

**AS IMPLICAÇÕES DAS  
TEORIAS PEDAGÓGICAS NO  
TRABALHO DOCENTE DE  
GEOGRAFIA E SEUS  
DESDOBRAMENTOS NA  
FINALIDADE POLÍTICA DA  
EDUCAÇÃO**

**THE IMPLICATIONS OF  
PEDAGOGICAL THEORIES IN  
GEOGRAPHY TEACHING  
WORK AND ITS  
DEVELOPMENTS IN THE  
POLITICAL PURPOSE OF  
EDUCATION**

**LAS IMPLICACIONES DE LAS  
TEORÍAS PEDAGÓGICAS EN  
LA DOCENCIA DE LA  
GEOGRAFÍA Y SUS  
DESARROLLOS EN EL  
PROPÓSITO POLÍTICO DE LA  
EDUCACIÓN**

JANEIDE BISPO DOS SANTOS  
Universidade do Estado da Bahia – Campus  
XI e da rede estadual da Bahia  
E-mail: janeidebsantos@gmail.com

MARCOS ANTONIO CAMPOS COUTO  
Faculdade de Formação de Professores –  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
E-mail: professormarcoscouto@gmail.com

**Resumo:**

O artigo analisa as implicações das teorias pedagógicas no trabalho docente em Geografia, considerando que elas orientam os processos de ensino-aprendizagem e as finalidades políticas da educação escolar. Baseada no materialismo histórico-dialético, a metodologia vincula a tendência pedagógica à sua finalidade política, mediada pelo papel da escola, do/a professor/a e de sua prática pedagógica na tríade prática-teoria-prática. A pesquisa analisou a prática do/da docente de Geografia com objetivo de demonstrar as implicações das teorias pedagógicas nos rumos do trabalho docente. As teorias não-críticas assumem o compromisso de classe. Já a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica defendem a escola como instrumento de formação da classe trabalhadora como possibilidade de transformação social. Apresentam teoria e método de ensino, sendo que a pedagogia histórico-crítica almeja a construção da consciência revolucionária na classe trabalhadora visando a superação da sociedade burguesa e a construção do socialismo. A Geografia histórico-crítica na escola objetiva que os estudantes desenvolvam consciência acerca da organização espacial da sociedade no contexto das lutas de classes.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Pedagogia histórico-crítica; Teorias

**Abstract:**

The article analyzes the implications of pedagogical theories in teaching work in Geography, considering that they guide the teaching-learning processes and the political purposes of school education. Based on historical-dialectical materialism, the methodology links the pedagogical tendency to its political purpose, mediated by the role of the school, the teacher and their pedagogical practice in the practice-theory-practice triad. The research analyzed the practice of Geography teachers with the goal of demonstrating the implications of pedagogical theories on the direction of teaching work. Non-critical theories assume class commitment. The critical-social content and historical-critical pedagogies defend the school as an instrument for training the working class as a possibility for social transformation. They present theory and teaching methods, with historical-critical pedagogy aiming to build revolutionary consciousness in the working class with a view to overcoming bourgeois society and building socialism. Historical-critical Geography at school aims for students to develop awareness about the spatial organization of society in the context of class struggles.

**Keywords:** Geography teaching; historical-critical pedagogy; pedagogical theories; historical-critical Geography.

**Résumé / Resumen:**

El artículo analiza las implicaciones de las teorías pedagógicas en el trabajo docente en Geografía, considerando que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje y los propósitos políticos de la educación escolar. Basada en el materialismo histórico-dialéctico, la metodología vincula la tendencia pedagógica a su propósito político, mediado por el papel de la escuela, el docente y su práctica pedagógica en la tríada práctica-teoría-práctica. La investigación analizó la práctica de los profesores de Geografía con el objetivo de demostrar las implicaciones de las teorías pedagógicas en la dirección del trabajo docente. Las teorías no críticas asumen un compromiso de clase. La pedagogía sociocrítica de los contenidos y la pedagogía histórico-crítica defienden la escuela como instrumento de formación de la clase trabajadora como posibilidad de transformación social. Presentan teoría y métodos de enseñanza, con una pedagogía histórico-crítica que apunta a construir una conciencia revolucionaria en la clase trabajadora con miras a superar la sociedad burguesa y construir el socialismo. La Geografía histórico-crítica en la escuela tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen conciencia sobre la organización espacial de la sociedad en el contexto de las luchas de clases.

**Mots-clés / Palabras-clave:** Enseñanza de la Geografía; pedagogía histórico-crítica; teorías pedagógicas; Geografía histórico-crítica.

## **Introdução**

Este texto analisa as implicações das teorias pedagógicas no trabalho do/a docente de Geografia, buscando responder: como as teorias pedagógicas direcionam o trabalho docente? A teoria pedagógica colabora para a organização do ensino que permita a compreensão das práticas e arranjos espaciais da sociedade burguesa? O trabalho é resultado de uma pesquisa realizada pelo grupo de estudos em Pedagogia Histórico-crítica do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no ano de 2023, em turmas de ensino médio de escolas públicas e privadas situadas no estado da Bahia. A pesquisa analisou o trabalho pedagógico de quatorze docentes de Geografia com objetivo de compreender as implicações das teorias pedagógicas sobre o trabalho de cada docente. Também compreende a sistematização de estudos sobre o ensino de Geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e das reflexões provenientes da prática pedagógica em disciplinas de Metodologia do ensino de Geografia e de Prática de ensino de Geografia em cursos de licenciatura. A partir da crítica das pedagogias coerentes com a manutenção do status quo, apresenta teses e proposições para o ensino de Geografia na perspectiva das lutas de classes de superação da sociedade capitalista.

A metodologia está baseada no materialismo histórico-dialético, para o qual o objeto de investigação é a produção material dos indivíduos socialmente determinada na moderna sociedade burguesa (Marx, 2011). Toda produção, por um lado, é a transformação da natureza pelo processo do trabalho no interior de e mediada por determinada forma de sociedade. Tal aspecto remete ao objeto de investigação da Geografia, isto é, a produção e a

organização do espaço geográfico da sociedade burguesa enquanto totalidade sociedade-natureza. Por outro lado, toda forma de produção forja suas próprias relações jurídicas, ideológico-culturais, forma de governo etc, incluindo, na particularidade da sociedade burguesa, a criação da instituição escolar e da escolarização obrigatória com vistas a atender suas necessidades econômico-políticas e ideológico-culturais. Portanto, para o ensino de Geografia, a investigação da totalidade do que é a moderna sociedade burguesa se configura como unidade de relações contraditórias entre sociedade e espaço e entre sociedade e escola.

As correntes pedagógicas dizem respeito às teorias que explicam e dão direção aos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, às finalidades pedagógicas e políticas da educação escolar. Por isso, a metodologia busca estabelecer a relação entre a prática e a teoria (a tríade prática-teoria-prática) por intermédio do movimento que parte do pensamento sincrético, correspondente ao todo caótico, à totalidade enquanto síntese de múltiplas determinações. Isto se dá por intermédio da análise crítica das teorias pedagógicas e da finalidade política de cada uma delas - o sujeito que se quer formar -, mediadas pela definição do papel da escola, do professor e de sua prática pedagógica.

Como a crítica do presente é o ponto de partida e de chegada da análise histórica, o texto parte da análise das pedagogias não-críticas. Sem desconsiderar a pedagogia tradicional (da essência), as pedagogias nova e tecnicista hoje são muito influentes nas políticas educacionais. Seguindo a metodologia do materialismo histórico-dialético, este é o momento da negação.

Em seguida, o texto apresenta as teorias pedagógicas críticas, a saber: a crítico-reprodutivista, a pedagogia da educação

popular, a pedagogia da autogestão pedagógica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica. Aqui é o momento da negação da negação e da perspectiva da superação.

No terceiro momento são apresentadas teses e proposições para o que está sendo denominado de Geografia histórico-crítica na escola, ou seja, do ensino de Geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Com o objetivo de explicar como as teorias pedagógicas poderão dar rumo ao trabalho docente, foram focalizadas três situações de contexto de ensino às quais os/as professores/as de Geografia que contribuíram com a pesquisa estão inseridos/as. Assim, embora o texto apresente uma descrição mais abrangente das teorias pedagógicas, o seu confronto com as situações da prática pedagógica fez com que a análise fosse concentrada na relação entre a prática social, os conteúdos do ensino e a própria organização da aula, para cada uma das tendências pedagógicas.

Além da introdução e da conclusão, o texto está dividido em três itens. O primeiro trata das implicações no trabalho docente dos/as professores/as de Geografia fundamentado nas tendências pedagógicas não-críticas. O segundo aborda as implicações das teorias crítico-reprodutivistas e crítico-superadoras na prática pedagógica. Já o terceiro destaca a pedagogia histórico-crítica, incluindo ideias para o que se pode denominar de Geografia histórico-crítica no ensino de Geografia.

### **Prática social, trabalho docente e teorias pedagógicas não-críticas**

Para explicar como as teorias pedagógicas dão rumo ao trabalho docente, apresenta-se três situações de contexto de ensino

- vivenciadas pelos autores do presente artigo a partir da pesquisa supracitada - à qual professores/as de Geografia tiveram as suas práticas pedagógicas analisadas. Os/as docentes participantes da pesquisa integravam um projeto de extensão sobre ensino de Geografia e Literatura. Quarenta e um docentes de Geografia participaram do grupo de estudo. Estes/as docentes aceitaram contribuir com uma pesquisa realizada pelo grupo LEPEGE que ocorreu em paralelo ao curso de extensão. Eles/as foram classificados/as conforme a localização das escolas e o perfil geral dos/as estudantes aos/às quais estavam vinculados/as. Além desta classificação, também se investigou qual tendência pedagógica prevalecia no trabalho destes/as docentes. Com base nestas informações, considerando as condições de acesso às escolas, selecionou-se um docente com alinhamento a cada teoria pedagógica e grupo de escola.

Durante a execução do projeto de extensão, estudou-se cinco obras literárias, dentre elas, *Torto Arado* de Itamar Vieira Júnior (2019). Na ocasião em que os/as docentes estavam trabalhando a mencionada literatura, a pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada. Assim, acompanhou-se os estudos, a elaboração e realização das aulas de cada docente selecionado. O conteúdo das aulas foi comum: o espaço agrário brasileiro, mas a prática docente foi realizada em situações diferentes, conforme localização das escolas e o perfil dos/as estudantes vinculados/as, conforme as seguintes situações: situação 1: estudantes de escolas rurais que vivem em condições de extrema pobreza, em comunidades tradicionais rurais que não têm acesso à propriedade da terra, cujas famílias vivem de prestar serviços diários nas fazendas da região; situação 2: moradores da periferia urbana,

predominantemente negros, estudantes de escolas instaladas em bairros periféricos da cidade de Salvador; e, situação 3: estudantes de escolas da alta burguesia residentes em imóveis de alto padrão, localizados em condomínios de áreas nobres de Salvador, cujas famílias possuem elevada formação escolar, usufruem de viagens para diversos lugares do mundo e têm acesso a vários equipamentos de arte e cultura em escala mundial.

O que é comum a estes/as docentes nestas diferentes situações? É, sobretudo, o fato de ensinar Geografia na educação básica. Condição que envolve o currículo, os conteúdos centrais e conceitos básicos da Geografia, mas também a metodologia do ensino e a organização do trabalho pedagógico frente à prática social. Deste ponto de vista, apesar das relações serem integrantes de uma mesma totalidade (a sociedade burguesa e a formação espacial brasileira em classes sociais), as práticas e condições espaciais destes estudantes são diferentes.

Em que medida as teorias pedagógicas podem, ou não, elucidar as práticas e arranjos espaciais da sociedade burguesa no contexto do trabalho do/a professor/a de Geografia na escola? Como as teorias pedagógicas direcionam o trabalho docente?

As tendências pedagógicas têm caráter político, têm objetivos a atender no contexto da luta de classes. Na relação sociedade/educação, elas foram sistematizadas para dar conta de projetos de educação que são sustentados por bases filosóficas e científicas, tendo em vista um determinado projeto de sociedade. Desse modo, o trabalho docente não é desprovido de intencionalidades. Sempre tem objetivos, mesmo quando estes não estão explícitos. A adesão do/a docente a determinada teoria

pedagógica indica a concepção de educação, de escola e de ser social que almeja formar.

Com base em Dermeval Saviani (2009; 2005) e José Carlos Libâneo (1992), classificou-se as tendências pedagógicas em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias crítico-superadoras. Para cada teoria pedagógica há uma condução na organização da aula. Como os/as docentes de Geografia participantes da pesquisa organizaram as aulas sobre o espaço agrário brasileiro, considerando as condições da prática espacial dos sujeitos que compõem a realidade de cada situação acima apresentada?

De acordo com Saviani (2009), as teorias não-críticas são: pedagogia tradicional (ou da essência), pedagogia nova (ou da experiência) e pedagogia tecnicista (ou produtivista). Como a própria definição já diz, não analisam as contradições da sociedade burguesa, pois têm alinhamento com os interesses das classes dominantes. Também têm papéis bem definidos no que diz respeito à escola, ao trabalho docente, à prática pedagógica e ao sujeito que deseja formar, conforme sistematização no quadro 1.

Quadro 1: As teorias pedagógicas não críticas e suas intencionalidades

Teoria pedagógica	Concepções: papel da escola, do/a professor/a, da prática pedagógica e o/a sujeito/a a formar
Pedagogia Tradicional	A escola concede equalização social e supera a marginalidade; o papel do/a professor/a é ensinar conteúdos clássicos sem relacioná-los com a prática social segundo necessidades econômicas e ideológico-culturais da sociedade burguesa; a prática pedagógica tem ênfase na transmissão, não se preocupa com a “recepção”, produz a exclusão daqueles que não se encaixam no modelo tradicional; deseja formar sujeitos/as que tenham domínio do conhecimento clássico, sem crítica à sociedade burguesa.



Pedagogia Nova	A escola valida as desigualdades como algo natural e impossível de ser superado; o papel do/a professor/a é de acompanhante, facilitador e animador de meios para o(a) aluno(a) aprender a aprender; a prática pedagógica é focada na valorização das narrativas do cotidiano e na secundarização dos conhecimentos científicos; visa formar pessoas resilientes com competências socioemocionais para resolver seus problemas.
Pedagogia Tecniciста	A escola fundamenta-se nos pressupostos de racionalidade, eficiência, produtividade e na suposta neutralidade científica: ênfase no processo; professor/a é técnico/a operacional organizador/a dos meios condutores do ato pedagógico; a prática pedagógica é focada na técnica operacional de uma engrenagem sem análise de interferências subjetivas que ponham em risco sua eficiência em relação aprender a fazer; visa formar sujeitos/as tecnicamente adaptados ao mercado.

Fonte: Sistematizado a partir de Saviani (2009).

Os aspectos destacados no quadro 1 buscam explicitar a relação entre cada teoria pedagógica e a sua respectiva finalidade política, mediada pela definição do papel da escola, do/a professor/a e de sua prática pedagógica. Para responder à questão referente ao trato pedagógico que cada docente deu ao conteúdo curricular “o espaço agrário brasileiro”, considerando as condições da prática espacial dos sujeitos que vivem nas três situações de ensino mencionadas, segundo cada teoria pedagógica, adotou-se dois enfoques (ou categorias) de análise: a relação entre a prática espacial e o conteúdo do ensino, e o roteiro de organização da aula. Inicialmente apresenta-se a relação ‘conteúdo e aula’ realizada por oito docentes, cujas práticas estão alinhadas a cada uma das teorias não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

Do ponto de vista teórico-metodológico, na pedagogia tradicional os/as docentes não levaram em consideração a prática social dos estudantes em nenhuma das três situações que foram apresentadas, pois as contradições sociais oriundas do contexto de formação socioespacial brasileira não são consideradas na prática docente não-crítica. Nesta teoria pedagógica, nas diferentes situações de ensino, as aulas foram organizadas seguindo três passos: exposição do conteúdo pelo/a professor/a com base num texto disponibilizado previamente aos estudantes; apresentação de uma lista com exercícios voltadas para conceituação e descrição de elementos detalhados pelo/a professor/a a serem respondidas pelos/as estudantes; e, correção das respostas da lista de exercícios<sup>1</sup>.

As aulas não trouxeram contribuição dos conhecimentos da prática espacial dos/as estudantes. Tomaram como suporte um texto do livro didático referente ao conteúdo. Por serem de perfil positivista, as aulas iniciaram com a exposição do espaço agrário brasileiro à luz do pensamento hegemônico, tendo como centralidade: a produção agrícola; os produtos cultivados na monocultura e as grandes propriedades; a espacialização das áreas produtivas pelo território brasileiro; a contribuição da agricultura para a composição do produto interno bruto nacional e nas taxas de exportação; e a participação da agricultura na balança comercial e na produtividade do agronegócio. Assim, a situação da questão agrária e da questão agrícola brasileira não foram problematizadas. Nas aulas, uma em cada situação, os problemas estruturais que impactam no arranjo espacial e nas práticas espaciais dos sujeitos concretos não foram mencionadas. Nem tão pouco as questões provenientes da estrutura fundiária oriunda da herança colonial,

---

<sup>1</sup> Por este artigo ter limitação de páginas, não foi possível inserir o caderno de exercícios dos docentes.

marcada pela alta concentração da propriedade privada da terra nas mãos da elite agrária brasileira. As questões referentes à adoção do modelo de produção agrícola que preza pelo desmatamento, uso de altas taxas de agrotóxicos, contaminação do lençol freático, dos rios e dos solos, grilagem de terras via expropriação dos territórios dos povos tradicionais, submissão de trabalhadores à condições de trabalho análogas à escravidão e produção de commodities<sup>2</sup> que não preza pela soberania alimentar, dentre outras situações, também ficaram de fora das aulas. Desse modo, na teoria pedagógica tradicional, além de ter uma metodologia, também tem a intencionalidade política. No que tange ao conteúdo espaço agrário brasileiro, por não considerar o lógico e o histórico, também não leva em conta o processo de formação territorial do Brasil. Silencia a invasão dos territórios dos povos tradicionais; o tráfico de homens e mulheres do continente africano inseridos/das como engrenagens na produção agrícola; a relação entre a concentração da propriedade da terra e das riquezas; a lei de terras de 1850 como estratégia de proteção da propriedade da terra frente a emergência da abolição da escravidão de 1888 com impedimento ao povo negro de acessar os meios de produção; a não reparação social e espacial dos saídos dos cativeiros e a emergência do problema da moradia nas cidades; bem como a relação entre o modelo de organização do campo e seu reverberamento no arranjo espacial das cidades, marcado pelo alto índice de urbanização e de pessoas vivendo em condições de favelização, sobretudo, da população negra expropriada da terra.

---

<sup>2</sup> Commodities são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria.

Desta forma, os trechos da obra *Torto Arado* foram utilizados nas aulas para caracterizar a organização do espaço agrário, isto é, para descrevê-lo e não para problematizá-lo.

Com relação à pedagogia nova, por nascer da crítica à pedagogia tradicional e considerar que o papel da escola não se encaixava no contexto dos estudantes da escola pública brasileira voltada para a classe trabalhadora, compreende que a universalização da educação exige uma teoria pedagógica que considere as diferenças entre os sujeitos, mas não as desigualdades no conjunto da sociedade burguesa. Portanto, “o marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (Saviani, 2009, p. 7). Ela tem o mote do aprender a aprender e parte do princípio de que o aluno é protagonista do processo educativo sem precisar inteiramente do professor, pois a aprendizagem é entendida como um processo espontâneo que precisa ser estimulado. Cabe à escola ser o espaço do acolhimento e criar o ambiente que possa proporcionar estes estímulos. O trabalho docente fica focado nos cuidados com o ambiente, ao qual precisa ter ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. Assim, a aula, na pedagogia nova, tem como principal centralidade criar uma ambiência em detrimento dos conteúdos curriculares a serem ensinados.

A pedagogia nova, geralmente, se consolida na escola por meio da pedagogia de projetos. Dos projetos multidisciplinares, nascem as aulas. Do ponto de vista metodológico, a elaboração da aula consiste em duas dimensões técnico-operacionais: a elaboração de planos de aula, em forma de sequência didática, com ênfase no detalhamento dos passos que serão seguidos no decorrer da execução do projeto; e a produção de materiais que sirvam como

estimuladores aos estudantes para se sentirem acolhidos no espaço da escola quando estiverem estudando os conteúdos elencados no projeto.

Sendo assim, as aulas de Geografia sobre “o espaço agrário brasileiro” mediadas pela pedagogia nova, voltadas para os/as estudantes que vivem nas três situações destacadas no início deste texto, não foram diferentes em termos de metodologia, mas em termos de realidades relatadas. Nesta perspectiva, as aulas em si foram iniciadas por atividades lúdicas com objetivo de promover interação entre os estudantes. Em seguida os/as professores/as solicitaram dos estudantes uma coleta de informações sobre o espaço agrário brasileiro, mas sem intencionalidades formativas. Esta atividade foi denominada de pesquisa. Os estudantes entregaram a pesquisa escrita, não houve nenhuma discussão sobre o conteúdo pesquisado, apenas receberam uma nota por terem cumprido uma tarefa com peso de dois pontos. O passo seguinte, nas três situações de ensino, foi a apresentação de trechos da obra *Torto Arado* que descrevem a vida no campo. Para este momento acontecer, os/as estudantes criaram cenários temáticos com ornamentação para criar uma ambiência que tivesse aparência com o espaço da Fazenda Água Negra e da Chapada Diamantina. Na aula com estudantes da situação 1, apresentação dos trechos da obra foram intercalados por narrativas de estudantes da sala que moram no campo e não têm a propriedade da terra. O foco ficou centrado no trabalho que eles e seus familiares realizam na condição de agregados da fazenda, os conflitos vividos, a situação da divisão da produção, na comparação com a obra *Torto Arado*. Um trecho da obra utilizado foi o seguinte:

[...] O gerente queria trazer gente que “trabalhe muito” e “que não tenha medo de trabalho”, nas palavras de meu pai, “para dar seu suor na plantação”. Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra. Podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal, era para isso que se permitia a morada. Podia trazer mulher e filhos, melhor assim, porque quando eles crescessem substituiriam os mais velhos. Seria gente de estima, conhecida, afilhados do fazendeiro. Dinheiro não tinha, mas tinha comida no prato. Poderia ficar naquelas paragens, sossegado, sem ser importunado, bastava obedecer às ordens que lhe eram dadas. Vi meu pai dizer para meu tio que no tempo de seus avós era pior, não podia ter roça, não havia casa, todos se amontoavam no mesmo espaço, no mesmo barracão (Vieira Júnior, 2018, p. 32).

Como a pedagogia nova não problematiza as questões sociais a partir do lógico e histórico, todos da sala foram envolvidos/as por forte comoção sobre as situações relatadas, mas não houve nenhum encaminhamento em termos de aprofundamento teórico para explicações científicas sobre o conteúdo espaço agrário brasileiro, nem em termos de organização social. A narrativa ficou nela mesma, apenas como uma atividade realizada. Na sequência didática desta temática, este projeto foi culminado com um evento onde os estudantes fizeram uma apresentação sobre o tema a partir de *Torto Arado*. Nas três situações os estudantes apresentaram uma peça teatral retratando os personagens e o enredo do livro, mas sem problematizar o porquê das situações vividas por aqueles sujeitos. Ficou muito na descrição e no cenário, com pouca ênfase no conteúdo. Cumprindo a tarefa da apresentação e da ornamentação em si.

Sendo assim, reafirma-se o pensamento de Saviani (2009), a pedagogia nova é uma escola esvaziada do conhecimento científico, pois está focada nas diferenças que caracterizam os indivíduos, considerados nas suas situações de vida na interação com os outros indivíduos, valorizando a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos.

Na situação 2, formada por estudantes moradores de favelas, originários do espaço rural, cujas migrações foram forçadas em decorrência das questões identificadas na narrativa da situação 1, extraída da obra *Torto Arado*, não analisaram as suas condições socioespaciais como consequência do processo de formação territorial do Brasil. Todas as narrativas sobre os sujeitos do campo foram usadas para reforçar estereótipos de lugar do atraso, de pessoas de baixa formação escolar e sem conexão com a cidade. Bem como na situação 3. O campo para estes dois grupos é espaço de produção de alimentos na lógica do agronegócio e sem conflitos.

Já a pedagogia tecnicista tem a meta de formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade burguesa. Assim, cabe à educação preparar o indivíduo para dar conta de várias demandas da produção capitalista a partir da sua força de trabalho. Fundamentada nos pressupostos da racionalidade, eficiência, produtividade e na suposta neutralidade científica, o/a professor/a pode ser um agente de contaminação ideológica. Por isso, a sua tarefa é técnica, operacional e organizadora dos meios e dos processos do trabalho pedagógico. Assim se torna preparador/a dos equipamentos (laboratórios) para os estudantes realizarem o processo técnico de aprendizagem de um dado conteúdo.

O ensino de Geografia na pedagogia tecnicista tem a função de contemplar a formação do sujeito tecnicamente adaptado à mão-de-obra do mercado. O conteúdo curricular sempre será filtrado à luz da terminalidade técnica da formação. Assim, a aula se organiza por meio de desafios propostos aos estudantes para que resolvam problemas frente à montagem de uma engrenagem do processo de produção. Neste sentido, o conteúdo espaço agrário brasileiro é inserido apenas para os cursos técnicos/profissionalizantes cujas formações estão voltadas para alguma técnica desenvolvida no espaço rural. Na maioria das vezes, com muito enfoque na produção agrícola, do que na situação agrária.

Desse modo, a aula de Geografia foi a mesma, tanto na situação 1 como na situação 2. Ambas ocorreram no curso de técnica em jardinagem. O conteúdo espaço agrário brasileiro não foi tratado como agrário, mas como agrícola, com enfoque na Geografia física. A prática social não foi problematizada. A aula teve enfoque na resolução de situações-problemas que levaram em consideração as condições edafoclimáticas e a aplicação deste estudo sobre o manejo dos solos e das plantas. O assunto foi tratado, inicialmente, a partir de uma situação problema. Os estudantes se reuniram em grupos e de forma individual para apresentar a solução ao problema apresentado. Os discentes fizeram explicações que foram complementadas pelo(a) docente. Após este momento de explicação teórica, os estudantes realizaram uma atividade prática em espaços reservados aos laboratórios e acompanharam a experiência semanalmente, confeccionando relatórios e apresentando os resultados no término do processo. A obra *Torto Arado* não foi trabalhada em nenhuma das duas situações. No conjunto de docentes que estavam vinculados ao grupo de estudo não houve



nenhum/a que se enquadrasse na situação 3. Pela lógica, esta aula não ocorreria, pois os/as estudantes da alta burguesia não fazem curso técnico.

Segundo Saviani (2009), para pedagogia tecnicista, a condição social do indivíduo na sociedade burguesa “não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (Saviani, 2009 p. 12). A educação terá valia somente quando formar indivíduos aptos a darem suas contribuições ao processo de eficiência da produtividade capitalista. Assim, a escola perdeu de vista a educação e se associou ao sistema fabril.

Considerando a síntese acerca das teorias pedagógicas não-críticas, nota-se que o ensino de Geografia que se fundamenta em qualquer uma delas, não tem a intenção de elucidar as práticas espaciais e o caráter conflituoso dos arranjos espaciais da sociedade burguesa. Ao colocar-se o “espaço agrário brasileiro” como conteúdo das aulas, tendo em vista analisar o trato dado por cada teoria, a intenção foi apontar elementos de uma realidade muito presente no ensino de Geografia na escola brasileira: a não problematização da prática social. Isto representa uma posição política, pois significa não ensinar a realidade concreta acerca da questão agrária brasileira. Trata-se de um problema social que também é racial. Isto implicaria em elucidar, no ensino escolar, as seguintes questões: por que a população preta compõe a maioria absoluta das pessoas que vivem nas periferias das grandes cidades brasileiras? Por que pretos e pardos são maioria entre os sem-terra e sem teto? Por que a maioria dos/as analfabetos/as e de baixa escolarização é composta por pretos e pardos? Por que também são os que ocupam

as profissões que recebem as menores remunerações? A temática da questão agrária, proveniente do processo de escravização, expressa na concentração da propriedade da terra e das riquezas, bem como a lei de terras de 1850 precisam ser problematizados no ensino escolar. O projeto de sociedade burguesa limita a população pobre a acessar o conhecimento científico por meio das teorias não-críticas. Isto implica em afirmar que ter direito à educação pelo acesso à escola não significa, automaticamente, a garantia das condições de aprendizagem dos conteúdos que permitam a problematização da prática social destes/as estudantes. Assim, reafirma-se que as teorias pedagógicas não-críticas dão rumo ao trabalho docente em termos de teoria e de método e tem como horizonte a formação que atenda à lógica do capital, sendo esta desprovida de consciência política e de classe a serviço da classe trabalhadora.

Apesar de se apresentarem com discurso de renovação pedagógica, Saviani (2010) assinala que o atual momento das ideias pedagógicas no Brasil é marcado pelo neoprodutivismo, com as suas variantes neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. Coerente com o contexto neoliberal e com as demandas da reestruturação produtiva e da crise estrutural do capital (Paulo Netto, 2012). A política e o debate educacional atual se caracteriza pela hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, “com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (Duarte, 2010, p. 33).

### **Prática social, trabalho docente e teorias pedagógicas críticas da sociedade burguesa**

As teorias pedagógicas críticas podem ser classificadas em dois grupos: as crítico-reprodutivistas e as crítico-superadoras.

As teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas nascem da crítica à sociedade e à escola burguesa voltada para a classe trabalhadora em termos de teoria e método. Considera que a escola fundamentada nas teorias não-críticas não deu conta do seu caráter de correção dos problemas sociais expressos nas condições de vida dos sujeitos organizados em condições sociais desiguais, com recorte também racial. Estes críticos consideram que a escola tinha, nas suas origens, uma função de caráter equalizador, mas se tornou, cada vez mais, discriminadora e repressiva contra a classe trabalhadora (Saviani, 2009). De modo geral, nesta obra o autor identifica três principais teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas: a do sistema de ensino como violência simbólica que tem como precursores principais Bourdieu e Passeron; a da escola enquanto aparelho ideológico do Estado de Althusser; e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet.

Estas teorias, ao mesmo tempo que colocaram em evidência o compromisso da educação burguesa com a reprodução ampliada do capital, também não propuseram uma teoria pedagógica crítico-superadora, pois compreenderam que a função da escola na sociedade burguesa é a que está posta, ou seja, reproduzir os ideias da sociedade burguesa. Assim, até certo ponto, se posicionaram contra a escola em si, por isso, são consideradas crítico-reprodutivistas. Se a escola não servia para os trabalhadores e trabalhadoras, estes deveriam abandoná-las? Quem formaria a classe trabalhadora sem o contágio da ideologia burguesa? Como eles não propuseram a escola do proletariado, quais seriam as saídas para o trabalho docente? Estas respostas não foram

elucidadas, razão pela qual não foi possível desenvolver a pesquisa com o enfoque de análise da relação entre a prática social e a aula de Geografia a partir do conteúdo espaço agrário brasileiro.

Da produção acadêmica sobre as teorias pedagógicas contra hegemônicas ou crítico-superadoras, que orientam os trabalhos pedagógicos em termos de teoria e método, destacam-se: a pedagogia da educação popular; a teoria da autogestão pedagógica; a pedagogia crítico-social dos conteúdos; e a pedagogia histórico-crítica.

A educação popular tem como principal expoente a obra de Paulo Freire (1981, 1981a, 2001), já a teoria da autogestão pedagógica se faz muito presente nas pedagogias dos movimentos sociais de lutas populares. Ambas partem da prática social e da realidade concreta dos sujeitos oprimidos pelo modo de produção capitalista, por isso se consolidam a partir de práticas que priorizam a organização de convivências coletivas, sem hierarquia social na execução das tarefas. Prezam pelo anti-autoritarismo verticalizado e pela democratização das relações com plena participação social dos seus coletivos sociais. Trata-se de duas pedagogias de organização coletiva voltadas para a base dos grupos sociais organizados. Ambas têm em vista o enfrentamento às condições sociais impostas aos trabalhadores pela sociedade burguesa. Por isso, são adotadas enquanto pedagogia de muitos movimentos sociais, sindicais e em alguns partidos políticos. Estas entidades tentam fazer a transposição das teorias para a organização das escolas que são voltadas para os seus coletivos. Saviani (2009), conclui que estas duas teorias dão ênfase à organização do grupo social em detrimento dos conteúdos de ensino.

São céticas em relação à escola formal. Valorizam mais o processo de aprendizagem grupal do que os conteúdos do ensino.

Já as teorias pedagógicas crítico-social dos conteúdos, elaborada por Libâneo, e a histórico-crítica, de Saviani, foram pensadas para a escola, na conjuntura dos conflitos de classes. Elas tomam como referência a prática social objetiva dos sujeitos de classe em luta na organização do trabalho pedagógico. Ambas prezam pelos conteúdos científicos enquanto instrumento de síntese das múltiplas determinações para formação dos estudantes. Almejam formar sujeitos com consciência de classe, mas que também tenham conhecimento técnico para promover a participação organizada e ativa na sociedade. Na perspectiva de Libâneo (1992), a escola visa a formação de sujeitos comprometidos com a democratização da sociedade, já para Saviani (2005) visa formar sujeitos comprometidos com a luta para a superação da sociedade de classes.

Como as pedagogias da educação popular e da autogestão pedagógica não foram pensadas para a escola formal, optou-se pela exposição das respostas às três situações de contexto de ensino apenas da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica.

Para Libâneo (1992, p. 31), numa aula, torna-se importante que “os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social)”. Apesar do autor não explicitar detalhes dos caminhos metodológicos da aula para alcançar os objetivos, pode-se entender que estão implícitos três momentos: primeiro momento: relação direta com a experiência do/a aluno/a confrontado com o saber

científico; segundo momento: relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada; terceiro momento: introdução explícita pelo/a professor/a dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática dos alunos.

Para a teoria pedagógica crítico-social dos conteúdos, na aula “vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática” (Libâneo, 1992, p. 32). Como tratar o conteúdo “espaço agrário brasileiro” considerando a situação 1: estudantes sem-terra em escola rural em situação de extrema pobreza; situação 2: estudantes moradores da periferia de uma grande metrópole; Situação 3: estudantes da alta burguesia moradores de uma metrópole?

Nas três situações, no primeiro momento da aula, os(as) professores elaboraram um instrumento metodológico para os(as) estudantes exporem as suas condições socioespaciais e comparar às condições sociais espaciais dos personagens da obra *Torto Arado*. No caso dos/as estudantes da situação 1, por serem atingidos diretamente pela questão agrária, muitos elementos da experiência concreta estavam relacionados às condições de vida do grupo no contexto da luta de classes, expressos nas diferenças socioespaciais estabelecidas entre trabalhadores e fazendeiros, assim como em *Torto Arado*. Já na situação 2, cujo público são estudantes moradores da periferia de uma metrópole, o instrumento de provocação requisitou elementos diferentes dos da situação 1, tendo em vista remeter a relação entre as condições socioespaciais dos mesmos à lógica da formação do espaço agrário brasileiro, mediada

pelos diversas estratégias do capital, fato que levou à expulsão dos camponeses para a periferia das grandes cidades. Ou seja, exigiu problematizar a urbanização brasileira como desdobramento de questões provenientes do espaço agrário brasileiro. Já para os/as estudantes da alta burguesia, moradores da cidade, utilizou-se o mesmo instrumento da situação 2, mas os sujeitos estavam em posições inversas, tanto no campo como na cidade. Sendo assim, as práticas sociais também precisam ser provocadas no contexto da luta de classes. Campo e cidade foram analisadas como uma totalidade.

No segundo momento, o trabalho docente foi instrumentalizado pelos conhecimentos científicos, o que permitiu fazer a mediação entre realidade aparente da prática vivida e a realidade mediada pelas explicações científicas. Para Libâneo (1992), nesta relação, se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada. Pois, neste segundo momento, o espaço agrário brasileiro (embasado na Obra *Torto Arado*) foi decomposto nas aulas de Geografia a partir das suas contradições e problemas provenientes da lógica do capital, a ponto de impactar intensamente nas vidas dos sujeitos das três situações analisadas, de forma direta ou indireta.

No terceiro momento, houve a elaboração de uma nova síntese, agora com base nos conhecimentos científicos, para que os/as estudantes se reconhecessem nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelos/as docentes e se posicionarem na sociedade.

Esta teoria, segundo o seu precursor, valoriza os conteúdos científicos na relação indissociável com as realidades sociais e a escola como espaço legítimo de apropriação do saber. Desse modo, compreende-se que a escola, por prestar serviços de interesses

populares, poderá contribuir para eliminar a seletividade social e tornar-se democrática. O que significa uma escola democrática para o autor? “A condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida "dos átimos” (Libâneo, 1992, p. 29-30).

### **A Pedagogia e a Geografia histórico-críticas**

A pedagogia histórico-crítica (PHC), com base em pressupostos teóricos e intencionalidades, no contexto da sociedade de classes, preza por valorização da escola dos conteúdos científicos, da cultura acumulada historicamente pela humanidade e do papel do/a professor/a na sistematização dos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes. Com intuito de formar sujeitos comprometidos com a luta pela superação da sociedade de classes, propõe uma metodologia de ensino ancorada em uma teoria pedagógica histórico-crítica. Esta metodologia é composta por cinco momentos que representam um conjunto de ações que constituirão o processo pedagógico, e não uma sequência ordinal no tempo das ações didáticas. São eles: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; e, prática social final. Como a pedagogia histórico-crítica responde às três situações que vêm sendo problematizadas neste texto, numa aula de Geografia, cuja temática é o espaço agrário brasileiro?

Nas três situações estudadas, as aulas seguiram os cinco momentos da teoria pedagógica. A prática social tomou como referência o enredo da obra *Torto Arado* e as relações socioespaciais da fazenda *Água Negra*. Nesta análise, os/as docentes analisaram a relação entre a escravidão na história do Brasil e os problemas



agrários e agrícolas vividos pelos personagens. Assim, à proporção que as questões eram pontuadas, também foram problematizadas no contexto da formação espacial brasileira, com intuito de explicar os desdobramentos do modelo de colonização no arranjo espacial e nas práticas espaciais dos sujeitos concretos. Desse modo, a partir da concentração da propriedade na fazenda Água Negra, apresentou-se os dados para explicar a estrutura fundiária brasileira e seus desdobramentos no campo e nas cidades. Em relação à estrutura fundiária, também foi explicitado as questões referentes ao agronegócio, o modelo de produção agrícola que preza pelo desmatamento, uso de altas taxas de agrotóxicos, contaminação do lençol freático e dos rios, grilagem de terras dos territórios dos povos tradicionais, submissão de trabalhadores às condições de trabalho análogas à escravidão e produção de commodities. Por considerar o lógico (a dinâmica de funcionamento no presente) e o histórico (o desenvolvimento), reafirma-se o processo de formação territorial do Brasil para explicar o espaço agrário brasileiro. Deste modo, os estudantes, em cada uma das situações, apesar de diferentes, puderam entrar em contato com os conteúdos da realidade do espaço agrário brasileiro na sua raiz.

A escola da situação 1 está localizada no limbo das grandes propriedades situadas no Oeste da Bahia, nos territórios que pertenciam aos povos geraizeiros<sup>3</sup> expropriados pelas grandes empresas do agronegócio que se instalaram na região, desde os anos

---

<sup>3</sup> A nomenclatura destas populações advém do termo “Gerais”, entendido como sinônimo de Cerrado. Segundo seus moradores históricos, antes não havia referência ao Cerrado, apenas aos Gerais, daí o nome geraizeiros. Muitas vezes eles dividem uma propriedade comum, popularmente chamada de quintal, onde plantam e criam animais. O espaço é solidariamente ocupado, com uma diversidade de culturas produtivas, e as tradições locais selam laços de um comunitarismo.

1970, por meio da grilagem de terras públicas. A escola da situação 2 está situada na periferia de Salvador, num bairro para onde foram muitos dos geraizeiros expulsos da terra no Oeste do estado. Na escola da situação 3, estudam pessoas da convivência social dos promotores, desembargadores/as, advogados/as, secretários/as de Estado e juízes/as, alguns/mas destes investigados/as e afastados/as das suas funções em decorrência da operação Faroeste<sup>4</sup>, bem como os grandes operadores do comércio e da produção agrícola no Oeste da Bahia. Como a pedagogia histórico-crítica responde às três situações? A problematização exige explicações científicas para cada situação, esclarecendo cada item e confrontando-os no lógico, no histórico e como síntese das múltiplas determinações. A instrumentalização foi conduzida pela apropriação dos conhecimentos científicos culturais necessários à análise espacial da temática no movimento da prática social, para apresentar as contradições do espaço agrário brasileiro, os desdobramentos sobre os povos tradicionais e sobre as cidades. Ao mesmo tempo, estas aulas também confrontaram o que é hegemônico nas experiências das organizações sociais de luta pela reforma agrária, nas diversas formas de acesso à terra, na produção agroecológica e na soberania alimentar, tendo em vista a superação da realidade acerca do espaço agrário brasileiro dominada pelo agronegócio, baseado nos princípios do modo de produção capitalista.

No que diz respeito ao impacto nos sujeitos das situações 1, 2 e 3, em cada uma delas, foi possível notar a catarse acerca do conhecimento científico real, almeja-se possibilidades para tomada de posição, em vista de uma consciência de classes na sociedade em luta. Para os estudantes das situações 1 e 2, por terem suas vidas

---

<sup>4</sup> Investigação que apura a venda de decisões judiciais para regularizar terras no oeste da Bahia.

impactadas diretamente pelas ações dos agentes da capital, desde o Brasil colônia, entenderam que a ocupação do oeste Bahia faz parte do processo iniciado em 1500 e que ainda não foi concluído. Destaca-se o papel do Estado e das estruturas jurídicas para legitimar os interesses do capital em detrimento dos povos tradicionais. E em relação aos estudantes da situação 3, também puderam, por meio do conhecimento científico, entender o papel opressor da classe burguesa sobre a população negra e indígenas no processo e consolidação das suas riquezas. A apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos pode orientar a uma nova síntese sobre a realidade concreta e nova forma de se posicionar no contexto da sociedade de classes.

Desse modo, compreende-se que na correspondência à pedagogia histórico-crítica é necessário o aprofundamento da renovação do pensamento geográfico no ensino de Geografia, retomando e reafirmando o que também se pode denominar de Geografia histórico-crítica.

Para Moreira (1985), a sociedade é o tema verdadeiro da Geografia. Cabe a esta ciência estudar o espaço, sendo este considerado a expressão material visível da sociedade, entendida como a totalidade sociedade-natureza. Contudo, não se trata de uma sociedade formada por sujeitos iguais, mas de uma sociedade de classes sociais, estabelecida por relações de gênero e raça também desiguais, situação que interfere em toda a trama social, inclusive na forma e no conteúdo do arranjo espacial.

Contrariando a realidade concreta, a história do pensamento geográfico é marcada pela hegemonia da Geografia oficial (Moreira, 1985). A Geografia que foi direcionada ao capital, que defende os interesses dominantes de reprodução da sociedade

burguesa, se constitui órfã do espaço (Santos, 2004), sendo este substituído pela natureza natural, pela história dos historiadores e pela economia neoclássica. Segundo Moreira, a Geografia ao se firmar como discurso oficial e escolar, “alienou-se dos próprios fundamentos sociais que encarna, para em muitos casos voltar-se contra elas” (Moreira, 2012, p. 107). Completa o autor: “Quem não confunde o discurso geográfico com os aparelhos de Estado?” (Moreira, 2012, p. 107). Fato presente na produção científica, sendo esta realizada a partir de teorias e métodos que obscurecem as possibilidades de leitura e análise do espaço enquanto uma totalidade concreta. O real fica, intencionalmente, implícito, conforme análise de Moreira (2007, 2012 e 2020), Lacoste (2005) e Santos (2004). Ao mesmo tempo que estes autores denunciam a produção de uma epistemologia parcial, também anunciam uma outra: a Geografia dos sujeitos concretos no contexto da sociedade capitalista. Sociedade esta que se consolidou por relações ambíguas e contraditórias.

Yves Lacoste (2005) denuncia a cisão entre práticas sociais e conteúdos escolares, entre práticas espaciais concretas e conteúdos escolares e universitários da Geografia, apresentados de forma enfadonha e fragmentária, a serviço da edificação do sentimento nacional-patriótico. A Geografia serve para fazer a guerra, organizar territórios, não apenas para batalhas, mas também para melhor controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. Serve, portanto, a diferentes práticas do poder: a tática e a estratégia dos Oficiais, as províncias, departamentos, distritos dos dirigentes do Estado, a localização de investimentos em plano regional, nacional e internacional das grandes empresas. Ou seja, o arranjo espacial do território tem

como objetivos os de maximizar o lucro, organizar estrategicamente o espaço econômico, social e político, de tal forma que o aparelho de Estado possa abafar os movimentos populares. Conseqüentemente, para compreender o conjunto das práticas espaciais multiescalares da espacialidade diferencial da moderna sociedade burguesa, é necessário o desenvolvimento do “saber pensar o espaço”; mas como se trata de uma sociedade de classes, é indispensável “saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater” (Lacoste, 2005).

Na busca da superação da Geografia do capital por outra que tenha as práticas espaciais como fundamento, Santos (2005) alerta à comunidade geográfica sobre a relevância das categorias formação social e totalidade na análise geográfica. Para o autor, estas categorias são essenciais para dar explicações concretas à dinâmica socioespacial da sociedade burguesa a partir do seu aspecto lógico e/ou histórico. Sendo assim, a “sociedade só pode ser analisada sem ambigüidade se definida em função de suas determinações históricas sucessivas” (Santos, 2004, p. 242). Assim, uma formação socioeconômica é uma totalidade, mas também é um sistema que se define a partir de sua própria elaboração, isto é, em obediência às leis de um modo de produção ou de passagem para um outro. Sendo este responsável pela formação socioespacial. Para este autor, a compreensão real do espaço pressupõe uma teoria e método específico para a sua análise.

A formação espacial é a totalidade geográfica da formação econômico-social, enquanto complexo organizado de distintos modos de produção sob a hegemonia do modo de produção capitalista. Para Moreira (2012, p. 90), a formação espacial resulta do arranjo espacial, ou seja, da “estrutura de objetos espaciais, uma localização

organizada de formas espaciais, uma forma ou uma totalidade estruturada de formas espaciais”. Deste modo, o espaço geográfico é a expressão das regras e leis que são estabelecidas nas relações sociais que compõem a forma/conteúdo do arranjo espacial. Isto é, a formação econômico-social “determina a estrutura do arranjo espacial conjuntural, é esse arranjo espacial conjuntural que comanda a estrutura em seus movimentos, processos e formas no tempo” (Moreira, 2012, p.109). Na sociedade burguesa, por ser marcada por relações ambíguas e contraditórias de classe, as regras que conduzem as práticas sociais dos indivíduos divergem no conjunto da totalidade, fato que impacta nas condições de vida dos indivíduos e na formação socioespacial. Sendo assim, “o espaço geográfico é a aparência com que se exprime a essência estrutural da sociedade, o modo estrutural de existência e aparecimento visual desta” (Moreira, 2012, p. 106-107). Ou seja, a análise espacial, ao apreender as leis que regem a formação espacial, serve para desvendar as máscaras sociais, as relações de classe que os produzem e expressam.

Expressão geográfica da formação econômico-social, a formação espacial, configurada na forma de arranjos espaciais da edificação geográfica da sociedade, é produto e reprodutor das práticas espaciais. Conforme Moreira (2017, p. 27), “tudo na vida humana começa e se resolve nas práticas espaciais”. Independente do grau de abstração, do mais simples ao mais complexo, as práticas são conduzidas por um determinado saber. Trata-se de uma necessidade humana para prover-se de meios essenciais à vida. O aprofundamento deste saber faz com que os indivíduos ampliem a capacidade de abstração na relação entre pensar e agir. Ou seja, todos os sujeitos fazem a Geografia diariamente. Contudo,

quando a prática espacial concreta de cada indivíduo singular é lida, analisada e correlacionada com o processo histórico e na relação entre conjuntura e estrutura, por meio de um método, ela se torna qualitativamente superior em relação ao ponto de partida. Pois este processo perpassa por explicações concretas que superam as leituras aparentes. Desse modo, a prática espacial passa a ser conduzida por explicações científicas. Isso significa saber o porquê, o para quê e para quem de cada ação. Assim, são reveladas as consequências de cada atitude tomada no executar, ou do deixar de executar, cada ação no conjunto das suas práticas espaciais realizadas no contexto da sociedade de classes. Por esta razão, a prática espacial está no fundamento da Geografia enquanto forma de saber e enquanto ciência, ou melhor, a ciência das práticas e saberes espaciais e da construção geográfica da sociedade. Para Moreira (2017, p. 27), “são as práticas e os saberes espaciais em sua reciprocidade interativa que comandam as relações de determinação entre a sociedade e o espaço em cada contexto de história”.

A prática espacial, transformando a natureza, acumula marcas sobre a superfície terrestre, na forma de arranjos espaciais que, reversamente, influenciam a prática social. A localização, ou seja, a explicação do porquê das estarem onde estão, as formas da distribuição e o arranjo espacial constituem caminho teórico-metodológico de compreensão da prática social. Moreira (2017) indica conjunto de práticas espaciais que, sucessivamente acumuladas, edificam a sociedade geograficamente. Há a fase de montagem, de desenvolvimento e de reestruturação dos arranjos espaciais. A seletividade, base da constituição do habitat das paisagens naturais dos primeiros agrupamentos humanos, se

desdobra - umas sobre as outras - nas práticas de unodiversidade, unicidade, tecnificação, territorialização, politização, regulação, mobilidade, urbanização, compressão, fluidificação, sociodensificação, até a fase de reestruturação em que todas as práticas são retomadas ou realocadas provocando as transformações geográficas da moderna sociedade industrial burguesa, das transições do arranjo em regiões homogêneas, polarizadas e em rede.

Couto (2017, 2017a) combina as teses de Moreira (2010, 2017) e Saviani (2009) no desenvolvimento do ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica. O ponto de partida é a definição da Geografia como a ciência das práticas, dos saberes espaciais e da edificação geográfica da sociedade (Moreira, 2010, 2017). Esta definição de Geografia pode ser utilizada como metodologia do ensino de Geografia, no movimento de ida e volta, entre as práticas/saberes espaciais e os conteúdos escolares, que expliquem os arranjos espaciais da sociedade burguesa.

Os cinco momentos da PHC derivam da tríade prática-teoria-prática do processo dialético, no qual a práxis é decomposta apenas teoricamente, pois no real-concreto, ela está no início, no meio e no fim. Ou seja, cada passo proposto por Saviani constitui momento do processo dialético da práxis, expressão da unidade prática-teoria-prática, universal-particular-singular e tese-antítese-síntese, em que cada momento se revela como sendo a verdade a partir de sua relação com o momento anterior e com a totalidade. No caso do professor de Geografia, pelo processo de totalização do ser-estar espacial da humanidade resultante da práxis espacial e da organização geográfica da sociedade.



A originalidade desta proposição de Saviani é a de que os cinco momentos da PHC correspondem ao processo de ascensão do abstrato ao concreto da teoria do conhecimento exposta por Marx (2011) na famosa crítica ao método da economia política. É o movimento que parte das ideias sincréticas à síntese por intermédio da análise. O pensamento sincrético, isto é, o “todo caótico” (da população como representação caótica de um todo), corresponde ao primeiro (prática social) e segundo (problematização) momentos da PHC. A análise, isto é, as determinações provenientes da decomposição e recomposição do objeto de estudo (do conteúdo escolar) na forma de abstrações simples em direção à síntese de múltiplas determinações, corresponde ao momento da instrumentalização, ou seja, dos conceitos, conteúdos e métodos de ensino. A síntese, isto é, a compreensão do concreto como unidade de múltiplas determinações (unidade da diversidade), corresponde aos momentos da catarse e do “retorno” à prática social, ou seja, da reprodução do concreto por meio do pensamento (o concreto-pensado).

A reprodução dos cinco momentos da pedagogia histórico-crítica, adaptada ao ensino de Geografia, orienta o processo de ensino nos termos anteriormente indicados:

**1º momento:** O conhecimento das práticas/saberes espaciais dos alunos e dos diferentes sujeitos do contexto socioespacial de sua condição de classe.

**2º momento:** A problematização das práticas/saberes espaciais: problemas que relacionem a prática social de cada estudante no conjunto dos processos socioespaciais do capitalismo mundializado que reverberam na formação espacial brasileira. Este momento é guiado pelo currículo definido pelo/a professor/a.

**3º momento:** A instrumentalização é a intervenção docente mediada pelo conhecimento científico, por meio de conceitos, métodos, conteúdos e raciocínios geográficos indispensáveis à reflexão e análise do que foi levantado na problematização.

**4º momento:** A catarse é a síntese elaborada a partir da apropriação do conhecimento sistematizado, o que se dá pela transformação dos saberes sincréticos em sínteses de muitas determinações da realidade concreta.

**5º momento:** A práxis espacial como unidade teoria e práxis e universal, particular e singular; sua compreensão mais consciente dos arranjos espaciais da sociedade burguesa e sua posição e condição de classe, raça e gênero e a possibilidade de transformação por parte dos alunos.

Para Saviani (2005) este movimento constitui uma orientação segura para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) e para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Pela instrumentação/catarse se desenvolve a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e fundamentais à educação escolar como condição de humanização dos indivíduos. Isto exige a seleção dos conteúdos centrais do ensino, orientados pela função social da Geografia na escola. Desta forma, os conteúdos críticos selecionados e indicados ao longo do texto sobre o espaço agrário brasileiro são expressões universais das características centrais da organização geográfica da sociedade burguesa e, simultaneamente, as marcas das particularidades da formação espacial brasileira. Assim, a seleção dos conteúdos e problemas estruturais que impactam no arranjo espacial e nas

práticas espaciais dos sujeitos concretos são fundamentais. As características centrais do espaço geográfico da sociedade burguesa foram assinaladas por Massimo Quaini (1979, p. 66). Na organização geográfica do capitalismo não se separam as contradições da natureza-território das contradições da sociedade-força de trabalho. Os problemas estruturais da produção capitalista no campo e a relação cidade-campo associam o “destino do operário industrial e urbano com o destino do operário rural e da própria terra” (Quaini, 1979, p. 131): a perturbação da troca orgânica entre homem e terra; a concentração urbana da população; a falha metabólica que se desenvolve no interior do intercâmbio orgânico entre homem e natureza, impedindo o retorno ao solo dos resíduos que poderiam reconstituir a sua fertilidade; os resíduos da produção e do consumo, despejados nos rios, transformados em valões urbanos; a intensa exploração do operário corresponde à redução da população agrícola pelo estabelecimento da grande propriedade privada fundiária; a intensa exploração do solo, as contradições entre a rotação do capital e os períodos longos de rotação da terra da silvicultura, conduzem à destruição dos bosques para pastagem e à desorganização da economia florestal; a crise e os problemas de moradia nos grandes centros urbanos; e os problemas sociais e ecológicos da cidade capitalista (a poluição do ar, a falta de luminosidade das precárias habitações, o esgoto a céu aberto e a falta de água potável), dentre outras questões.

## **Conclusão**

Diante do conjunto de atividades e dos resultados da pesquisa expostos neste artigo, conclui-se que as teorias pedagógicas implicam no trabalho docente de Geografia, direcionam

a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem na condução dos propósitos políticos da educação escolar.

As teorias não-críticas assumem enfaticamente um compromisso de classe, mesmo este não estando explícito. A pedagogia tradicional não se preocupa com as condições da escola e dos estudantes nas diferenças e não problematizam os conteúdos no contexto da prática social inicial. A pedagogia nova esvazia a escola do conhecimento científico, pois está focada nas diferenças que caracterizam os indivíduos, considerados nas suas situações de vida, valorizando a atividade, o saber-fazer, as experiências, a vida, os interesses dos educandos. Já a tecnicista compreende que a inserção dos trabalhadores no sistema produtivo é, em si, o processo de superação da marginalização.

No campo das teorias críticas, as crítico-reprodutivistas são importantes por fazer a crítica da relação entre a escola e a sociedade capitalista, embora não admita possibilidades de a escola servir aos interesses da classe trabalhadora, pois, em si, sempre estará alimentada pela ideologia burguesa. Assim, por negar a escola aos trabalhadores e trabalhadoras, não oferece subsídio pedagógico crítico superador como possibilidade alternativa à classe trabalhadora.

Já as teorias crítico-superadoras apresentam propostas alternativas, sendo que as pedagogias da educação popular e a da autogestão pedagógica tem suas bases epistêmicas voltadas para a educação dos trabalhadores(as) no âmbito das suas comunidades ou dos movimentos sociais, não apresentam ou não priorizam propostas de ensino escolar e não prezam pelos conteúdos científicos. Já as pedagogias crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica defendem a relevância da escola como instrumento de

formação dos indivíduos de classe como possibilidade de transformação social, apresentam teoria e método de ensino, sendo que a pedagogia histórico-crítica almeja o propósito de construção da consciência revolucionária na classe trabalhadora visando superação da sociedade burguesa e a construção do socialismo.

Como cada uma delas tem um dado direcionamento político para a sociedade, que implica em certas dimensões da prática pedagógica, distinguiram-se os seguintes pontos: o perfil do profissional docente de Geografia em relação à dimensão de teoria e método; a organização do trabalho pedagógico escolar; a formação dos/as estudantes da escola; e, o fortalecimento ou no esvaziamento da luta política no contexto da luta de classes.

A combinação dos traços gerais da geografia do modo de produção capitalista com as especificidades da formação espacial brasileira, constitui base para critérios de seleção dos conteúdos, indispensáveis à montagem de programas e estruturação dos currículos da Geografia escolar.

O trabalho pedagógico é um ato intencional que tem fins de formação de sujeitos que estão em processo de aprendizagem de um dado saber sistematizado pela ciência. Aqui parte-se da posição de que o trato pedagógico aos conhecimentos da ciência geográfica nos processos de ensino, implica na intenção de que os estudantes desenvolvam consciência acerca da organização espacial da sociedade no contexto das classes em luta.

### **Referências bibliográficas**

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

COUTO, M. A. C. A Geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais: por um novo modelo clássico de organização curricular. São Gonçalo-RJ: Departamento de Geografia da UERJ-FFP, **Revista Tamoios**, v. 13, n. 2: jul/dez, 2017.

COUTO, M. A. C. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos. In TONINI, I. et al. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina; 2017a, p. 191-220.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In MARTINS, L. M.; and DUARTE, N. - orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010; p. 32-49. <http://books.scielo.org>.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: ed. Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época, vol 23, 2001.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. São Paulo, Papyrus Editora, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

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

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis**: a presença do espaço na teoria e na práticas geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. São Gonçalo-RJ: Departamento de Geografia da UERJ-FFP, **Revista Tamoios**, v. 13, n. 2: jul/dez, 2017.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2020.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo e barbárie contemporânea**. Vitória (ES): Argumentum, v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun, 2012.

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

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Aut. Associados, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Ed. Aut. Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, J. G. de; JULIAZ, P. C. S. **Geografia**: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 18 de novembro de 2023

Aprovado em: 31 de janeiro de 2024

DOI10.62516/terra\_livre.2023.3213

COMO CITAR:

BISPO DOS SANTOS, J.; CAMPOS COUTO, M. A. As implicações das teorias pedagógicas no trabalho docente de Geografia e seus desdobramentos na prática pedagógica e na luta política. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 81-120. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3213>. Acesso em: dia/mês/ano.