetiva romper com vários elementos, mas simultaneamente ela se coloca como um instrumento de avaliação do professor da universidade. As posturas corporativas, a ausência de análise crítica sobre o domínio conceitual do colega, a não mediação dos esforços de elaboração, dos processos criativos, da postura, das capacidades interativas das ações e de rupturas entre conteúdo/sentido e significado, são os elementos que são observados quando os alunos realizam as atividades de avaliação. A proposta colocada aos alunos-professores foi a autoavaliação e avaliação do trabalho em grupo, como forma de refletir com critérios sobre sua ação.

Em um último momento se construiu uma avaliação da disciplina e do trabalho do professor da universidade, que resulta em reflexões a respeito das ações e os sentidos e posturas do docente. Cabe considerar que os alunos também estabelecem relações e análises críticas sobre nosso trabalho. O processo de avaliação é um processo de construção de autonomia e alteridade do professor-aluno. Essa avaliação permite analisar a nossa pró-

pria sequência didática no ensino superior, como forma de estabelecermos atividades cada vez mais contextualizadas e encadeadas na formação do professor-aluno.

Elaborar uma sequência didática condiz a um labor intelectual no qual o estudante de licenciatura tem a necessidade e o compromisso em considerar os motivos, objetivos e os procedimentos, que criarão condições materiais para ação dos alunos da Educação Básica, bem como a atividade criadora enquanto parte da humanização. Além disso, os estudantes, conforme seu processo formativo, considerando a constituição da personalidade, refletem sobre as teorias pedagógicas e as teorias geográficas envolvidas na sequência didática.

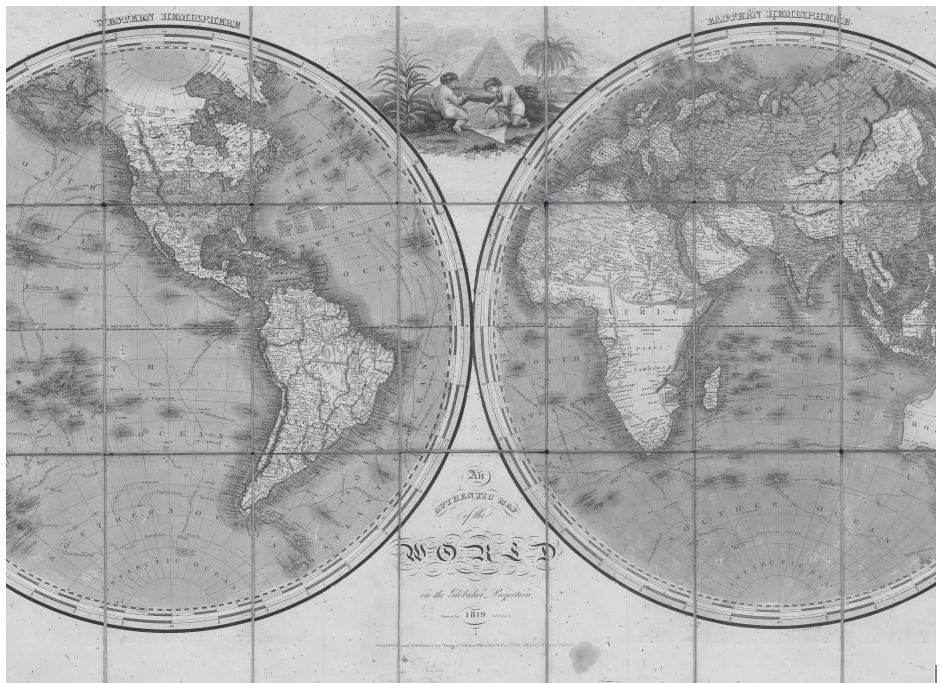
O desenvolvimento dos sujeitos conscientes e a mudança conceitual na atividade são aspectos estruturantes para desempenhar uma postura metodológica e teórica frente ao papel de intervenção do professor na formação de conceitos e desenvolvimento de conteúdos geográficos. Para a realização concreta desses pressupostos, as aulas podem ser concebidas como atividades, planejadas por meio de sequência didática.

Destarte, a sequência didática está longe de ser um sequenciamento ou acúmulo de fazeres. Ela consiste em atividades de ensino encadeadas, pensadas e desenvolvidas de forma intencional, a partir das escolhas dos conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal – que condizem com a conduta teórica geográfica e pedagógica. A sequência didática é a unidade organizadora de ensino, tanto em relação ao planejamento do professor quanto aos alunos, que aprendem e compreendem a intencionalidade das aulas e dos objetivos propostos.

Para o professor, ela pode ser uma atividade de ensino que o forma na medida em que este planeja a ação inicial e deve permanecer num processo de avaliação contínuo das ações desenvolvidas em aula, para que seja atingido o objetivo proposto. A

ação individual do professor está, dessa forma, carregada de sua autoformação, pois, é parte de um projeto, cuja realização implica ações coletivas que deverão atentar para o conjunto de fatores que permitirão a realização da aprendizagem: os aspectos sociais, psicológicos, afetivos e cognitivos envolvidos na aula a partir da atividade orientadora de ensino. Isto nos parece ingredientes necessários para transformar ações isoladas dos professores na concretização do que se vem chamando de projeto pedagógico da escola (MOURA, 1996, p. 42).

Essas ações de formação, centradas no ato de estudar e na formação conceitual, também passam por nossa constante formação enquanto professores dos cursos de licenciatura. Reconsiderando sempre a realidade, as novas demandas sociais, as políticas educacionais postas, à luz de nosso aporte teórico crítico, sem perder de vista a teleologia da atividade docente, estando em Rio Claro, São Paulo, Angra dos Reis, qualquer que seja o lugar, há um conhecimento aportado na universalidade.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dimensões espaciais, as condições sócio-históricas e as relações socioespaciais referentes aos conceitos e suas capacidades explicativas são, de fato, fundantes para os conteúdos geográficos escolares e seu desenvolvimento de forma contextualizada. Reconhecer essas dimensões é compreender e estabelecer uma rede conceitual, de modo que o conteúdo possa tratar da realidade, o que demanda por parte do professor um conhecimento da área específica e das abordagens metodológicas de ensino.

Os fundamentos e conceitos da Geografia – correspondente aos conceitos geográficos e os conteúdos específicos estudados por esta ciência –, as concepções teórico-metodológicas de ensino, considerando o papel do aluno e do professor, as interações discursivas, construção de conceito, as metodologias de ensino, os processos de aprendizagem e o currículo e os materiais didáticos, formados por livros didáticos, jogos, materiais cartográficos, modelos, textos jornalísticos, canções, literatura e filmes são fatores que sistematizam a compreensão das dimensões da Educação Geográfica.

Estes aspectos estão frequentemente pautando questionamentos referentes à formação do professor de Geografia e à própria prática em sala de aula. Neste sentido, essas reflexões demandam modos de análise que extrapolem o imediato e o sensível, aquilo que é percebido ou vinculado nas mídias. Este livro nos permitiu fazer um mergulho profundo nos nossos questionamentos acerca de nossas práticas na formação de novos professores de Geografia. De modo que estabelecemos um paralelo entre as teorias pedagógicas e geográficas, uma vez que as diferentes abordagens destes campos teóricos são estabelecidas no tempo, ainda que se reconheça processos mais ou menos hegemônicos ao longo da História da Educação.

Ao relacionarmos a construção histórica das abordagens pedagógicas e as correntes geográficas, não tive-

mos a intenção de apenas apresentar um passeio pelas curiosidades históricas, de modo enciclopédico, como dissemos, mas sim desenvolver um método para constituição do professor consciente de sua própria formação e prática na escola.

Concluimos que os fatores referentes ao sujeito social e sua dimensão de classe, o currículo escolar de Geografia e sua dimensão de mediação e intermediação, a constituição da Aula e a unidade trabalho-teleologia, quando desenvolvidas nos cursos de formação de professores, favorecem uma formação consciente. O fazer professor exige estudos e reflexões teóricas sobre as práticas, de forma que se pode conhecer as bases do currículo e criar condições de aprendizagem frente à realidade.

Analisar os pressupostos em relação ao sujeito social, a aula, a atividade, o currículo e a avaliação é tomar como ponto de partida a concepção que se tem de estudante e da relação homem-mundo. Saber o caráter metodológico e filosófico é fundante para uma ciência do homem, a Geografia.

O desenvolvimento dos sujeitos conscientes, pautado na transformação e poder criativo humano, é aspecto estruturante para desempenhar uma postura metodológica e teórica frente ao papel de intervenção do professor na formação de conceitos e desenvolvimento de conteúdos geográficos, de modo crítico.

É muito comum nos depararmos com frases de impacto sobre a importância de um professor que pesquisa sua prática, porém poucos referenciais, quanto ao método de análise, para tal exercício são encontrados e efetivos na formação docente. Concluimos que para a constituição de um professor que investiga sua prática, devemos lançar mão de categorias e conceitos analíticos do ensino, de modo que não sejam construções abstratas, mas que devem ser compreendidos como expressões do “ser social” e seu desenvolvimento. Desenvolver o domínio do conteúdo, em seu amplo aspecto (conceitual, procedimental

e atitudinal), requer um método investigativo correspondente às dimensões ontológica e epistemológica.

Não se trata de reflexões na e da prática do ponto de vista que o professor se faz fazendo, apenas na prática. Deve haver o reconhecimento da profissão docente enquanto formação consciente da relação atividade-teleologia. Acreditamos que a formação docente demanda um trabalho intelectual consciente, o que denota compreender que as categorias expressam uma perspectiva histórica das relações sociais que as engendram, encerrando assim um padrão metodológico fundamental para análise da prática docente. Neste sentido, ressaltamos que reconhecer o sujeito social, o currículo escolar de Geografia, a aula, a atividade e a avaliação é elencarmos elementos conceituais que compreendemos ser extremamente importantes em uma análise sobre o processo pedagógico, visto que condizem com a realidade.

Concluimos que o curso de licenciatura centrado na formação consciente deve centrar suas aulas na atividade e no ato de estudar, tendo como estrutura as relações entre os saberes pedagógicos e geográficos, pois, as diferentes abordagens nestes dois campos teóricos revelam diferentes concepções frente às categorias discutidas.

Como afirmamos, não significa um plano de ideias e irrealizável, uma vez que se pauta, sim, na unidade teoria-prática, de modo que os estudantes na licenciatura possam reconhecer as dimensões dos conteúdos frente à realidade. Quando o professor tem domínio conceitual, isso demarca a potencialidade de domínio por parte dos estudantes e se materializa uma relação social, que se expressa no desenvolvimento e aprendizagem deles sobre si e sobre as dimensões orgânicas e inorgânicas do mundo.

O conteúdo torna-se um “objeto” prático-teórico e de intervenção do professor, pois, consiste em uma mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem. O conteúdo nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal torna-se centra-

lidade, à medida que o professor compreende e analisa os fatores geográficos e pedagógicos na prática docente. Dessa maneira, ao longo da formação do professor, o ato de estudar, tendo como estrutura as relações entres saberes pedagógicos e geográficos, revela-se como essencial da profissão professor.

Portanto, ressaltamos a importância de propor a elaboração de mapas conceituais e de sequências didáticas, já que trata-se de avaliar as capacidades explicativas dos conceitos e as possibilidades teórico-metodológicas nas aulas de geografia. Pensar uma sequência didática não é inventar atividade para ocupar as crianças e acalmar os ânimos, é sim pensar na expressividade prático-teórica do trabalho docente, porque, a sequência didática como aqui apresentada não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos de licenciatura quanto às relações entre o conhecimento da Universidade e a Escola Básica. Os estudantes passam a analisar o sujeito social, a aula, a atividade, o currículo e a avaliação, assim, os fundamentos e conceitos da Geografia, as concepções teórico-metodológicas de ensino e os materiais didáticos de forma crítica.

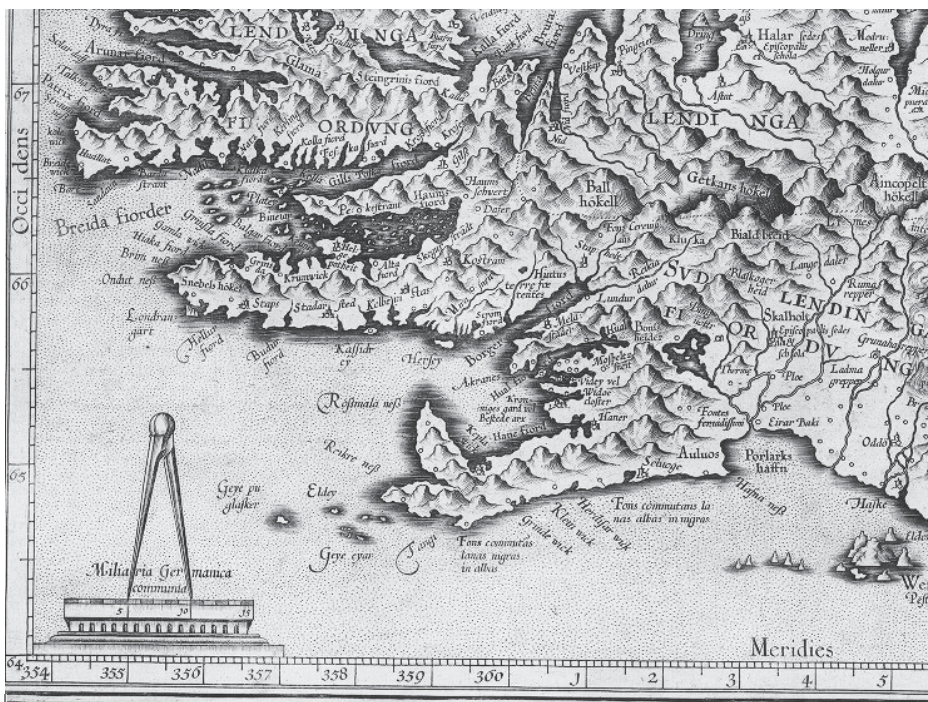
Uma sequência didática denota a realização concreta da unidade teoria-prática-teoria e os conceitos geográficos refletem a constituição da ciência geográfica, o que nos permite estabelecer paralelos entre os conhecimentos geográficos e pedagógicos, no sentido de revelar seus aportes teóricos e seu caráter enquanto constructo histórico e científico.

Portanto, na formação de professores de áreas específicas como a Geografia, é fundamental conceber que a humanização dos sujeitos é o papel desempenhado pela escola e pelo trabalho docente. A Geografia, enquanto disciplina escolar, torna-se fundamental para a leitura do território e das disputas globais, para entender os usos que se faz de elementos da natureza, ora mencionados

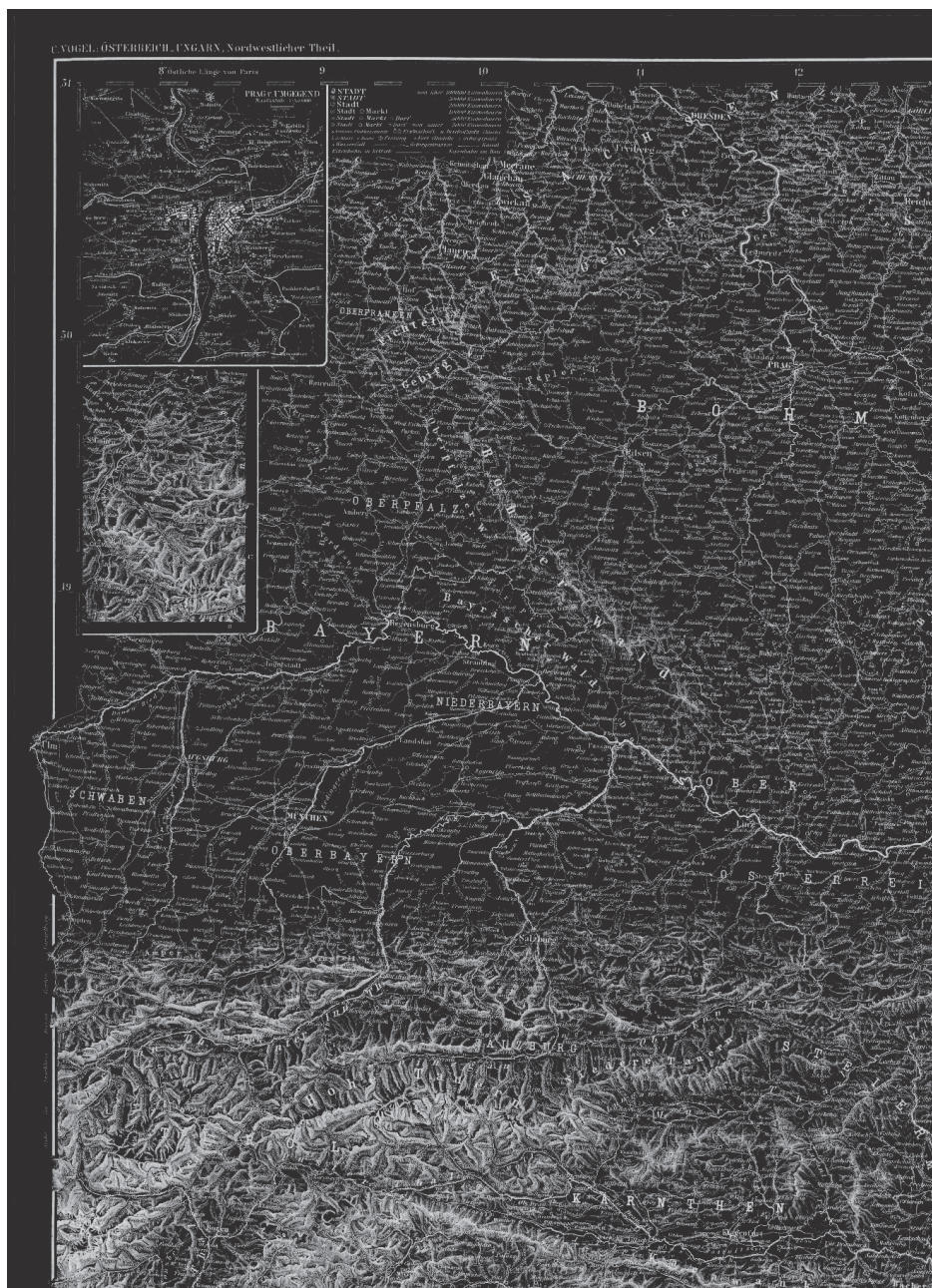


e concebidos como recursos, como minérios de ferro e suas implicações ambientais e na produção industrial. A Geografia pode sistematizar a leitura do mundo na compreensão da formação espacial e seus processos de produção e seus agentes sociais.

Em tempos de ataques à Educação, e chamamos a atenção do leitor que não se trata de crises, torna-se urgente a formação do professor consciente de sua construção enquanto o constructo social-histórico, pois, consiste em conceber a aprendizagem e o sujeito que vai à escola e aprende algo, é sociedade. É compreender como fundamental em seu trabalho o processo de humanização. O professor é um sujeito social complexo, dado que seu grau de alienação é perverso, porque para ele é a relação social de aprendizagem que se reifica, a relação social se transforma em mercadoria e destitui de sentido seu trabalho. Ensinar não está descolado da aprendizagem e nem do desenvolvimento, como movimento imanente e contraditório, tal como afirmamos na relação dos sentidos abstrato negativo e concreto positivo.



“Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford”



BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: Reunião Anual da Anped, 23., Caxambu, 2000. Programas e Resumos [...]. Caxambu, 2000.

ALMEIDA, R. D. O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, R. D. Cartografia escolar. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2003.

ALMEIDA, R. D.; JULIASZ, P. C. S. Espaço e Tempo na Educação Infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

ALVES, W. R.; SOUZA, J. G. Geografia e Método: o pesquisador entre a janela e a calçada. Universitas - Ciências Humanas e da Saúde, v. 6, p. 1-20, 1996.

ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

AUSUBEL, D. P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Traduzido por Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2000.

BAIRRO, G. P. *O PNLD e o contexto da produção didática em Geografia no Brasil*. Rio Claro, 2018. Relatório (Iniciação Científica) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'École capitaliste en France*. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BERGER, G. *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, J.C. *Financeirização Global: o padrão sistêmico de riqueza do capitalismo contemporâneo*. In: TAVARES, M. C.; FIORI, J. L. (Orgs.). *Poder e Dinheiro: Uma economia política da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 195-242.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Tecnoburocracia e contestação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.

BUFFET: OS RICOS VENCERAM A LUTA DE CLASSES. O Globo, 30/09/2011.

CÂMARA-IZQUIERDO, S. A value-oriented distinction between productive and unproductive labour. *Capital and Class*, n. 90, 2006.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Aveiro, 1997. Anais [...], v. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

CARCANHOLO, R. A.; SABADINI, M. S. Capital fictício e lucros fictícios. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 24, p. 41-65, 2009.

CARLOS, A. F. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, A. F. *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, A. F. *Geografia urbana crítica: teoria e método*. Contexto, 2018.

CARNEIRO, R.; ROSSI, P.; MELLO, G. S.; CHILIATTO-LEITE, M. V. The Fourth Dimension: Derivatives and Financial Dominance. *The Review of Radical Political Economics*, p. 1-22, 2015.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, v. 17, p. 141-149, 2013.

CASTELLAR, S.; MORAES, J. V. *Ensino de Geografia*. Porto Alegre: Thompson, 2010.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, ed. esp., p. 160-178, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779/2427>.

CASTELLAR, S. M. V.; STEFENON, D. L. A ciência geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar. *Uni-pluri/versidad*, v. 15, n. 1, p. 15-23, 2015.

CATANI, D. B.; GALLEGOS, R. C. *Avalia-se para melhorar*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CHRISTOFOLETTI, A. *Perspectiva da Geografia*. São Paulo: Difel, 1976.

CUNHA, M. V. *John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, A.; FERNANDES NETO, E.; SOUZA, G. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. 2. ed. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

DAVYDOV, V. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. p. 39-50.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUA-RE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progresso, 1987. p. 316-336.

DEMARQUE, E. TRIZ teoria para resolução de problemas inventivos aplicada ao planejamento de processo na indústria automotiva. São Paulo: Escola Politécnica/USP, 2005.

DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cadernos Cedes, n. 44, p. 85-106, 1998.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. Finance and management in the dynamics of social change (contrasting two trajectories: United States and France). Versão de 2006. Disponível em: <http://www.cepremap.fr/membres/dlevy/dle2007b.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, D. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. Notícias, BBC Brasil, 2014. Disponível em: www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw. Acesso em: 27 ago. 2018.

FRANK, R. H. Success and Luck Good: fortune and the myth of meritocracy. Nueva Jersey: Princeton University Press, 2016.

FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. Seleção de Textos, São Paulo, n. 17, p. 01-13, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, G. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). Os Professores e Sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 51-76.

GEBARA, J. J. Algumas considerações sobre o estado, a tecnoburocracia e a economia. Rev. adm. empres. [online], v. 18, n. 1, p. 83-87, 1978.

GIANNOTTI, J. A. Trabalho e reflexão: ensaios para uma dialética da sociabilidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GIROTTO, E. D. (Org.) Atlas da rede estadual de educação de São Paulo. Curitiba: CRV Editora, 2018.

GOWIN, D. B. Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1981.

GOWIN, D. B.; ALVAREZ, M. The art of educating with V diagrams. New York: Cambridge University Press, 2005.

GRECA, I. M.; MOREIRA, M. A. Além da detecção de modelos mentais dos estudantes. Uma proposta representacional integradora. Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 1, p. 32-53, 2002. Disponível em: www.if.ufrgs.br/ienci.

HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JEREBTISOV, S. Gomel a cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. VERESK (Cadernos Acadêmicos Internacionais), Brasília, v. 1, p. 7-27, 2014. Disponível em: www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/Veresk.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

JULIASZ, P. C. S. O Pensamento Espacial na Educação Infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia. São Paulo, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

KIMURA, S. Geografia no ensino básico. São Paulo: Contexto, 2008.

KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. Rio de Janeiro: Companhia da Letras, 2019.

LACOSTE, Y. A Geografia. In: CHÂTELET, F. A filosofia das ciências sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 221-274.

LACOSTE, Y. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papirus, 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez. 1994.

LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez. 1996.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras - 2526-7647. Obutchénie, Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 1, p. 187-230, 2017.

LUKÁCS, G. O jovem Marx e outros escritos de filosofia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: LUKÁCS, G. Temas de Ciências Humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MACLAREN, P., FARAHMANDPUR, R. Pedagogia Revolucionária na Globalização. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

MÁRKUS, G. Marxismo Y Antropologia. Barcelona: Editorial Griyalbo, 1974.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. Revista HIS-

TEDBR On-line, v. 13, p. 287-300, 2013.

MARX, K. Para a crítica da economia política. Tradução de Edgar Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. O capital. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boi Tempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nêlio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. Marx: A teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária, 1987.

MORAES, A. C. R. Ideologias Geográficas. São Paulo: Hucitec, 1988.

MORAES, J. V. A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para

o ensino de Geografia. São Paulo: FEUSP, 2010.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: questões atuais. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, R. O Discurso do avesso. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

MOREIRA, R. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, R. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, R. O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, R. Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográfica. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, R. Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, v. 2. n. 12, p. 29-42, 1996.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MULLER, M. L. Exposição e Método Dialético em “O Capital”. *Marx. Boletim SEAF-MG*, Belo Horizonte, v. 2, p. 17-41, 1983.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. da R. O Conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. (Org.).

A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 111-134.

NETTO, J. P. Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. O professor e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 11-29.

OLIVEIRA, A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. Revista Terra Livre, São Paulo, a. 19, v. 21, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, A.U. O campo brasileiro no final dos anos 80. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 66, p. 5-22, 1988.

OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. Rio Claro: IGCE/UNESP, 1978.

OLIVEIRA, M. K. Lev Vygotsky – Parte1/6. (2006). Direção e edição Regis Horta. Disponível em: <http://psycotube.blogspot.com.br/2010/09/marta-kohl-vygotsky-par-te-1.html>. Acesso em: 05 abr. 2012.

PAGANELLI, T. I. Para a construção do espaço geográfico na criança. Rio de Janeiro, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

GARRIDO, M. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. de S. Temas da Geografia na Escola

Básica. Campinas: Papyrus, 2013. p. 199-217.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. Conhecimento, Valor e Educação em John Dewey. São Paulo: Pioneira, 1974.

PONCE, A. Educação e lutas de classe. 17. ed. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. Campinas: Cortez, 2001.

PRESTES, Z. R. Quando não é a mesma coisa: traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do Poder. Ática: São Paulo, 1993.

RECLUS, Elisée. L'Homme et la Terre. Paris: Universelle, t. I., 1905.

SÃO PAULO (Estado). Programa São Paulo faz escola. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2007. Disponível em www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola. Acesso em: 20 dez. 2018.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARZ, R. Ao vencedor as batatas. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SILVA, L. R. Do senso comum à geografia científica. São Paulo: Contexto, 2004.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SIMIELLI, M. E.; GIRARDI, G.; MORONE, R. Maquete de relevo: recurso didático tridimensional. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 87, p. 131-148, 2007.

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SOUZA, J. G. O conceito de trabalho no livro didático de Geografia. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 1991.

SOUZA, J. G. A cartografia e o movimento de renovação da Geografia Brasileira. Geosul (UFSC), Florianópolis, v. 18, p. 87-117, 1995.

SOUZA, J. G. Limites do território. Agrária (On-line), São Paulo, v. 10-11, p. 99-130, 2009.

SOUZA, J. G. Questão de Método: a homogeneização do território rural paulista. Jaboticabal, 2008. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. Geografia e Conhecimentos Cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas. São Paulo: UNESP/FAPESP, 2001.

SOUZA, J. G.; MIZUSAKI, M. Y. A (re)conquista do Estado: antipolítica, agronegócio e genocídio no Brasil. Okara: Geografia em Debate, v. 2. n. 12, p. 507-532, 2018.

SOUZA, J. G. Estado, crise estrutural do capital e a questão agrária. Encontro Nacional de Geografia Agrária, ENGA. Dourados, 2018. Mesa Redonda 3. Dourados: AGB-Dourados/UFMGD, 2018. (Digit.).

TATHAM, G. Geography in the nineteenth century: and Environmentalism and possibilism. Philosophical Library, 1951.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski. Campinas: Papirus, 2011.

VERDI, E. F. Produção geográfica e ruptura crítica: a geografia uspiana entre 1964 e 1985. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VILHENA DE MORAES, J., CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo

centrado em jogos. Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018.

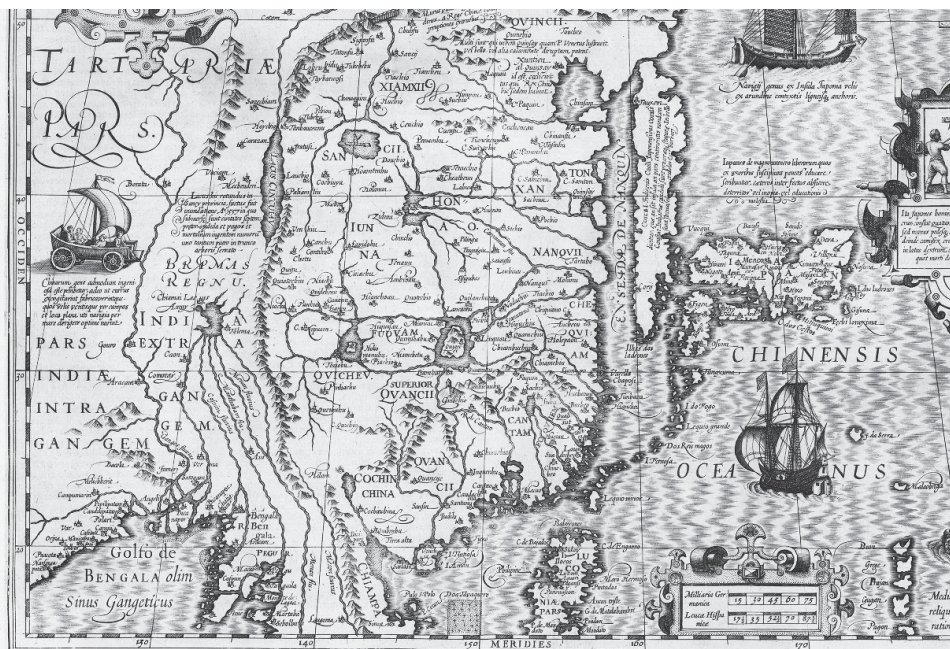
XAVIER, D. P. Repensando a periferia no período popular da história: o uso do território pelo movimento Hip Hop. Rio Claro, 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

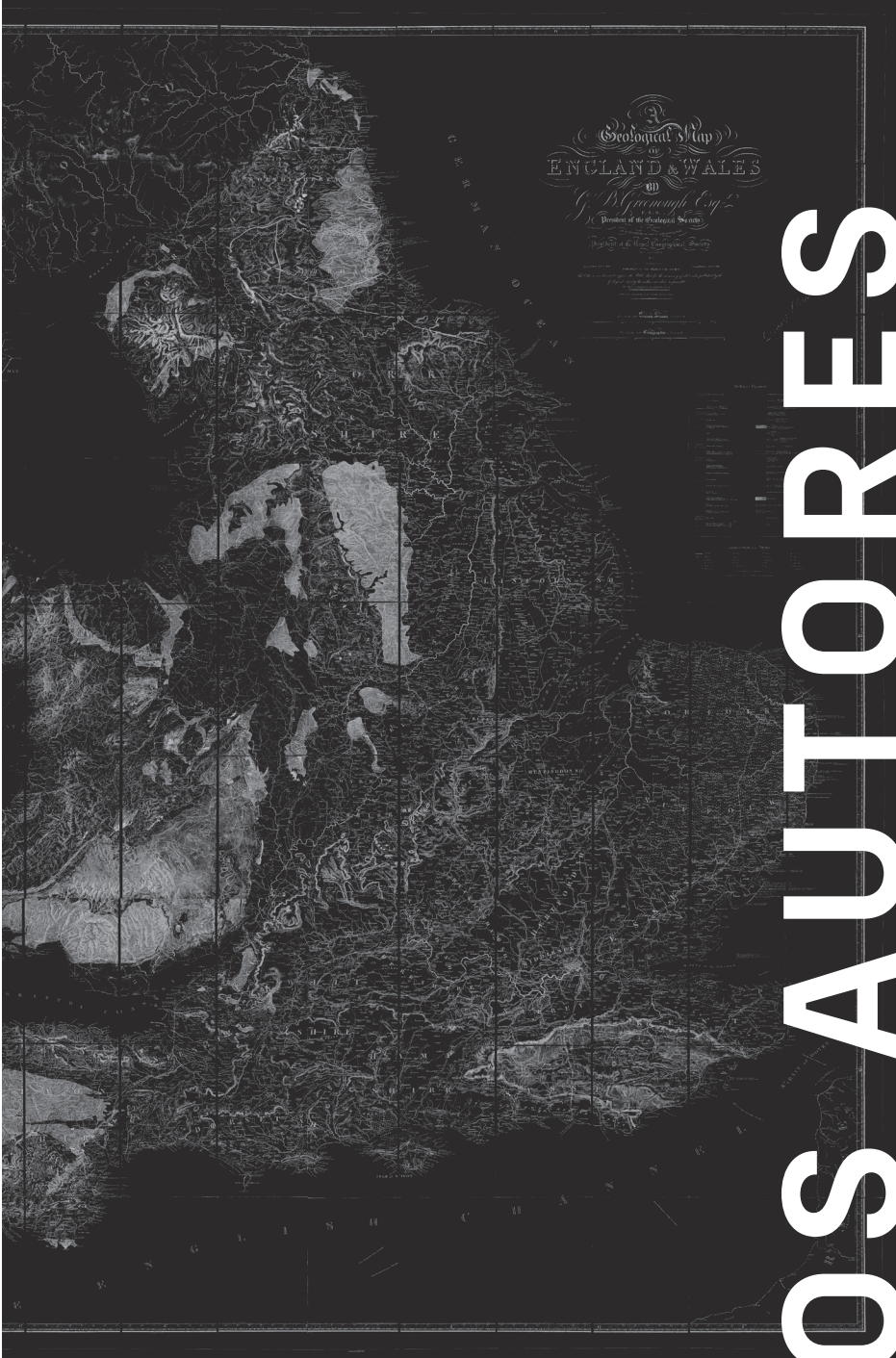
YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento; argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

“Coleção de Mapas de David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford”





OS AUTORES

JOSÉ GILBERTO DE SOUZA



Um e-mail apareceu na minha caixa e surpresa fiquei. Era uma mensagem de um professor da Unesp, campus de Rio Claro, instituição e cidade que guardo com muito carinho. Era o professor José Gilberto de Souza, dois anos depois de um evento sobre Cartografia Escolar na Unesp, procurando dialogar sobre uma pesquisa de uma aluna da Pós-Graduação. Já não morava mais em Rio Claro. O prof. Gilberto, assim, comumente chamado, não foi meu professor, uma vez que quando fiz minha graduação ele estava no campus de Jaboticabal, na Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, trabalhando principalmente na área de metodologia científica, mas pareceu-me que nunca esteve distante das questões geográficas. O que mostra sua formação inicial, a Geografia em Presidente Prudente, bem como seu Mestrado na área de ensino de Geografia: Cartografia e formação docente. Doutorou-se no programa de Pós-Graduação em Geografia da USP com a tese “O Imposto Territorial Rural: renúncia, evasão fiscal e inadimplência no estado de São Paulo”, já se dedicando ao estudo na Geografia Agrária.

Com uma vasta publicação, destaco o livro escrito em parceria com a Profa. Ângela Massumi Katuta, “Geografia e Conhecimentos Cartográficos: a Cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso de mapas”, e pesquisas dedicadas às linhas: Geografia: Teoria Social e Método; Fundamentos da Geopolítica; Geopolítica (Commodities e Água); Políticas, Mercados e Preços de Terras Rurais; Reforma Agrária e Reprodução Social Campesina e Produção Alimentar e

Agrocombustíveis. Estas são linhas ou frentes de pesquisas. Mas ressalto que o que ele investiga é a Geografia.

Lembro quando estava no Mestrado, Prof. Gilberto chegou ao Departamento de Geografia, o que me pareceu que provocou novas ideias e ações dos estudantes, que mostravam entusiasmo com aquele professor que sempre militante, no sentido amplo da palavra e não apenas no sentido da denúncia. Professor comprometido com a formação daqueles futuros professores, mesmo ora estando distante das disciplinas específicas da didática e da metodologia de ensino na época.

Prof. Gilberto é um pensador, está aí a incompletude, a busca incessante do rigor, das capacidades explicativas dos conceitos, mantendo-se sempre preocupado com os modismos e os idealismos ora presentes. Isso revela sua pesquisa enquanto práticas sociais comprometidas e busca contínua na Geografia, em defesa sempre pela Educação.

Na primeira vez que li seu texto, já um início deste livro, ao final me comovi, pois, dizia: “Efetivamente minha trajetória e origem social é muito “inferior” à média dos meus alunos. Talvez a vida tenha me feito mais duro e pouco flexível, mas não meu comprometimento com a formação dos meus iguais (filhos de trabalhadores), para que possam ser mais iguais em um mundo de tantas desigualdades”. Lembrei da minha escola, dos meus amigos, da cultura da periferia, das exclusões... e logo depois veio seu convite para escrevermos juntos. Desafio! Topei! Afinal, a escrita é um dever nosso, pensar e dialogar é um caminho para construção de dias melhores para a sociedade! Estudamos, teorizamos a partir e com a realidade e isso é assustador para aqueles que nada querem transformar e libertar!

**PAULA CRISTIANE
STRINA JULIASZ**



Conheci a Professora Paula Juliasz no tempo das flores (primavera) de 2015. Passava por um inferno na Coordenação da Pós-Graduação em Geografia da Unesp de Rio Claro, em um processo de diálogo sobre posturas, comprometimentos e avaliações. Alguns tomaram o discurso fácil do produtivismo,

quando em verdade o que se propunha era uma reflexão entre produtivismo, trabalho e não trabalho. Por aqueles dias os alunos organizavam uma excelente atividade que retomava as contribuições da Geografia Rio Clarense à Cartografia Escolar. O evento teve por razão reabrir o debate sobre o pioneiro trabalho de Livre Docência de Livia de Oliveira, acerca das contribuições do construtivismo no ensino da cartografia escolar. Reuniu ainda uma exposição primorosa de Rosangela Doin de Almeida.

Foi nessa oportunidade que a Professora Paula Juliasz realizou uma intervenção, pontuando as diferenças das abordagens da psicologia genética e da psicologia histórico-cultural. Anos depois, em diálogo com uma orientanda, na busca de definição da pergunta de sua tese doutoral, sugeri que fizesse a leitura da tese de doutorado e procurasse a Professora, para dialogar sobre seus problemas de método e de formação em educação, que naquela oportunidade estava contratada na Universidade de São Paulo e ministrava as disciplinas de Metodologia de Ensino de Geografia. Atualmente é professora do Departamento de Geografia e Políticas Públicas do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde ministra as disciplinas de Pesquisa e Prática de ensino de Geografia I e II e

Cartografia Escolar.

O trabalho de doutorado da Professora Juliasz tem elementos inovadores e problematiza questões centrais da relação entre Cartografia e Geografia. A tese intitulada “O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Cartografia e Geografia” , defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Sonia Castellar, faz uma excelente reflexão sobre a importância do pensamento espacial e como a Geografia, seus conteúdos e metodologias contribuem significativamente para seu desenvolvimento. Amparada por uma efetiva e detalhada reflexão da psicologia histórico cultural, a tese discorre sobre o processo de formação do pensamento espacial e reúne experiências concretas que mobilizaram o seu desenvolvimento na educação infantil.

A tese em verdade se consubstanciava na continuidade de reflexões que se iniciaram em seu Mestrado (Tempo, espaço, corpo na representação espacial: contribuições para a Educação Infantil), realizado sob a orientação da Professora Rosângela Doin de Almeida na Unesp (Campus de Rio Claro) no ano de 2012, onde também graduou-se em Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

De fato, essa aproximação mediada pela demanda de uma aluna resultou em inúmeros diálogos sobre nossas práticas, trocas de textos e de experiências de trabalho acadêmico e tem demonstrado o quanto sua trajetória vem se constituindo em qualidade de estudo e de dedicação ao ensino e à pesquisa em Educação e Geografia.

O trabalho que passamos a construir resulta desses diálogos e desse comprometimento, resulta dessa natureza imanente daqueles que se consideram professores e com a obrigatoriedade de refletir, perscrutar e encontrar a cada dia uma nova forma de se colocar no processo de mediação, no processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva humanizadora. São estes elemen-

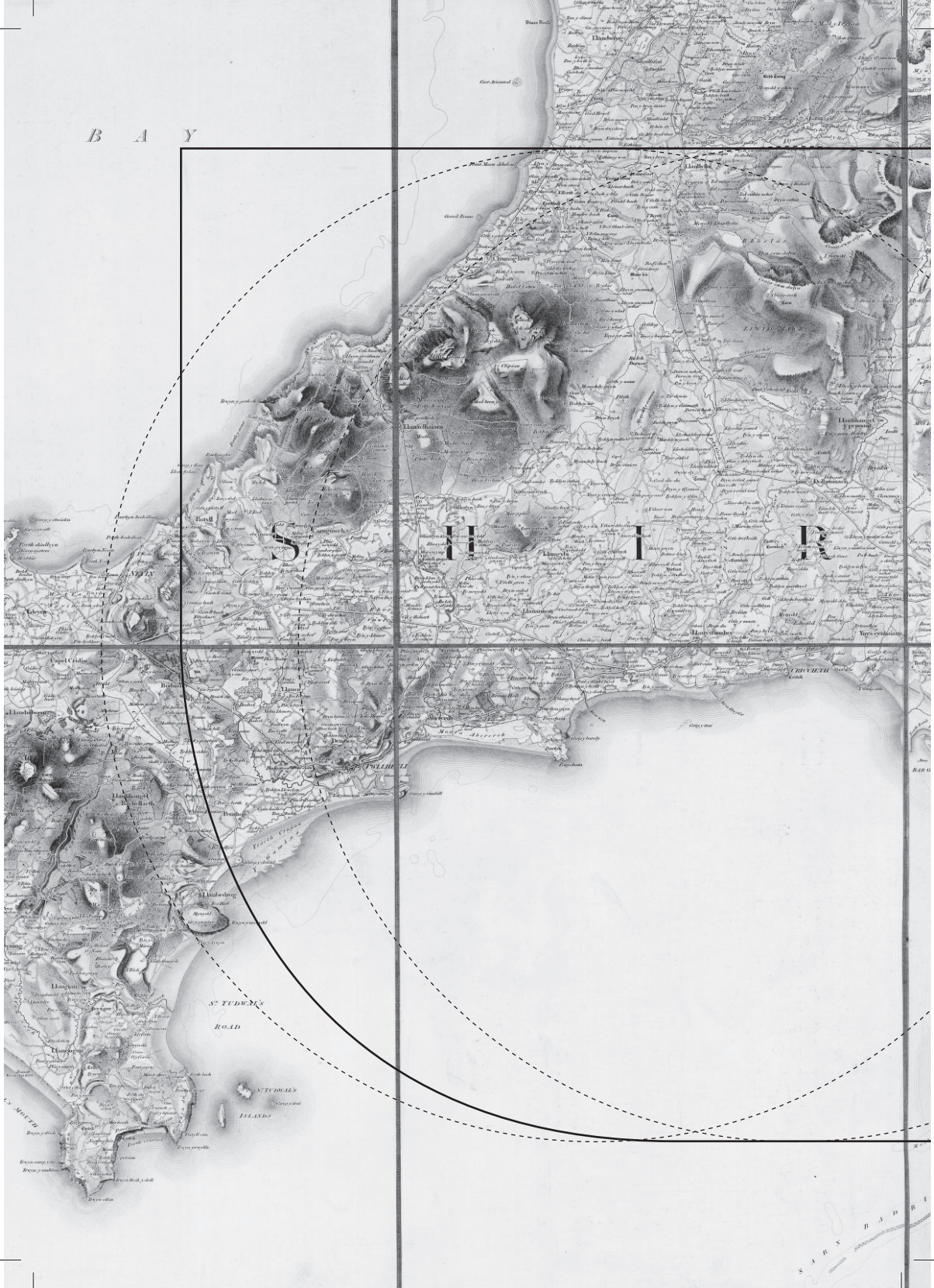


tos que encontro na Professora Paula Juliasz. E, a partir de nossas dimensões práticas e teóricas, nos debruçamos na construção deste livro com a responsabilidade de contribuir na transformação de tantas iniquidades e perversidades sociais.



"Coleção de Mapas David Rumsey, Centro de Mapas David Rumsey, Bibliotecas de Stanford"

B A Y



SAN FRANCISCO

STUDENTS
ROAD

ISLANDS

SANTA BARBARA

