

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Milena Pellissari Bedim

**A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: Do Espaço Banal ao Espaço Concreto**

Campo Grande, MS
2024

MILENA PELLISSARI BEDIM

**A IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: Do Espaço Banal ao Espaço Concreto**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, para defesa de doutorado.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi

Campo Grande, MS
2024

M642ai BEDIM, Milena Pellissari. 2024

A importância da Ciência Geográfica na formação de professores:
do Espaço Banal ao Espaço Concreto / Milena Pellissari Bedim. — Campo
Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024.
144f.

Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) — Faculdade de Educação -
FAED - Campus Campo Grande, 2024.

Orientador(a): Dr. Rafael Rossi

1. Geografia. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Educação Escolar.
4. Formação de Professores. I. Título.

A toda a classe trabalhadora deste país.

AGRADECIMENTOS

Não existe a possibilidade de construir novos conhecimentos sem considerar o que já existe de mais elaborado pelo conjunto dos homens; não há como construir um trabalho como este sem o auxílio e a colaboração de outras pessoas, por isso, agradeço:

À vida, por me lembrar diariamente que, a partir de minhas escolhas, essa breve existência pode ser meu céu ou meu inferno. E apesar da *secura* que muitas vezes se faz presente em nossos corações, tenho escolhido o céu.

À minha mãe e à minha avó, pelos exemplos de mulher, mãe, professora e provedoras do lar.

Apesar do percurso do doutorado ser solitário, agradeço à amizade que mantive com meus queridos amigos dos tempos do mestrado: Josué, Leila, Shaiane e Alessandro, que sempre me incentivaram a concluir o doutorado.

Ao meu orientador, que me ensinou a fazer pesquisa, que me guiou pelo “caminho das pedras” para que esse doutorado pudesse se concretizar, e me inspirou a melhorar enquanto ser a partir da pesquisa científica.

Ao PPGEDU e aos professores que deste programa fazem parte, por possibilitarem, através do seu trabalho, esse doutorado.

À CAPES, pelo um ano de financiamento com bolsa para o início desta pesquisa.

Aos professores, membros da banca e avaliadores deste trabalho, pelo tempo dedicado à leitura e às considerações, agregando qualidade à pesquisa desenvolvida.

Aos colegas docentes e à escola pública na qual trabalho e na qual se reflete diariamente os resultados desta pesquisa. Tenho me tornado uma professora mais humana e mais compromissada com a transmissão e sistematização do que há de mais elaborado no campo da Ciência, Arte e Filosofia para a construção do conhecimento nos meus alunos.

*“Até que a filosofia
Que mantém uma raça superior
E outra inferior
Seja finalmente e permanentemente
Desacreditada e abandonada
Em todo lugar haverá guerra*

*Até que não existam
Cidadãos de primeira e segunda classe em qualquer nação
Até que a cor da pele de um homem
Não seja mais significativa do que a cor dos seus olhos
Eu digo que haverá guerra*

*Até que os direitos humanos básicos
Sejam igualmente garantidos a todos, sem discriminação de raça...
Até esse dia
O sonho de paz duradoura
Cidadania mundial
Regras de moralidade internacional
Permanecerão como ilusões fugazes a serem perseguidas
Mas nunca alcançadas*

*Até que o regime ignóbil e infeliz
Que aprisiona nossos irmãos na Angola
Em Moçambique
África do Sul
Em condições subumanas
Seja derrubado
Inteira e destruído
Bem, em todo lugar haverá guerra...”*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a Geografia como um complexo social inerente à humanidade e explicitar a função social da ciência geográfica, destacando sua importância na educação escolar e na formação de professores, a partir dos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, utilizamos como método a perspectiva ontológica do Ser Social de Lukács (2013), e como ferramenta metodológica a Análise Imanente de Lessa (2014). A tese parte do princípio de que a realidade em que vivemos é complexa e de múltiplas determinações, onde o senso comum não é suficiente para apreender o movimento essencial do espaço e da realidade vivida. Portanto, o conhecimento científico e, especificamente a Ciência Geográfica, configuram-se como um caminho seguro para contribuir com a formação de professores, promovendo a apreensão e a aproximação do espaço concreto, para além do espaço banal. Para tanto, a análise imanente realizada a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo da *Ontologia do Ser Social* de Lukács, evidencia a relação entre trabalho, comunicação, relações sociais e a formação humana. Partimos da categoria trabalho, porque nossa análise é histórica, e compreender o processo histórico real do desenvolvimento humano perpassa pelo entendimento de que a espécie humana se humaniza a priori pelos atos de trabalho. Através desse entendimento, conseguimos relacionar o trabalho à educação, considerando a especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica. A Educação é uma dimensão social que deriva dessa tríplice fundamental entre o trabalho, a comunicação e as relações sociais e, por esse motivo, desempenha uma função específica e de suma importância para o desenvolvimento humano. Sendo o Trabalho e a Educação categorias primordiais para a construção desta tese, evidenciamos sua relação com o ensino de geografia, entendendo que a geografia, enquanto ciência, estuda a produção e reprodução do espaço de maneira concreta, sendo que, através de seus conteúdos pode-se vincular e reconstituir o processo de autoconstrução humana centrado na dinâmica histórica real, permitindo uma articulação dos conceitos com o cotidiano. A partir das bases teóricas estudadas, compreendemos o caráter ontológico da Ciência Geográfica, ressaltando a totalidade como a categoria que apresenta as possibilidades e os entraves para os indivíduos atuarem. Essa ao acompanhar a humanidade desde o seu surgimento, precisa ser estudada através dessas múltiplas determinações e, por isso é importante o seu estudo sistematizado e organizado na escola. Assim, contribuimos para um trabalho educativo em geografia que preze pela eleição de conhecimentos amparados pelo que há de mais elaborado ao longo da história humana no âmbito da Ciência, da Arte e da Filosofia, possibilitando o desenvolvimento de capacidades humanas mais complexas, ou seja, a elevação das funções psíquicas superiores propiciando a transposição do espaço banal ao espaço concreto.

Palavras-chave: Geografia. Educação Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de Professores.

ABSTRACT

This work has the general objective of analyzing geography as a social complex inherent to humanity and; explain the social function of geographic science and its importance in school education and teacher training, based on the references of Historical-Critical Pedagogy. To this end, we used the ontological perspective of Lukács' Social Being (2013) as a method and the Immanent Analysis Lessa, (2014) as a methodological tool. The thesis is based on the principle that the reality in which we live is complex and has multiple determinations, where common sense is not sufficient to grasp the essential movement of space and lived reality. Therefore, scientific knowledge and, specifically, geographic science, are a safe way to contribute to the training of teachers in the apprehension and approximation of concrete space, beyond the banal space. To this end, the immanent analysis carried out from the text *II Lavoro*, the first chapter of the second volume of Lukács' *Ontology of the Social Being*, highlights the relationship between work, communication, social relations and human formation. We start from the work category, because our analysis is historical, and understanding the real historical process of human development permeates the understanding that the human species is humanized a priori through acts of work.. Through this understanding, we were able to relate work to education, considering the specificity of Historical-Critical Pedagogy. Education is a social dimension that derives from this fundamental triplet between work, communication and social relationships and, for this reason, it plays a specific and extremely important role for human development. As Work and Education are primary categories for the construction of this thesis, we also highlight the relationship of these categories with the teaching of geography, understanding that geography as a science, studies the production and reproduction of space in a concrete way, and, through its contents can link and reconstitute the process of human self-construction centered on real historical dynamics, allowing an articulation of concepts with everyday life. From the theoretical bases studied, we understand the ontological character of geographic science, highlighting the totality as the category that presents the possibilities and obstacles for individuals to act. As geography has accompanied humanity since its emergence, it has a social aspect and a scientific dimension, which is why it needs to be studied through these multiple determinations and, therefore, its systematized and organized study at school is important. Thus, we contribute to educational work in geography that values the selection of knowledge supported by what is most elaborated throughout human history in the scope of science, art and philosophy, enabling the development of more complex human capabilities, that is, the elevation of higher psychic functions, enabling the transposition of banal space to concrete space.

Keywords: Geography. School Education. Historical-Critical Pedagogy. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cursos Presenciais Total – Rede Pública.....	76
Figura 2- Evolução total de matrículas na educação básica por rede de ensino – Brasil 2018-2023.....	78
Figura 3 - Distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil.....	79
Figura 4 - Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil, 2019 – 2023.....	91
Figura 5 - Taxa de insucesso escolar por série/ano nos Ensinos Fundamental e Médio por rede de ensino, Brasil – 2022.....	92
Figura 6 - Taxa de aprovação nos Ensinos Fundamental e Médio por série/ano – Brasil, 2022.....	94
Figura 7 - Taxa de repetência no Ensino Médio no Brasil – 2023.....	95
Figura 8 - Taxa de evasão no Ensino Médio, Brasil – 2023.....	96
Figura 9 - Distorção idade/série e abandono escolar– Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2020-2021.....	97
Figura 10 - Taxas de alfabetização, 2019.....	98
Figura 11- População de 18 anos e mais de idade que não frequenta a escola e sem a educação básica concluída – Brasil, 2023.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos seis importantes períodos na história da formação de professores no Brasil.....	54
Quadro 2 - Síntese do mapeamento do Estado da Questão envolvendo o Ensino de Geografia e a PHC (2018-2022).....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i>
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEFE	Grupo de Estudos Fundamentos da Educação
HEM	Habilitação Específica de Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OASISBR	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
OMS	Organização Mundial da Saúde
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas de Educação
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA	15
1.1 O TRABALHO COMO POSIÇÃO TELEOLÓGICA	19
1.2 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS SOCIAL	25
1.3 A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO NO TRABALHO E SUAS CONSEQUÊNCIAS	34
1.4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA A PARTIR DA ONTOLOGIA LUKÁCSIANA	42
SEÇÃO II – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	46
2.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	48
2.2 A ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	60
2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DIREITO EDUCACIONAL	70
2.4 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM....	85
SEÇÃO III – ENSINO DE GEOGRAFIA: DO ESPAÇO BANAL AO ESPAÇO CONCRETO	104
3.1 GEOGRAFIA: ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO SOCIAL	108
3.2 ENSINO DE GEOGRAFIA: DO ESPAÇO BANAL RUMO AO ESPAÇO CONCRETO	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137

INTRODUÇÃO

Nesta tese, o objetivo principal é desvelar dois aspectos fundamentais da Ciência Geográfica que sustentam à sua relevância na educação escolar: a) a Geografia enquanto complexo social que deriva do processo de autoconstrução humana e; b) a Geografia que possui uma função social enquanto ciência. Como não há criação do novo sem apropriação do que já existe, a ideia é explicitar a importância científica e escolar da Geografia partindo de uma abordagem ontológica lukácsiana, baseada nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como, contribuir de forma teórica e metodológica para a formação desses professores no âmbito da Geografia.

Para desvelar o objeto estudado, utilizamos como método a perspectiva ontológica do Ser Social de Lukács (2013) e como ferramenta metodológica a Análise Imanente de Lessa (2014). Como teoria educacional se opta nessa pesquisa pela Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani; Duarte, 2012).

Acreditamos que o professor deve receber suporte científico que lhe permita dominar tanto conteúdos científicos quanto os meios para estabelecer os conceitos. Concordamos com Mészáros (2011) que é preciso evitar a ilusão das soluções fáceis; acreditamos também que, desde o início, o papel da educação é de suma importância para romper com o *status quo* predominante nas escolhas políticas que defendem os interesses próprios do Estado capitalista.

Queremos corroborar com pesquisas que defendem o realismo no âmbito educacional, pois vivemos sob um sistema capitalista em constante crise, que se beneficia dessas crises para evoluir, sem priorizar sua superação. Uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as suas relações com suas partes e, também com outros complexos aos quais está articulada.

Esta pesquisa se constitui entendendo que as circunstâncias históricas já não são mais as mesmas do século XIX-XX; o capitalismo evoluiu, mas suas bases permanecem. A Educação, enquanto dimensão social, está imersa nessa configuração, por isso a importância de desvelar seu movimento real. Porque, se buscamos uma educação pautada no que há de mais sofisticado entre as Ciências, as Artes e a Filosofia, é necessário que a formação do professor também esteja amparada por essa premissa.

O início de nossa reflexão ocorre a partir da categoria Trabalho, porque nossa análise é histórica, e compreender o processo histórico real do desenvolvimento humano perpassa pelo entendimento de que a espécie humana se humaniza a priori pelos atos de

trabalho. Consideramos que todo esse conhecimento acumulado e transmitido tem sua origem na categoria trabalho, uma atividade vital dos seres humanos que os distingue de outras espécies por ser uma atividade consciente que resulta em produtos e passa a ter funções específicas pela prática social.

O trabalho, sendo a atividade vital humana, é a partir dele que a essência do gênero humano é formado historicamente, e pode transformar-se em riqueza da individualidade. Porém, não podemos esquecer que inseridos em um sistema econômico-capitalista, o trabalho enquanto atividade intrínseca à formação, desenvolvimento e satisfação humanos, passa a ser um meio de satisfação de necessidades externas. O trabalhador vende sua atividade em troca de um salário para assegurar sua sobrevivência.

Mais uma vez, para evitar a ilusão das soluções fáceis, neste capítulo abordamos algumas contribuições da obra de maturidade do filósofo húngaro G. Lukács (1895-1971) para a pesquisa educacional. As ideias contidas aqui são provenientes da análise imanente realizada a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo da *Ontologia do Ser Social* de Lukács, traduzida por Ivo Tonet. Dessa forma, o Trabalho é tratado enquanto posição teleológica. Ao longo dessa seção, veremos o Trabalho como categoria que funda o ser social, e como as demais mediações são construídas pelo movimento do ser social na vida cotidiana. A partir do Trabalho surgem novas categorias inter-relacionadas, tornando a consciência o reflexo do ser social.

Na segunda seção, trataremos sobre a relação entre Trabalho e Educação, considerando a especificidade da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), nos reportando a concepção de formação humana, a função da educação no seu sentido mais amplo e a sua importância no desempenho junto a esse desenvolvimento humano. A PHC tem como princípio compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, pressuposta pelo materialismo histórico. Nesse sentido, nossa intenção é de situar o leitor nessa concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação, baseados no humanismo e realismo proporcionados tanto pela Teoria Social de Marx quanto pela PHC. E visto que os seres humanos não nascem humanizados, o processo de humanização, resulta da atividade pela qual cada sujeito se relaciona com seu entorno físico e social, ou seja, nos tornamos humanos ao longo de toda nossa existência (Martins, 2021).

É importante esclarecer que toda teoria educacional e pedagógica atende ao interesse de uma classe social específica dentro da forma atual de sociabilidade. A PHC trabalha com os interesses essenciais que emanam da classe trabalhadora. Esses interesses

essenciais, por seu turno, se conectam à defesa do ser humano contra todo tipo de alienação ou/e rebaixamento. Para isso, a defesa da Educação Escolar em sua função de transmissão intencional das objetivações intelectuais mais desenvolvidas e elaboradas historicamente pela humanidade é um dos alicerces que demonstra a potencialidade da PHC e sua relação com a função social da Educação Escolar.

Na escola, todo o conhecimento acumulado é proveniente da experiência sócio-histórica da humanidade, expressada a partir da Ciência, da Arte e da Filosofia, que é sistematizado e transmitido/assimilado. Por isso, a cultura erudita e o conhecimento dos clássicos são tão significativos para a escola, pois possibilitam novas formas de expressão dos conteúdos escolares, onde transmitir conhecimento não é um ato passivo.

Na terceira seção desta tese, pauta-se o ensino de Geografia. Visando compreendermos sobre o processo de autoconstrução humana e de construção da própria Ciência Geográfica, partimos do seguinte questionamento: Qual a importância da Ciência Geográfica na Educação Escolar? Estudamos a Geografia enquanto complexo social inerente à humanidade, ou seja, uma Ciência Geográfica com função social e conseqüentemente, com uma função no âmbito escolar. A relevância dessa afirmação é evidente, já que desde Estrabão (século I) e Ptolomeu (século II) a Geografia é objeto de intensa circulação e análise, devido à sua integração com a vida humana cotidiana. A Geografia está presente em nossos trajetos diários e é uma parte íntima de nossas condições de existência, o ser social e a Geografia se iniciam e evoluem nas práticas espaciais.

É importante entendermos que a Ciência Geográfica e a disciplina de Geografia não estão dissociadas uma da outra, mas inter-relacionadas. A diferença está no tratamento específico de cada uma e no olhar diferenciado para a escola, onde todas as disciplinas que compõem os saberes básicos estão voltadas para a aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, a teoria não está dissociada da prática, ela sustenta a prática, torando-a cada vez mais complexa e avançada.

Nosso entendimento de Teoria relaciona-se a uma forma de conhecimento, onde “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (Paulo Netto, 2011, p. 20). Todo grande pensador seminal – aquele que lança as bases de uma concepção teórica - de uma tendência metodológica significativa, sendo uma voz individual, resultado das suas experiências, vocaliza os interesses e as aspirações de um grupo, segmento ou classe

social (Paulo Netto, 2016). Nesse sentido, desejamos vocalizar os interesses da classe trabalhadora em prol de uma escola pública, gratuita e de qualidade e de uma formação de professores que desvele o movimento real da sociedade, evitando idealismos.

A maneira como os seres humanos se organizam socialmente, seja a partir de uma atividade cultural, política, econômica ou educativa se reflete sócio-espacialmente. E considerando que a Geografia enquanto produção e reprodução do espaço, onde o trabalho é o intercâmbio orgânico entre sociedade e natureza para a produção dos meios de subsistência, e se desenvolve no chamado espaço geográfico. Assim, pautada na vertente ontológica e na transmissão e assimilação do que há de mais elaborado no âmbito do conhecimento científico, a Geografia através de seus conteúdos pode articular e reconstituir o processo de autoconstrução humana centrada na dinâmica histórica real, permitindo uma transposição de uma consciência espacial banal à uma consciência espacial crítica.

Esta seção incorpora, além do aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, visto que seu objetivo é compreender que, no âmbito escolar, a Geografia serve como forma e conteúdo para desvelar a essência dos modos de vida da nossa sociedade, indo além da aparência, daquilo que nossa percepção da vida cotidiana nos oferece e que defender o realismo na Geografia Escolar. Além disso, a formação de professores de Geografia necessita estar alinhada à essa perspectiva, para que seus conteúdos sejam selecionados e organizados pelos docentes de acordo com os objetivos da educação básica, na busca de desenvolver a compreensão dos saberes produzidos historicamente, apreendendo o processo de sua produção, bem como das tendências atuais de sua transformação e de como esses saberes refletem no espaço de vivência e nas problemáticas que envolvem a realidade global.

Ao final deste trabalho, esperamos colaborar com o entendimento de que Trabalho é sempre um ato social e fundamento ontológico do ser social, por isso concordamos com Tonet (2011) que, em cada período e lugar históricos, haverá uma determinada forma de trabalho que dará a base de uma determinada forma de sociabilidade e, conseqüentemente, uma determinada forma de educação. Porque reconhecemos a existência de uma relação dialética entre Trabalho, Educação e Sociedade. E vivemos em uma sociedade desigual, mas a educação se faz importante quando socializa conhecimentos científicos. Dessa forma, também esperamos colaborar com a expansão e compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente no âmbito da formação de professores de Geografia.

Esta tese então, parte do princípio de que a realidade em que vivemos é complexa e de múltiplas determinações, onde o senso comum ou o olhar cotidiano não é suficiente para apreender o movimento essencial do espaço e da realidade vivida. O conhecimento científico, e especificamente a Ciência Geográfica, se configura como um caminho seguro para contribuir com a formação de professores na apreensão e aproximação do espaço concreto, para além do espaço banal. A geografia é tanto uma prática social quanto uma Ciência. Como prática social é identificada pela produção e reprodução do espaço através dos atos de trabalho dos seres humanos, comunicação e das relações sociais e, enquanto Ciência possibilita apreender e desvelar as variadas manifestações espaciais e a compreender os desafios e as potencialidades espaciais, territoriais e regionais. A Pedagogia, como uma das ciências da Educação, ilumina o ensino de Geografia na consolidação dessas reflexões no âmbito escolar.

SEÇÃO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA

Nesta seção abordamos algumas contribuições da obra de maturidade do filósofo húngaro G. Lukács (1895-1971) à pesquisa educacional. Lukács nunca escreveu uma obra específica para tratar da Educação. Entretanto, isso não significa que seu pensamento não tenha profundas e valiosas lições para o debate e a investigação nesta área. As ideias contidas na primeira seção são provenientes da análise imanente realizada a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo da *Ontologia do Ser Social* de Lukács, traduzida por Ivo Tonet.

É importante, desde o início, ressaltar que o trabalho não está dissociado da comunicação e das relações sociais. Pelo contrário, é através dessa relação entre trabalho, comunicação e relações sociais que o homem surge e, surge com ele a chamada explosão de significados. O antropólogo e professor Walter Neves (2006) explica que a forma como vivemos, o nosso comportamento e o nosso cotidiano estão inquestionavelmente atribuídos de significados, de valores simbólicos e subjetivos e, para o antropólogo essa capacidade de atribuir significado é o que nos distingue dos animais. Ou seja, através da fala, da interação social e dos atos de trabalho, o homem evolui, estabelece significados na produção e reprodução de seu espaço e manifesta sua criatividade e, essa revolução criativa, segundo o autor, ocorre no Paleolítico superior, por volta de 45 mil anos atrás e continua até este momento, visto que:

Do momento em que nascemos ao momento que somos enterrados, estamos permanentemente suspensos por uma teia de significados [...] nosso maior sistema simbólico é a fala articulada, a capacidade de ter uma língua repartida com nossos pares grupais, pela qual, coisas, sentimentos, tempos, ações e intenções podem ser expressos de maneira fluida, com grande precisão e de maneira extremamente sintética. Mesmo que já apresentássemos antes todos os elementos necessários para produzir sons na mesma escala que podemos hoje, a fala articulada só apareceu de fato após a implantação em nossa mente, pela seleção natural, da capacidade de significação. Em outras palavras, somente após podermos associar sons específicos a entidades reais ou abstratas de forma compartilhada, intersubjetivamente [...] foi provavelmente uma comunicação social precisa que deve ter sido o diferencial adaptativo sobre o qual a força seletiva incidiu, fixando o módulo mental da significação (Neves, 2006, p. 273-274).

Sendo assim, para compreendermos sobre o processo da autoconstrução humana e de construção da própria Ciência Geográfica a partir da categoria Trabalho, considere-se também o desenvolvimento da fala e das relações sociais. Logo, conforme Lessa (2014), a Análise Imanente, enquanto procedimento metodológico, é fundamental para

uma leitura significativa e profunda do texto de Lukács. Assim é possível apreender as principais concepções do autor, sem distorcer seus pensamentos e definições, explicitando a especificidade da sua concepção teórica, pois:

A nossa reação subjetiva em relação ao texto não tem nenhuma importância. O que importa é o que o texto contém, quais as suas ideias principais, como articula os argumentos etc. O que o texto, em si mesmo, objetivamente contém é o que importa – e não como a ele reagem nossas individualidades (Lessa, 2014, p. 72).

Para Lessa (2014), é decisivo e de suma importância retirar de cada parágrafo a essência, ou seja, a informação fundamental, a razão pela qual o autor o redigiu. Considera-se ainda, que essa ideia deve ser anotada da forma mais clara e resumida possível, sem deturpar o raciocínio do autor.

Portanto, nossa intenção ao realizar a Análise Imanente do texto de Lukács é apresentar a categoria Trabalho da forma mais fidedigna possível às ideias do autor. Lukács enfatiza o trabalho enquanto categoria fundante do ser social e também como modelo de práxis social. É a partir desse traço essencial do trabalho que o homem desenvolve a consciência e as formas mais evoluídas de atividades sociais, distinguindo o trabalho primário das formas mais evoluídas da práxis social: o pôr teleológico primário que visa diretamente um objeto da natureza e/ou a transformação da natureza e o pôr teleológico secundário que antes de se transformar a natureza, dirige-se a consciência dos sujeitos, tentando induzi-los a assumir determinadas decisões e comportamentos, para depois alcançar a mudança da materialidade.

Ou seja, os pores teleológicos secundários prevalecem nas formas superiores das práticas sociais, pois neles não se visa diretamente uma transformação da natureza, mas sim, em primeiro lugar, a consciência dos homens, fazendo com que assumam decisões, ideias e comportamentos que provoquem as intervenções necessárias na natureza.

Além disso, o que esperamos que fique claro, a partir de Lukács, é que a consciência humana se origina no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho, intervindo diretamente na autorreprodução humana. A exemplo da própria Ciência, que mesmo em seu grau máximo de desenvolvimento, ainda possui vínculos na forma de satisfazer as necessidades humanas. O fato é que a educação tem suas origens no processo de trabalho, pois o homem produz a sua existência agindo sobre a natureza. É trabalhando que o homem vai construindo as suas dimensões históricas, sociais, culturais e educacionais. Se no princípio, a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir com o trabalho, na medida em que os tipos de sociedade antiga/escravista ou

medieval/feudal evoluíram , a educação e os conhecimentos relacionados a ela também se transformam.

As ideias de Lukács são tão importantes para o âmbito educacional, que no artigo intitulado *Ontologia Lukácsiana e o Trabalho Educativo* (Bedim; Rossi, *no prelo*), são elencadas algumas contribuições do autor para o campo da Educação. E conforme dito anteriormente, o Trabalho é o processo pelo qual o homem interage e controla a natureza, servindo como um meio de sua humanização. Ele se destaca como o modelo da práxis social, e considerar o Trabalho de forma isolada é uma abstração, pois sociabilidade, trabalho e linguagem ocorrem simultaneamente. Sendo assim, essas formas de abstração só fazem sentido quando ligados diretamente ao trabalho, pois é uma consequência ontológica direta dele.

Essa é a *primeira contribuição* para o trabalho educativo: a relação entre trabalho e totalidade. O ser social é formado por uma totalidade, ou como Lukács (1981) explica um “complexo de complexos”. Entretanto, toda forma de sociabilidade estará sempre baseada numa forma típica de trabalho. Então, para compreender a educação em qualquer uma de suas dimensões, precisamos considerar também a interação que ela exerce com a totalidade social e com o próprio trabalho.

O trabalho possui um estatuto ontológico central na práxis social. Fora da práxis humana, não existe teleologia, e toda e qualquer atividade humana é sempre atividade de um pôr teleológico, começar pelo trabalho é identificar a gênese do primeiro pôr teleológico, o metabolismo da relação homem-natureza. Em outras palavras, a conexão entre a práxis humana e a consciência gera conhecimento, no qual as formas de trabalho se materializam e onde o trabalho é uma mediação de primeira ordem, com as demais mediações são construídas pelo movimento do ser social. Sendo assim, só é possível falar em ser social ao compreender que a sua gênese se encontra no trabalho, na contínua realização de atividades teleologicamente orientadas.

Vemos aqui, uma *segunda contribuição* relevante oriunda da ontologia lukácsiana para o trabalho educativo. O movimento da sociedade e da própria história humana não possui teleologia. As dificuldades, por exemplo, que enfrentamos com as condições de trabalho docentes, a formação de professores, os currículos etc., não foram elaboradas por qualquer potência transcendental, nem estava “escrito para acontecer”. Todas as possibilidades e entraves que a educação enfrenta precisam ser analisados em face do processo histórico real e concreto. São as ações humanas, enquanto totalidade social, que

permitem o desenvolvimento de cada complexo/dimensão social, incluindo aqui a própria educação.

A explicação lukácsiana da relação entre consciência e realidade também é importante como uma *terceira contribuição* para o trabalho educativo. A consciência humana possui uma autonomia relativa perante a objetividade. Isto significa: 1º) que, ao contrário do materialismo mecanicista, a consciência possui um papel ativo para a transformação do real; e 2º) ao contrário do idealismo que confere à consciência uma autonomia absoluta é imprescindível o exame, mais correto possível, da objetividade.

Em síntese: a consciência precisa apreender o movimento real do objeto (no nosso caso, a educação), como ele é em si mesmo, para além de nossas preferências, anseios ou desejos. Entretanto, os obstáculos, limites e oportunidades para a subjetividade atuar não são delimitados por ela mesma, mas pela objetividade em toda sua natureza contraditória e processual.

O trabalho revela que a práxis social só se efetiva a partir de finalidades socialmente determinadas, mas, para isso ocorrer, é necessário que o movimento da natureza seja compreendido e posto como posição pelo homem. Nessa relação recíproca entre homem e natureza nascem novas categorias, que são priorizadas na análise ontológica.

A *quarta contribuição* importante que o estudo da ontologia lukácsiana e da pedagogia histórico-crítica nos fornece se relaciona ao aspecto contraditório da educação na atual forma de sociabilidade regida pelo capital. A educação, sozinha, não será capaz de possibilitar uma transformação qualitativa da sociedade na qual as autênticas necessidades humanas estejam em primeiro lugar e não as necessidades e demandas mercadológicas. Contudo, contraditoriamente, atuar numa perspectiva humanista na pesquisa educacional e na educação escolar está na valorização crítica dos conhecimentos clássicos das Ciências, das Artes e da Filosofia, pois são essas objetivações intelectuais elaboradas que possibilitam um entendimento da realidade da natureza e da sociedade para além de suas camadas mais aparentes e imediatas.

É graças ao trabalho que a educação pode existir, pois é em função dessa atividade de modificação intencional da natureza que são originados conhecimentos e habilidades que irão compor o patrimônio histórico e cultural da humanidade em seu sentido amplo. E é por esse motivo também que se tornam de suma importância as contribuições de Lukács e da Análise Imanente que será discorrida a seguir.

1.1 O TRABALHO COMO POSIÇÃO TELEOLÓGICA

Lukács enfatiza o mérito de Engels ao colocar o trabalho no centro da humanização do homem. Além disso, evidencia a mão como a primeira ferramenta do trabalho, possibilitando um salto ontológico do animal ao homem, onde esse salto ontológico é sempre uma mudança qualitativa e estrutural do ser, é uma incessante produção do novo. O trabalho é concebido no sentido mais universal, fundamental para a produção da vida material e para a reprodução da vida humana. Ou seja, o trabalho é concebido de forma que pertence exclusivamente ao homem, e este expressa sua capacidade de projetar, em seu pensamento, o trabalho que realiza, dotado de uma finalidade.

Assim, através do trabalho, realiza-se uma posição teleológica, que é a capacidade que o ser social tem de colocar em seu pensamento aquilo que ele fará. Dessa forma, se estabelece a utilidade social e a finalidade do trabalho, isto é, o trabalho como modelo da práxis social, determinada na relação do homem com a natureza. Logo, no trabalho, temos o ato de pensar e o ato de produzir, e, através dele são constituídas outras dimensões sociais.

Nesse sentido, Lukács evidencia o problema ontológico, onde o modo de posição teleológico não aparece delimitado ao trabalho, nem mesmo à práxis humana, sendo elevado à categoria dos estudos de origem e composição do universo. Além disso, argumenta que toda a história da Filosofia perpassa por uma relação de disputas, demonstrando as contradições entre as proposições filosóficas igualmente coerentes, chegando a conclusões opostas, não se estabelecendo, por sua vez, relação entre causalidade e teleologia.

A causalidade é um princípio de automovimento, e a teleologia implica no estabelecimento de finalidades. Assim, o pôr teleológico é um processo socialmente determinado, é a interação entre consciência e realidade. Consequentemente, conceber teleologicamente a natureza e a história é visar, em primeiro lugar, a consciência dos homens. Posto que o homem possui a necessidade de dar sentido à existência, ao movimento do mundo e aos fatos de sua vida privada, se utilizando tanto da teleologia quanto da causalidade para suprir essas necessidades. Ou seja, para o homem tudo que acontece deveria ter um sentido, uma finalidade. O autor argumenta, ainda, que é difícil uma ruptura com o domínio da teleologia na natureza, na vida etc., pois essa necessidade

historicamente criada é uma marca operante na cotidianidade e nos setores mais amplos da vida pessoal imediata.

Por exemplo, para Kant, a essência ontológica da esfera orgânica do ser é definida como uma finalidade sem fim, e, rompendo com a teleologia superficial de seus predecessores, Kant inicia suas reflexões sobre a esfera do ser de maneira correta, admitindo conexões entre processos inorgânicos e orgânicos. Porém, não consegue chegar ao verdadeiro problema, pois procura resolver epistemologicamente questões ontológicas. Tanto que Lukács faz uma comparação entre as ideias de Kant e a Teoria da Evolução de Darwin, concordando que a Teoria da Evolução se aproxima mais da realidade, colaborando com os estudos da Ciência do orgânico.

Assim, Lukács afirma que a consequência de se tentar resolver em termos gnosiológicos as questões ontológicas é que, no fim, o próprio problema ontológico vai continuar sem resposta. Isto é, a questão não é analisada no quadro da objetividade, não recebe resposta negativa ou positiva. Dessa forma, o problema da causalidade e da teleologia se tornam uma coisa em si, como se fosse uma questão impossível de se conhecer, desvelar, compreender etc. E argumenta que, embora Kant tenha abandonado os princípios da teologia, ele se limita metodologicamente ao realizar suas análises de forma gnosiológica. Tanto a teologia, que busca ser uma ciência, quanto Kant, permanecem sujeitos à crítica epistemológica. Além disso, investiga a práxis humana a partir de sua manifestação mais elevada: a moral pura. Não se desenrola para ele as contradições presentes nas atividades da vida em sociedade, logo, o problema verdadeiramente ontológico não recebe solução.

Nesse sentido, Lukács acredita que analisar questões ontológicas considerando as determinações contidas na solução marxiana da teleologia do trabalho encerra definitivamente com falsos problemas. À vista disso, o trabalho possui estatuto ontológico central de práxis social. Fora da práxis humana, não existe teleologia e toda e qualquer atividade humana é sempre uma atividade de pôr teleológico. Começar pelo trabalho é identificar a gênese do primeiro pôr teleológico, o metabolismo da relação homem-natureza. Em outras palavras, a conexão entre a práxis humana e a consciência gera conhecimento, onde as formas de trabalho se materializam, onde o trabalho é mediação de primeira ordem e as demais mediações são construídas pelo movimento do ser social. Sendo assim, só é possível falar em ser social se compreende-se que a sua gênese se encontra no trabalho, na contínua realização de atividades teleologicamente orientadas.

Por exemplo, constituir a teleologia como categoria apenas do trabalho resultou em consequências filosóficas bastante amplas, pois, na história da Filosofia, sempre houve disputas intelectuais entre causalidade e teleologia. Marx, por exemplo, com sua teleologia do trabalho, evidenciou uma existência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia, essa mobilidade fundada na interação entre esses opostos produz agora um movimento posto pelo próprio sujeito. Portanto, Lukács afirma que a natureza não se transforma sozinha, não existe um *Ser-em-si* dos elementos inorgânicos (pedra, pressão atmosférica, vento, água etc.), o que converte um projeto ideal em realização material é o poder do pensamento e da vontade humana. O pensamento humano é que organiza material e fundamentalmente os elementos naturais de uma forma totalmente nova.

Entretanto, o autor afirma que, para se compreender o trabalho é necessário separá-lo em dois atos: a posição dos fins e a busca dos meios. É nessa distinção de atos que se revela a inseparável ligação das categorias causalidade (movimento) e teleologia (finalidade). Assim, Lukács cita que a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo. Essa busca tem dupla função: primeiramente evidenciam-se as características dos objetos, independentemente da consciência do ser e em seguida são descobertas novas possibilidades e funções com a interação da causalidade e da teleologia. Por exemplo, o homem só consegue efetuar um ato de consciência se reconhecer corretamente o nexos entre as propriedades dos elementos naturais (pedra, madeira etc.) e a possibilidade de seu uso concreto. Pelo desenvolvimento do trabalho, essa situação se torna cada vez mais evidente. De tal forma que pela força da natureza é possível surgir novos objetos naturais, sem haver transformações internas; porém o homem, por seus atos de trabalho, pode a partir das propriedades da natureza criar combinações completamente novas, atribuindo funções inéditas à natureza.

Lukács ao afirmar que a simples subordinação dos meios ao fim não é tão simples. A realização ou o fracasso da busca da finalidade depende da busca dos meios, que se baseia em transformar a causalidade natural em causalidade posta. A finalidade tem origem nas necessidades sócio-humanas, mas, para que se torne genuína é necessário que o conhecimento sobre a natureza seja compatível com esses meios, caso contrário a finalidade será utópica, ilusória, irreal. E conhecer a natureza é indispensável para o trabalho, porque o aperfeiçoamento na experiência laboral está concentrado na preparação dos meios, são os instrumentos de trabalho que garantem a evolução histórica no interior dos complexos reais do ser social. Consequentemente, as satisfações imediatas

(fome, frio, sede etc.) são esquecidas, porém, o instrumento de trabalho se conserva. O homem, mesmo que submetido à natureza para alcançar seus objetivos, a domina e a transforma a partir de suas ferramentas.

O autor argumenta que a relação entre homem e natureza se materializa, inclusive, a partir dos instrumentos de trabalho. O homem confere aos objetos de uso a satisfação de atender às suas necessidades sociais humanas, utilizando novos materiais e aperfeiçoando os atos de trabalho, configurando um processo de afastamento das barreiras naturais. Por exemplo, a busca incessante do homem em atender às suas necessidades práticas, fez com que se elevassem a um nível maior de abstração, o que por sua vez, desenvolveu o pensamento cientificamente orientado. Os processos de construção mediativos, que ocorrem na vida cotidiana, se ligam diretamente às experiências, aos métodos e aos resultados do trabalho, impulsionando o avanço das Ciências.

Dessarte, o homem, resultado das formas de ser tanto inorgânicas quanto orgânicas, surge mediante sua práxis e seu trabalho num nível particularmente novo, mais complicado e mais complexo, denominado ser social. Lukács explica que, compreendido assim, o trabalho ganha status sem precedentes como categoria que funda o ser social. Sendo que, existe diferença entre a consciência animal e a consciência humana, a primeira limitada à biologia e reprodução, e a segunda se realiza a partir do trabalho, e deixa de ser um fenômeno meramente fisiológico.

Ademais, é somente a partir do trabalho e pela busca dos meios para a sua realização, e no intuito de satisfazer suas necessidades que o homem consegue a consciência dirigida para ir além da mera adaptação ao ambiente. Lukács argumenta que no trabalho temos uma relação direta com a objetividade da natureza e toda descoberta de novas combinações vai se desenvolver a partir dessa relação, permitindo ao homem obter conhecimento sobre a natureza e estabelecer novas organizações a partir dos elementos naturais. Sendo esse o estágio inicial para comprovar que o trabalho é o centro da humanização do homem.

Lukács afirma que, somente quando a separação entre sujeito e objeto se torna consciente é que o produto do trabalho se efetiva. Se o homem não fosse capaz de observar e reproduzir o mundo através de sua própria consciência, não teria realizado nem as formas mais primitivas de trabalho, pois sem a consciência não há o estabelecimento de finalidades. A propósito, argumenta que a realidade é reproduzida na consciência, constituindo dois momentos distintos, o ser e seu reflexo na consciência. Logo, é a partir do ser social que a realidade é refletida. A consciência nem sempre reflete a realidade de

forma fidedigna, pois esta está sempre determinada pelas finalidades. Contudo, é através desse reflexo que o ser social tem possibilidades para constituir novas objetividades e para a reprodução social da vida no mesmo nível ou em um nível mais elevado. Eventualmente, a contradição ontológica do reflexo, é que esse possui potência de ser e de não ser, ou seja, ao mesmo tempo em que pode elevar o ser social a níveis mais altos, pode também não o elevar.

Dessa forma, Lukács explica que o trabalho, enquanto categoria que funda o ser social, é a chave para compreender o fenômeno de desenvolvimento do ser-homem a partir de um salto ontológico, que ocorre na vida cotidiana pelas posições de finalidade. Bem como, a conexão entre a consciência e a realidade refletida, a partir do estabelecimento de finalidades no processo de trabalho, possibilita que o ser social realize escolhas e crie alternativas que se tornam adequadas ou não para as suas finalidades pretendidas. E toda atividade teleologicamente orientada deve estar baseada em um reflexo correto da realidade, caso contrário, os possíveis instrumentos de trabalho (pedra, madeira etc.) não passarão da sua simples condição de ser natural. E o ato de tomar decisões e criar novas cadeias de alternativas ocorrem dentro do processo de trabalho, através do exercício e do hábito, gerando reflexos condicionados que possibilitam o desenvolvimento da humanidade e de cada indivíduo.

O autor também destaca que a alternativa, ato da consciência, continua atuando no processo de trabalho mesmo após ter sido concluído, fazendo com que exista uma incessante produção do novo de maneira conscientemente orientada e biologicamente posta. Além disso, a posição que funda tanto o fim quanto os meios para tornar real a atividade humana, para levar a bom termo determinada coisa e executá-la mediante aquilo que se pretende, perpassa pela prévia-ideação, ou seja, deve existir primeiramente na abstratividade e à medida que se realiza o trabalho de transformação da natureza, realiza-se o salto, o caráter social da produção se desenvolve e as alternativas assumem formas cada vez mais diversificadas e diferenciadas.

Lukács exemplifica que se um instrumento de trabalho passa da mera possibilidade à realidade é devido a existência de determinada pessoa ou coletivo de pessoas que põem em movimento a execução material desse instrumento. Ou seja, a posição teleológica, é sempre determinada pelo ser social e não se refere somente às condições que a precedem, mas sim, estabelece a utilidade social do trabalho e sua finalidade em uma determinada formação sócio-histórica, portanto, considera a totalidade desses atos e suas inter-relações com determinada sociedade. Ademais, é dentro do

processo social real que ocorrem as finalidades, a busca e aplicação dos meios para as alternativas realizáveis a partir da consciência da alternativa se efetiva, nesse momento ganha forma a função ontológica real, assim se diferencia a consciência condicionada apenas biologicamente (animal) da consciência humana.

Finalmente, Lukács afirma que, por este motivo, surge pela primeira vez, o caráter concreto da gênese ontológica da liberdade. Sobretudo, somente considerando o trabalho na sua forma mais originária, como modelo de práxis social, é que poderemos realçar as categorias de modo ontológico. Dessa maneira, o trabalho revela que a práxis social só se efetiva a partir de finalidades socialmente determinadas, mas para isso ocorrer é necessário que o movimento da natureza seja compreendido e posto como posição pelo homem.

Nessa relação recíproca entre homem e natureza nascem novas categorias, que são priorizadas na análise ontológica. A partir do pôr teleológico primário (aquele que visa diretamente transformar a natureza) que surgem as novas categorias, como pôr teleológico secundário, pois o trabalho provoca mudanças no próprio indivíduo, gerando produtos de estágios mais evoluídos, mas que possuem ainda fundamento ontológico no trabalho simples.

Evidentemente, o primeiro impulso para o estabelecimento de finalidades nasce da vontade de satisfazer uma necessidade, sendo o trabalho o elemento mediador, onde se evidencia a natureza marcadamente cognitiva do homem, através do comportamento consciente, possibilitando o sujeito de desenvolver atividades teleologicamente orientadas. Por exemplo, o sucesso de uma atividade só se concretiza quando no processo de trabalho, a posição dos fins e a escolha dos meios estão voltadas para a captura do *Ser-em-si* dos objetos. Não obstante, a realização da posição dos fins e dos meios se conclui com o reflexo correto da realidade, tal como ela existe em si.

Desse modo, as alternativas concretas do trabalho se estabelecem pela escolha entre correto e incorreto. A essência ontológica consiste em transformar o que é potência, o que é possibilidade, em realização concreta. Ademais, o sujeito que trabalha passa por uma transformação que Lukács chama de “o verdadeiro tornar-se homem do homem”, cria, escolhe e busca circunstâncias, que se desdobram, também, em adaptações dando o verdadeiro salto ontológico.

Por esse motivo, a adaptação do homem que trabalha não é estática, é dinâmica. Sendo o trabalho fundamental para a produção da vida material e para a reprodução da vida humana, pois uma vez acumuladas as experiências de trabalho e fixadas pelo sujeito,

outras novas experiências podem ser criadas a partir de novos atos. Além disso, Lukács afirma que, o homem que trabalha é obrigado a ter consciência de suas emoções, pois é imprescindível para o sucesso do trabalho, que tenha domínio sobre si mesmo. Portanto, o ser social é fundado a partir da premissa de autodomínio sobre si mesmo, da incessante produção no novo para realizar os próprios fins que se impôs no trabalho, de maneira conscientemente orientada e biologicamente posta.

1.2 O TRABALHO COMO MODELO DA PRÁXIS SOCIAL

Conforme explicado anteriormente, Lukács destaca que o trabalho, como categoria fundamental do ser social, também serve como modelo de práxis social. A partir do trabalho, o homem desenvolve a consciência e atividades sociais mais complexas, diferenciando o trabalho primário (pôr teleológico primário), que visa diretamente transformar a natureza, do pôr teleológico secundário, que primeiro se direciona à consciência dos sujeitos. O objetivo deste último é influenciar decisões e comportamentos para, só depois, alcançar mudanças materiais. Nas práticas sociais mais avançadas, os pôres teleológicos secundários prevalecem, pois visam inicialmente modificar a consciência humana.

Desse modo, considera importante diferenciar as posições teleológicas primárias e secundárias porque é a partir do trabalho originário que se desenvolvem as formas mais complexas do *Ser-em-si*, indicando uma simultânea identidade e não-identidade. Assim, reafirma o trabalho como categoria humana, como ponto de partida da análise do movimento da realidade em que a produção social e a base material são o seu momento predominante, onde o ser social reconhece as funções reais que exercem dentro desse complexo.

Para Lukács esse ser social apresenta-se com o surgimento da espécie humana, consubstanciando um salto ontológico a cada nova relação, por exemplo, as necessidades do trabalho impulsionaram o desenvolvimento da linguagem e o homem é capaz de desenvolver atividades teleologicamente orientadas, objetivar-se materialmente e idealmente, comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada, sendo que todas essas interações complexas estão intrinsecamente ligadas ao trabalho. Apenas uma concepção ontológica do trabalho como complexo concreto e estruturado pode esclarecer o salto do ser orgânico ao ser social. Esse processo foi longo, levando milhares de anos, configurando-se de forma contraditória e irregular.

Como já vimos, os saltos evolutivos nas categorias de ser mantêm o mesmo fundamento material, mas a cada novo complexo surge uma supremacia sobre os níveis anteriores. À medida que o ser valida e aplica suas habilidades em novos trabalhos, os conhecimentos acumulados se tornam mais independentes, pois esse processo exige generalização e o confronto entre passado, presente e futuro. Assim, para a reprodução contínua do mundo humano, o ser social confronta a situação presente com os conhecimentos adquiridos (passado) e suas aspirações (futuro). Esse movimento de objetivação e ideação se manifesta nas formas de reflexo da realidade, que podem ser objetivamente corretas ou distorcidas.

Nesse sentido, o problema da teoria e práxis se coloca ao longo da história humana como uma importante reflexão, porém, para entendê-lo é necessário colocar em evidência o problema da teleologia e da causalidade. Pois, enquanto o processo real de desenvolvimento do homem na natureza e na história foi concebido a partir da ideia do estabelecimento de finalidades, a causalidade foi posta como fim último. Assim, reconhece-se o caráter teleológico da práxis humana. Mas entre o caráter teleológico da realidade e a teleologia cósmica, permaneceu a supremacia filosófica cósmica. Então, Lukács faz uma crítica a essa posição, visto que ela dificulta compreender o conceito real da práxis.

Por conseguinte, o autor afirma que para resolver o problema da teoria e práxis é fundamental voltar à práxis, onde e como ela se materializa e se apresenta. Nesse sentido, o momento predominante é a relação entre teleologia e causalidade, onde o trabalho faz total sentido enquanto prática única e real de transformação da realidade e porque a partir do trabalho as generalizações possibilitam a formação do chamado complexo de complexos.

Lukács evidencia que, por conseguinte, a Teleologia e a Causalidade pertencem à estrutura orgânica do trabalho. A teleologia só funciona na realidade quando parte de um pôr teleológico, porque esse pôr teleológico é socialmente determinado. Nesse âmbito, é de extrema importância que se coloque em posição central o ser que realiza essa posição. Já a causalidade ocorre com ou sem um pôr teleológico, pois é um princípio de auto movimento. O mais importante para uma análise correta é partir de posições de causalidades materialmente reais, ontológicas, em razão de que só assim existirá interação com a teleologia.

O trabalho é visto como modelo da práxis social de forma esclarecedora, justamente porque é a partir dele que podemos enxergar a coexistência ontológica entre

teleologia e causalidade. Teoria e práxis, unidas, formam um único e mesmo complexo do ser social. Posto que é nos atos de trabalho que o auto movimento (causalidade) espontâneo passa a ser movimento (causalidade) posto, direcionado, induzido. Esse movimento é visto com clareza porque em dado momento estamos falando de uma interação exclusivamente entre homem e natureza, e a partir do momento em que temos atos de trabalho mais elevados, os interesses sociais já começam a ser refletidos nessa dinâmica.

Eventualmente, toda relação social se constitui no interior das chamadas relações causais, seja para transformar a natureza (trabalho simples), seja para transformar a consciência humana. Todo interesse social está contido em posições de finalidade, o que acaba por desencadear nexos causais (uma sequência de causas e efeitos). Assim, Lukács evidencia que em posições de causalidade mais elevadas, a intenção não é mais uma transformação direta da natureza, mas sim, a consciência dos homens, fazendo com que assumam decisões, ideias e comportamentos sobre determinadas circunstâncias.

E quanto maior a sociabilidade do ser, maiores serão as formas superiores da prática social. Assim, antes de se transformar a natureza, visa-se a consciência dos sujeitos, fazendo com que assumam decisões e comportamentos para se chegar à mudança da materialidade. Dessa maneira, nem todos os atos humanos se dirigem diretamente aos atos de trabalho, é possível uma reprodução social com outros tipos de ação, porém, sem trabalho as diversas formas de atividades humanas não existiriam. Uma vez que, para o trabalho o essencial é compreender corretamente um fenômeno natural concreto. Ora, o *Ser-em-si* da natureza é indiferente às necessidades da sociedade, mas quando o ser social eleva sua consciência não pode ficar indiferente a nenhuma práxis social.

A relação teoria e prática, na sua forma concreta, são influenciadas pelas representações da natureza e dos reflexos que o homem tem da realidade. Ademais, o trabalho é a forma fundamental que constitui a práxis social. Por isso, não se pode analisar de forma vulgar as marcas específicas do trabalho com as formas mais avançadas da práxis social. Porque o trabalho determina materialmente a relação entre o ambiente orgânico e inorgânico e as práxis sociais mais avançadas já pressupõem esse fundamento na reprodução do homem na sociedade. E esse é o caráter dialético do trabalho como modelo da práxis social, pois as formas mais evoluídas de práxis apresentam muitos desvios em relação ao próprio trabalho.

Contudo, Lukács argumenta que, para expor a relação entre teoria e prática, é necessário lembrar o sentido maior da relação entre a natureza inorgânica e orgânica,

na natureza inorgânica, não existe de fato uma atividade em si; essa provém do processo de reprodução na natureza orgânica, onde ocorrem interações entre o organismo e o ambiente através da consciência. Com efeito, para que ocorra a relação entre sujeito e objeto é necessária a interação entre a posição teleológica do fim e dos meios e a prévia-ideação, dada de modo causal. A interdependência entre teleologia e causalidade suscita na consumação do trabalho.

A práxis aparece como categoria que permite apreender toda a virtude e evolução do ser social em um conjunto de objetivações humanas, que se expressam em objetivações primárias – aquelas estabelecidas pelo trabalho na relação do homem com a natureza – mas também, em objetivações secundárias materiais e ideais da Ciência – aquelas estabelecidas pela arte, filosofia, política, ética, entre outras – que expressam a relação dos homens com os outros homens. Essas formas de práxis se realizam na atuação e objetivação do homem sobre si, portanto, relacionada às relações histórico-sociais. Por isso, Lukács afirma que a práxis estabelece o critério absoluto para o desenvolvimento da teoria.

Mais uma vez, Lukács afirma que toda sociedade, independentemente do seu grau de consciência, necessita ordenar a práxis coletiva dentro de parâmetros compatíveis com a sua reprodução, por isso é preciso que essa prática confira cotidianamente sentido à ação de cada indivíduo dentro de uma sociedade e que existem concepções cientificamente fundadas pelo viés ontológico e outras apenas amparadas no ser social. O sucesso do trabalho depende do não conhecimento do que é realmente-existente e isso exige a articulação entre a objetividade científica e a subjetividade do gênero humano. Nesse ponto, encontra-se a distância entre a correta manipulação do real nas ações cotidianas e o conhecimento científico. Por esse motivo, existem teorias que em determinados momentos históricos auxiliaram no desenvolvimento humano e de maneira inversa, entrave, e vice-versa.

No âmbito estritamente ontológico que a práxis é sempre determinada por relações sociais. Atualmente, considerando o alto grau de desenvolvimento das Ciências poderíamos alcançar objetivamente uma ontologia correta, esse fato não ocorre porque o fundamento das ontologias fictícias no campo da Ciência se constitui para atender as necessidades sociais dominantes, seja através da manipulação ou dos dogmas religiosos, amparados por teorias científicas modernas como o neopositivismo. Com efeito, a crítica se faz estritamente necessária. Tanto na meta de conhecer o mais objetivamente possível

os processos cotidianos quanto na meta de conhecer o mais objetivamente possível os fundamentos das ciências e da filosofia.

Pode ser que as situações criadas pelo desenvolvimento social conduzam a direções errôneas e desviem esse impulso de apreender o mais objetivamente possível o real, por esse motivo, a crítica deve ser pautada ontologicamente, fundada e orientada pela totalidade social. Por isso, o autor argumenta que só é possível fazer um uso correto da práxis como critério da teoria quando levado em consideração o desenvolvimento desigual tão pronunciado dentro da sociedade. A crítica ontológica consciente precisa partir da diferenciação entre as classes sociais e das interrelações dos modos de comportamento que dela derivam.

Sem dúvidas, para Lukács, pelo trabalho surgem novas dimensões sociais que se configuram através dos saltos ontológicos, ou seja, através da mudança no comportamento do sujeito da esfera do ser biológico ao social. O momento predominante de qualquer ação que visa à transformação se caracteriza pelo *Dever-ser*, isso significa, que todo processo de realização é orientado por uma finalidade posta, por um agir orientado. E essa finalidade se dá na consciência antes mesmo de ser realizada concretamente. Sendo que, o trabalho significa operar sobre relações concretas com o objetivo de realizar um fim, assim, no momento inicial do *Dever-ser*, as coisas são muito simples.

Entretanto, Lukács argumenta que não se deve lançar sobre essa forma de *Dever-ser* originárias, categorias que só podem aparecer em níveis superiores de desenvolvimento. Ademais, a condição para que um *Dever-ser* funcione de fato se condiciona pelo reflexo correto da realidade e esse reflexo só se torna efetivo quando orienta a realização do dever-se desejado. Logo, o filósofo sinaliza que a diferenciação em relação à emancipação do ser social se dá justamente na diferenciação das categorias que expressam um caráter novo e evoluído frente aquelas que constituem o seu fundamento.

Inquestionavelmente, para Lukács entre um salto ontológico e outro podem existir lapsos temporais muito prolongados e a abordagem idealista se limita a analisar somente os modos de manifestação mais evoluídos. Dessa forma, são evidenciadas as práxis sociais mais afastadas da relação orgânica da sociedade com a natureza. Ao considerar apenas tais formas, não se analisa as mediações que unem as formas originárias às mais complexas, ignorando que as formas mais complexas da práxis social que são produtos

ontológicos das formas originárias, contribuindo para a fetichização do *Dever-ser* no ser social.

Por exemplo, é possível observar a fetichização do *Dever-ser* a partir da filosofia kantiana que estuda a práxis humana considerando apenas às formas mais elevadas da moral ou ainda quando Hegel realiza a crítica a Kant e trata o *Dever-ser* unicamente como modo de aparecer da moralidade, ou seja, colocando que apenas com a sociabilidade completa da existência humana é possível uma moralidade. Para Lukács, nem Hegel encontra uma saída positiva que supere a limitação da concepção kantiana do *Dever-ser*.

Mesmo assim, Lukács afirma o mérito de Hegel quando este reconhece de maneira clara que o *Dever-ser* é uma categoria fundamental e originária da existência humana. Este fato faz com que Hegel se aproxime fortemente de uma posição ontológica. Ainda que com alguns preceitos idealistas, Hegel realiza um grande progresso na ampliação do conceito de *Dever-ser* para o conjunto da existência humana.

Certamente, dizer que o trabalho é modelo da práxis social é entender que entre o modelo e suas complexas variantes existe uma relação de identidade e não-identidade.

A essência ontológica do *Dever-ser* no trabalho determina o comportamento laborativo e determina o comportamento do sujeito em relação a si mesmo. Bem como, Lukács argumenta que é a objetividade, na sua forma mais intensa, que define o sucesso na realização de um trabalho. A subjetividade do sujeito influencia no processo de trabalho, porém toda a consciência humana é mobilizada e orientada para o exterior, para a dominação e transformação material através do trabalho e o autodomínio do homem é regulado pelo processo da objetividade. Para Lukács a função reguladora de tal objetividade faz com que compreendamos melhor o conceito do *Dever-ser* que, pelo trabalho, modifica o sujeito.

Por exemplo, como já citado por Lukács, em pores teleológicos mais avançados, o fim é dirigir a consciência de outros indivíduos, tentando induzi-los a assumir determinadas decisões e comportamentos. A subjetividade de quem induz essas posições adquire um papel diferente, sendo que o desenvolvimento das relações sociais provoca também uma autotransformação do sujeito. Ademais, o autor argumenta que o novo materialismo fundado por Marx nos permite compreender que o *Dever-ser* em si mesmo, no processo de trabalho já possui infinitas possibilidades objetivas e subjetivas. Portanto, o *Dever-ser* é a função efetiva do intercâmbio entre natureza e sociedade.

A base natural da existência humana serve para acentuar o caráter social das categorias que surgem na separação entre as esferas ontológicas – natureza inorgânica,

natureza orgânica e ser social – em sua socialização. As diversas possibilidades objetivas e subjetivas se convertam em realidades sociais de acordo com o desenvolvimento concreto de cada sociedade.

Com efeito, o autor defende que *Dever-ser* e valor fazem parte de um único e mesmo complexo do ser social, se fazem interdependentes, entretanto são diferentes. O *Dever-ser* é um regulador do processo em si e o valor é um critério de avaliação do produto realizado. Nesse sentido, Lukács realiza o seguinte questionamento: o valor é uma definição objetiva ou apenas subjetiva? Sem dúvida, para Lukács na passagem do ser natural ao ser social trabalhamos com uma forma elementar do valor, o valor de uso, pois este está intimamente ligado à existência natural.

O valor se transforma em valor de uso na medida em que se torna útil à vida humana e com a socialização o valor de uso se amplia cada vez mais, porque a socialidade do valor de uso está fundada também pelo trabalho, surge, por exemplo, a partir das atividades de transformação da natureza, da transformação dos objetos e conseqüentemente do afastamento das barreiras naturais. Ou seja, o valor de uso é produto concreto do trabalho.

Desse modo, Lukács explica que os valores de uso representam uma forma de objetividade social, pois não surgem como simples resultados de atos subjetivos. Primeiro, porque aparecem como a objetivação do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza e segundo, porque aparecem no desenvolvimento da socialização do trabalho, aumentando o número de valores de uso não somente nas práticas superiores das relações sociais como também no período inicial do trabalho.

Lukács continua argumentando que o que pode determinar o modo de ser, a essência e o fato de ser útil ou não de qualquer objeto depende de posições teleológicas, depende da compreensão ontológica do trabalho e da sua função na formação do ser social. Por exemplo, visões de mundo fundadas em pseudoposições teleológicas reduzem o caráter dos objetos naturais e sociais ao fato de serem criações de um ser transcendente e através dessa objetividade constituída por questões cósmico-teológicas são fundados os valores.

Citando Hobbes e Espinosa, Lukács explica que as concepções de valor constituídas por questões cósmico-teológicas dizem respeito aos princípios de bem e de mal. Com a visão de mundo antirreligiosa iniciada no Renascimento e tendo seu ápice no Iluminismo, o movimento de oposição à transcendência teológica ganha força e acentua as discussões em torno dos atos de valoração subjetivos.

Com efeito, tanto o princípio cósmico-teológico quanto o princípio antirreligioso são extremistas, em ambos os casos negam o valor como fator real do ser social. A terceira via frente a esses dois extremos é o método dialético que pode superá-los e propiciar uma formulação ontológica, onde o novo modo de ser já traz em si suas categorias determinantes. Sendo que, no início as categorias existem apenas *Em-si*, porém o método dialético possibilita o desdobramento do *Em-si* ao *Para-si*, evidenciando um processo histórico contraditório, desigual e dinâmico. Portanto, Lukács argumenta que pela gênese ontológica, o valor entendido a partir do trabalho como produção de valor de uso é elemento ativo do ser social. Pois o valor enquanto produto pode ser medido através da posição teleológica e fornece critérios para demonstrar a satisfação da necessidade objetivamente.

Exemplificado, Lukács cita Marx para explicar a objetividade social do valor. Para que possa existir compra e venda na base do valor e do dinheiro é necessário existir uma sociedade baseada na divisão do trabalho. Essa divisão torna por um lado o trabalho unilateral e limitado e por outro lado torna as necessidades ilimitadas. Essa é uma consequência contraditória da divisão do trabalho. Além disso, a economia, seja a mais simples ou a mais complexa, é resultado de posições teleológicas individuais e de suas efetivações. Porém, quanto mais complexas as interações imediatas e mediatas sintetizadas numa totalidade processual, menor é o grau de apreensão a respeito do valor pelos sujeitos econômicos singulares.

Nesse sentido, é o próprio valor que determina objetivamente a sua posição teleológica singular. E Lukács cita Marx, mais uma vez, para evidenciar que a divisão social do trabalho se torna cada vez mais complexa e que produz por si mesma valores. Essa divisão do trabalho posta e mediada pelo valor de troca, institui a concepção de domínio do tempo. A divisão do trabalho e a economia do tempo são princípios primários da lei econômica baseada na produção coletiva, é uma forma de produção social onde o indivíduo é obrigado a se adequar.

Ora, para Lukács o desenvolvimento econômico amparado na divisão do trabalho e na economia do tempo produz níveis de sociabilidade cada vez mais elevados. As categorias sociais ganham um salto do ser *Em-si* para um ser *Para-si*, revelando o homem na sua práxis social concreta, onde a partir das suas ações torna o gênero humano real. Como também, numa perspectiva ontológica, entre o desenvolvimento econômico e a evolução do homem, a atividade econômica só poderia predominar sobre a totalidade social por meio de infinitos atos teleologicamente postos cotidianamente. Nesse sentido,

Lukács cita Marx quando considera o processo econômico na sua totalidade, onde o homem social possui papel central como iniciador e como resultado final do conjunto deste processo.

Lukács argumenta que o valor econômico está fundado no trabalho e não existem atos econômicos sem que exista uma intenção ontologicamente voltada para a humanização do homem, para um real desenvolvimento ascendente do homem social. Existe assim, um movimento contraditório: na medida em que o valor de troca se torna guia nas relações sociais entre os homens, a utilidade do valor se torna universal, mas ao mesmo tempo passa a ser cada vez mais abstrato. Dessa forma, para o filósofo, é a partir da perspectiva ontológica que conseguimos compreender o desenvolvimento econômico como uma categoria superior mediada a partir daquelas mais simples.

É a visão ontológica que nos permite de modo correto associar o valor econômico a outros valores da práxis social, pois a natureza desconhece valores, quem possui o papel efetivo do valor é o ser social. E o campo da economia socialmente desenvolvida contém posições de valor tanto daquelas primárias com posições teleológicas que transformam a própria natureza quanto daquelas secundárias, que exercem influência sobre a consciência de outros homens, a fim de conduzi-los a assumir posições teleológicas desejadas. O fato é que, para Lukács não existe problema humano que não seja desencadeado e que não se encontre no cerne da práxis da vida social real.

Além disso, Lukács argumenta que os principais momentos de desenvolvimento humano muitas vezes se dão a partir da contraditoriedade e essas oposições se tornam fontes inevitáveis de conflitos de valor. Por exemplo, o desenvolvimento econômico, expressa a mais aguda contradição no plano humano e moral entre progresso econômico e as consequências desse progresso sobre a humanidade. Como também, essa contradição que diz respeito à economia não se restringe somente ao próprio processo econômico como segunda natureza, nem às suas respectivas manifestações na vida humana. Essa contradição é um dos fundamentos ontológicos do próprio desenvolvimento do ser social. A divisão da sociedade em classes e as decisões de cada membro dessa sociedade começam a ser pautadas pelo pertencimento a uma classe e pela participação na luta entre as classes e a práxis produz o conflito entre valores concretos e dotados de validade concreta, ou seja, os valores disputam entre si.

Ademais, Lukács enfatiza que por trás da aparência existe uma imediatez com que os fenômenos do mundo se apresentam e uma hierarquia dos valores. Nesse sentido, evidencia mais uma vez o método ontológico por meio do qual este complexo

deve ser abordado, reconhecendo o caráter essencialmente dinâmico da substância. E argumenta que sendo a substância aquilo está que mudando a si mesma, conserva-se na sua continuidade, o ser social se conserva dentro do processo de reprodução a partir de sua práxis. A forma como o homem responde concretamente às formas que lhe são apresentadas a cada momento do desenvolvimento social, é resultado do trabalho e já contém implicitamente o valor.

Do mesmo modo, considerando o caráter sócio-ontológico, o valor é uma relação social entre fim, meio e o indivíduo; e a práxis humana está intrinsecamente ligada ao valor. Para Lukács é o valor que impõe suas próprias condições de realização, não o contrário e o momento predominante sócio-histórico é que vai definir o complexo de possibilidades reais e alternativas da práxis humana, afirmando ou negando o valor. De fato, uma ação orientada se transforma de acordo com as necessidades sociais de cada época, ou seja, as mudanças ou permanências são produtos do desenvolvimento social, onde o valor é parte orgânica dentro da objetividade histórica.

Lukács argumenta deste modo que, os valores possuem caráter objetivo porque são partes dinâmicas, ora se movendo, ora sendo movidos pela totalidade do desenvolvimento social. No conjunto do processo histórico-social o que vale é a intencionalidade, a objetivação da práxis e nesse contexto o valor pode ser orientado tanto para aquilo que é progressista ou não. A escolha por determinada práxis não está centrada no “sim” ou “não” de algum valor, mas, como diz Lukács, na escolha do valor e nos motivos pelos quais se assume tal posição perante ele.

Com efeito, para o autor é por intermédio do desenvolvimento econômico que se conservam os valores determinantes no conjunto do processo social. É através da economia que os valores se renovam ininterruptamente; é através da economia também que os valores se tornam parte integrante do ser no seu processo de reprodução social. No entanto, para que as posições teleológicas alternativas possam ser valoradas com base na sociabilidade é necessário, dentro da história da humanidade, um estágio evoluído. Ou seja, para que a produção de valores se estruture de forma diversa e se afirme na sociedade são fundamentais posições teleológicas secundárias, como o Direito, a Religião, o Estado, entre outros.

1.3 A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO NO TRABALHO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Lukács argumenta que a partir do trabalho surge o fenômeno da relação sujeito-objeto, mas também surge o distanciamento do objeto em relação ao sujeito. Esse

distanciamento cria as bases para o desenvolvimento da linguagem. Quanto mais sociável o homem se torna e quanto mais as posições teleológicas primárias se diferenciam das posições teleológicas secundárias, maior é a importância do complexo social da fala. Dessa forma, Lukács afirma que a posição simultânea do sujeito e objeto no trabalho e na linguagem distanciam o sujeito do objeto e vice-versa. Posto que, para o autor o distanciamento criado gera uma crescente diferenciação tanto no trabalho como na linguagem. Todo ato de trabalho por mais simples que seja, realiza através da dialética entre fim e meio, uma relação entre imediatividade e mediação, ou seja, toda satisfação de necessidades é uma satisfação mediada.

Bem como, na medida em que o trabalho vai se desenvolvendo, produz mediações entre o sujeito e o fim imediato. Da mesma forma, surge através do trabalho a diferenciação entre finalidades imediatas e finalidades mais mediadas. Lukács, nesse sentido, utiliza o exemplo da fabricação de armas, pois desde o descobrimento do metal, sua transformação até a sua produção, existe uma série de posições teleológicas distintas.

Logo, a linguagem surge como um complexo diretamente relacionado à necessidade do homem de se apropriar das determinações do real para poder operar posições teleológicas cada vez mais complexas, assim como para tornar socialmente universal os resultados concretos da sua práxis. E o distanciamento real do sujeito-objeto que se realiza no trabalho só se torna comunicável e fixado como possível patrimônio comum de uma sociedade por meio da linguagem, que produz um distanciamento intelectual dos objetos.

Do mesmo modo, assim como ocorre no trabalho, a linguagem também realiza um salto do ser orgânico para o ser social. Lukács evidencia que esse salto é longo e, portanto, difícil de ser conhecido. Entretanto, partindo da evolução das ferramentas é possível apreender em sua totalidade, como um conhecimento posterior, os nexos existentes entre trabalho e linguagem. Assim sendo, para o autor o trabalho transforma a natureza do homem que o realiza, porque ao efetivar posições teleológicas o homem chega a um domínio consciente sobre si mesmo. O homem que trabalha planeja e verifica de forma crítica e consciente a realização do seu plano para obter o melhor resultado possível em seu trabalho.

Entretanto, Lukács argumenta que é necessário proceder com uma visão crítica ontológica e observar que o recuo das barreiras naturais provocado pelo trabalho, além de desempenhar papel fundamental nas novas funções da consciência humana, está indissociavelmente ligada à reprodução biológica da vida. Ou seja, ontologicamente, nada

pode alterar a ligação entre consciência humana e natureza orgânica. E por mais diferentes que sejam as relações do ser social com a reprodução biológica, é indiscutível o fato ontológico existente entre o ser orgânico e inorgânico. O desenvolvimento da consciência gera posições teleológicas importantes para a vida cotidiana, mas muitas vezes ofusca e simplifica a complexidade da existência humana. Por esse motivo, Lukács afirma que o caráter de mera aparência só pode ser desvelado a partir de uma análise complexa e concreta da dinâmica contraditória do ser social.

O autor continua dizendo que, aparentemente, estamos diante de dois fatos contraditórios, primeiro de que a existência e a atividade da consciência estão intimamente ligadas ao desenvolvimento biológico, e segundo de que a consciência cumpre função determinante em relação ao corpo a partir do processo de trabalho. Nesse contexto, o corpo se apresenta como órgão a serviço das posições teleológicas, que só podem ser determinadas pela consciência. Esse fato fundamental do ser social, do domínio da consciência sobre o corpo gera uma ideia problemática de autonomia da consciência em relação ao corpo.

Lukács, nesse sentido, cita o exemplo de que ontologicamente é possível a existência de um corpo sem consciência, ao passo de que uma consciência sem base biológica não pode existir. No entanto, para o autor, isto não contradiz ou diminui o papel da consciência no desenvolvimento do ser social, pelo contrário, evidencia esse papel enquanto fundamento ontológico. O que precisa ficar claro é que a natureza orgânica e o ser social possuem uma relação dialética entre si.

Como também, Lukács explica que conforme o ser social se desenvolve e perpassa por saltos ontológicos cada vez mais complexos, aumenta-se a contradição entre fenômeno e essência, porque durante esse processo de evolução vai se perdendo o caráter primariamente ontológico dessa contradição, pois a mesma se refere à vida externa dos homens e não diretamente às atitudes do homem para com ele mesmo. E a dificuldade em perceber esse distanciamento entre a consciência e o ser se configura como um problema, e é necessário analisar esse problema a partir dos interesses cotidianos e vitais que todo ser social tem para com a imagem que ele tem de si mesmo.

No entanto, os níveis cada vez mais complexos de desenvolvimento humano levam a outras forças da vida social, diferentemente daquelas naturais. Lukács cita como exemplo a definição de uma vida com sentido, esta é uma categoria construída socialmente pelo homem e para o homem. Ademais, para o autor, no cotidiano a teleologia ocorre de forma espontânea e contribui para a construção de sistemas

ontológicos, porém, o despertar da necessidade de se buscar um sentido ou uma razão para viver acaba se tornando universal e a estruturação de teorias que têm por base apoio espiritual, amparadas numa ontologia fictícia ganham força porque parte dessa necessidade de dar sentido à vida.

Desse modo, Lukács enfatiza que é no e pelo trabalho que o homem alcança o domínio da consciência, que desenvolve atividades teleologicamente orientadas, que se objetiva material e idealmente, comunica-se e se expressa pela linguagem articulada, trata suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo e autoconsciente, escolhe entre alternativas concretas e socializa-se. Novamente, o autor possui a preocupação e insiste em afirmar que o fundamento desses fenômenos tão diversos ocorre precisamente a partir de uma situação ontológica que se origina objetivamente com e no trabalho.

O distanciamento da consciência humana sobre a sua própria pessoa é encontrado com formas variáveis e conteúdos sempre novos, pois derivam de estágios de desenvolvimento diversificados, situações diferentes de classe, conteúdos que se contrapõem e que derivam de determinada estrutura e formação social.

É claro que, cada fenômeno possui uma multiplicidade de formas, constitui apenas uma parcela daquilo que ocorre com o ser social e exige uma explicação particular de cada caso. O que precisa ficar evidente é que, nenhum desses fenômenos teria se tornado real sem a separação ontológica entre consciência e corpo. Lukács, afirma com isso que, através da separação estabelecida pelo trabalho, podemos identificar a forma ontológica dos fenômenos sociais mais complexos. Ele destaca também a liberdade como uma categoria fundamental no trabalho e na constituição ontológica do ser social, onde o princípio de análise parte da estrutura originária para entender as formas mais complexas de desenvolvimento e as diferenças qualitativas ao longo da evolução social.

Segundo o autor, pode-se dizer que a liberdade possui uma característica de análise particular, pois se constitui de fenômenos diversificados, multiformes e que promove ou passa por transformações oriundas do desenvolvimento social. Então, paralelamente ao desenvolvimento histórico-social de determinada esfera em questão, o ser social se desenvolve e, relativamente, produz formas próprias de liberdade.

Nesse caso, faz um alerta de que é preciso fugir das análises fetichizantes, que tentam resolver questões ontológicas a partir de métodos lógico-epistemológicos. E continua argumentando que, partindo de uma concepção ontológico-genética, a liberdade aparece tanto a partir do trabalho, enquanto posição teleológica primária, quanto em posição teleológica secundária.

A liberdade consiste em decisões concretas entre diversas possibilidades concretas, pois a liberdade é também uma vontade do ser social em transformar a realidade. Entretanto, para o homem que vive na sociedade e age socialmente, a liberdade não está livre do determinismo. As decisões tomadas pelo ser social possuem amarrações, ou seja, o ser social, a partir de suas decisões pode acarretar um conjunto de consequências, e o espaço para decisões futuras acaba se tornando limitado. Lukács cita como exemplo o jogo de xadrez, onde numa determinada situação pode haver somente uma possibilidade de movimento, provocada pelo nosso próprio movimento anterior.

De modo geral, para o autor, sempre sobra um pouco de liberdade perante as decisões tomadas, pois, a própria vida cotidiana exige que o ser social faça escolhas entre alternativas das quais não se conhecem a maioria dos elementos e suas consequências. Este é o momento significativo do determinismo, o desconhecimento total ou parcial das consequências.

Num certo sentido, para Lukács a liberdade pode ser interpretada da seguinte forma: quanto maior a capacidade do homem em estabelecer a utilidade social do trabalho e a sua finalidade em uma determinada formação sócio-histórica, maior será o seu poder de transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente posta, maior será o domínio do sujeito sobre essa transformação, conseqüentemente, maior será a sua liberdade.

Sobretudo, Lukács enfatiza que a tomada de decisão frente a infinitas alternativas constitui um complexo social que conta com a inter-relação entre o determinismo e a liberdade enquanto componentes mutáveis. Quando o ser social toma decisões não mais a partir de cadeias causais espontaneamente biológicas, mas passa a executar decisões conscientemente, gera atos de liberdade. E que a liberdade, se analisada de forma concreta, representa a força para a tomada de decisões no interior de um complexo social que, ao assumir uma verdade ontológica, possui objetividades e forças tanto naturais quanto sociais.

Para Lukács, a liberdade de movimento no material é e permanece o momento predominante para a liberdade. Com isto, a forma fundamental da liberdade permanece presente mesmo quando o próprio trabalho perpassa por múltiplas mediações ou quando o movimento livre em forma de liberdade passa a ser o intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza.

E chama a atenção quando cita que apesar da generalização do trabalho e da intenção de transformar nexos reais em posições teleológicas, o ato laborativo não sofre

mudanças de fundo; assim, a liberdade que se apresenta no trabalho também não sofre mudanças radicais no seu movimento dentro da matéria. Como visto, existe uma relação intrínseca entre determinismo e liberdade, sendo necessário tomar cuidado com as abordagens filosóficas que seguem orientação lógico-epistemológica de cunho idealista, pois elas geralmente evidenciam uma contraposição entre necessidade e liberdade, esquecendo-se do caráter ontológico autêntico desses dois componentes.

Com efeito, para evitar cair em análises idealistas é necessário compreender bem os saltos ontológicos, que ocorrem no processo chamado de “tornar-se homem do homem”. Esse processo é radicalmente novo em relação à natureza orgânica e inorgânica e facilita entender o problema da liberdade de forma ontologicamente legítima.

Nesse sentido, Lukács expõe criticamente o sistema e o método de Hegel sobre a relação entre liberdade e necessidade, evidenciando que Hegel parte de uma concepção lógico-teleológica idealista, distorcendo a reciprocidade existente entre liberdade e necessidade. E se perde na abstração metafísica quando utiliza o termo “cegueira” para se referir à necessidade. Para Hegel a necessidade é uma determinação meramente exterior e só cumpre sua função na medida em que é transformada em necessidade posta com a finalidade de realizar uma posição teleológica concreta. Com efeito, necessidade e liberdade possuem um papel relevante, porém não se podem ignorar, numa perspectiva ontológica, as demais categorias postas pelo trabalho. Teleologicamente, o trabalho está voltado para a realidade, assim como o resultado real que o homem afirma no trabalho e os saltos ontológicos que acontecem no ser social.

Nesse caso, a realidade, para Lukács, não deve ser entendida apenas como uma categoria particular, mas sim como conceito ontológico da totalidade real. E pelo trabalho, o ser social se defronta com a totalidade da realidade em questão. Desse modo, a realidade das circunstâncias que se efetivam pelo trabalho para a sua própria finalidade não se esgota na necessidade de determinados nexos. Por exemplo, considerando a categoria possibilidade. Se uma possibilidade existente em um objeto natural não é transformada em realidade, o trabalho se torna impossível. Porque o trabalho pressupõe que o homem reconheça as propriedades do objeto que são adequadas para a sua posição de finalidade.

E, sem o processo de trabalho, uma possibilidade que é latente permanece latente para sempre. Essa possibilidade só é elevada a um nível consciente mediante o trabalho, por isso para Lukács, o trabalho numa concepção ontológica consiste em um despertar sistemático de possibilidades adormecidas no ser social. Somente pelo trabalho que as

meras possibilidades se transformam em habilidades, sendo que em um desenvolvimento contínuo, esses movimentos permitem sempre novas possibilidades e novas realidades.

Bem como, Lukács argumenta que as posições teleológicas se realizam porque existe o cruzamento entre casualidade e fatos acidentais. O ser social precisa estar sempre atento ao pôr teleológico para que ele se realize de forma concreta. E para o autor, a liberdade enquanto necessidade só é reconhecida quando o ser social reflete corretamente a realidade, suas categorias particulares e as converte em práxis. Aqui, fica evidente que a análise adequadamente ontológica da relação do trabalho com o fenômeno da liberdade se constitui e se amplia a partir das contribuições de Engels. As comparações que Lukács realiza entre Hegel e Engels é complexa e deixa claro que uma análise simples é insuficiente para transitar da dialética hegeliana e do idealismo para a dialética materialista.

Ademais, Lukács continua explicando que do desenvolvimento do trabalho mais simples ao trabalho mais complexo, originou-se um dualismo entre a racionalidade limitada e o uso dos conhecimentos mais evoluídos utilizados para compreender o mundo e progredir nas generalizações mais amplas da própria realidade. Nesse sentido, mesmo com o surgimento da Ciência, as generalizações adaptam-se às representações mágicas ou religiosas. Lukács cita o exemplo da Matemática e da Astronomia a serviço da astrologia. É uma forma de manipulação consciente dos conhecimentos e leis da ciência. Bem como, essa manipulação não se limita somente a contestar a teoria ontológica, mas também o desenvolvimento científico. Porque se no princípio a precariedade do trabalho é que impedia uma análise verídica da ontologia do ser, atualmente é a ideia de domínio total da natureza que cria obstáculos para o aprofundamento da presente investigação.

Assim, Lukács evidencia que como resultado do desenvolvimento social, temos o surgimento e a contradição entre as posições teleológicas primárias e secundárias. O autor deixa claro que não é possível realizar uma análise genuína partindo de uma simples dedução, porque tanto as formas simples quanto as formas complexas do ser social apresentam-se condicionadas histórica e socialmente e ligadas a determinados estágios de desenvolvimento da sociedade. Por isso, Lukács afirma que para as posições teleológicas secundárias adquiram importância social é necessário que o homem atue de forma intencional e conscientemente.

Assim como nas posições teleológicas primárias, nas posições teleológicas secundárias o homem também precisa imprimir a sua vontade, isso faz com que a práxis social revele o mínimo da estrutura originária do trabalho. Com efeito, para Lukács, tanto

a natureza orgânica quanto o movimento do ser social possuem uma legalidade natural. A partir do momento em que o homem intervém, a partir de sua práxis social neste processo, ele toma posição. É nesse sentido que a liberdade ganha novas características, através dessas tomadas de posições frente à totalidade do processo social.

Entende-se, a partir de Lukács, que quanto maior o grau de sociabilidade, maior será o refinamento e a complexidade das posições teleológicas. Passando da simples transformação da natureza para a transformação dos homens. Sendo assim, a posição do fim já não pode ser medida somente a partir de critérios do trabalho simples. No entanto, Lukács explica que existem contradições entre a posição do fim e os meios para sua realização. Quando se trata da análise de cadeias causais no trabalho simples, a essência é conhecer corretamente as variações condicionadas pela natureza. Já quando se trata de posições causais de caráter social, a essência está condicionada às decisões alternativas realizadas por pessoas, isso significa que não são decisões homogêneas e estáticas. Outras questões são as tentativas de compreender esses fenômenos a partir de métodos gnosiológicos, que não correspondem satisfatoriamente aos casos mais complexos.

Por consequência, essa contradição entre a posição do fim e a ação dos meios se torna cada vez mais relevante ao longo do tempo. Nesse sentido, a ênfase numa abordagem teórica ontológica é prioridade em detrimento de teorias empiristas, praticistas ou moralistas. Porque as motivações éticas e morais só podem, segundo Lukács, ser consideradas adequadas ou inadequadas, se apresentadas como momentos reais do ser social. Mas, o autor esclarece que, somente o reconhecimento da realidade não é suficiente para a caracterização do comportamento ético do ser social. A realidade deste comportamento depende também de valores advindos da evolução do desenvolvimento social, dos vínculos e da contribuição real desse valor para a sua conservação, duração e para o desenvolvimento objetivo da espécie humana.

Por isso mesmo, Lukács argumenta que os complexos de problemas advindos do desenvolvimento histórico-social do ser social surpreendem somente àqueles que não compreendem a história a partir da realidade ontológica. Porque a origem desses conflitos está presente na mais simples relação entre meio e fim. Semelhantemente, para Lukács, o homem se torna homem por conta dos resultados que o trabalho produz naquele que o executa. É a partir da luta em relação à natureza orgânica que o homem se constitui e se aperfeiçoa. Porque para que o sujeito se auto supere e evolua é necessário produzir valores de uso.

De fato, ao trabalhar, o homem produz a si mesmo e ao próprio gênero humano. Quando o homem se torna, através do trabalho, numa essência genérica de ordem social e a liberdade se torna fruto da sua própria atividade e da sua evolução, o trabalho passa a ser entendido como modelo autêntico de toda liberdade. Em conclusão, Lukács evidencia que o trabalho, ao ser analisado como reprodutor de valores de uso, é o germe da humanização do homem, que contém em cada um de seus momentos, afinidades, antíteses e contradições que vão muito além deste estado inicial, contribuindo para saltos sociais superiores.

1.4 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA A PARTIR DA ONTOLOGIA LUKÁCSIANA

Com as reflexões de Lukács, deixamos claro que o trabalho é categoria fundante do ser social e suas múltiplas dimensões. O trabalho é genuinamente humano, é através dele que historicamente nós formamos e transformamos de seres orgânicos em seres sociais. Ou seja, os modos humanos de agir, transformando a natureza em prol de satisfazer nossas necessidades, é a forma mais genuína de trabalho e contribuiu para a nossa evolução.

O trabalho possui caráter humanizador, é no modo de produção capitalista que o trabalho perdeu seu sentido humanizador de forma mais ostensiva, porque as relações capitalistas transformam o que seria humanização em alienação, a partir do momento em que existe a separação entre trabalhador e o produto de seu trabalho. Essa alienação proveniente dessa divisão social do trabalho torna o trabalho empobrecido e conseqüentemente não colabora para o enriquecimento do desenvolvimento humano. Por esse motivo, compreender o trabalho em sua gênese é tão importante, pois nos permite analisar os processos historicamente concretos da formação do ser humano e de como esses processos vão definindo a vida social e suas atividades humanas específicas, como por exemplo, a atividade educativa.

Ao longo do desenvolvimento humano, surgiu a esfera da sociabilidade, em que a educação “adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade” (Duarte, 2012, p. 38). Como bem explicado por Lukács, o homem não nasce homem, ele produz continuamente sua existência, não se adapta à natureza, ao contrário, a transforma para que ela se adapte a ele. E esse movimento se dá pelo trabalho.

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2021) quando explica que assim como o trabalho, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, onde a “compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 2021, p. 11). Sendo o trabalho uma ação intencional, a educação também o é, porque “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2021, p. 11). E essa afirmação é clarificada analisando a história da educação atrelada à própria história do desenvolvimento humano.

Isso quer dizer que trabalho e educação se configuram numa relação dialética, “enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (Saviani, 2007, p. 157). Transformando a natureza e estabelecendo relações sociais o homem se educa e educa seus sucessores. Saviani (2007) ainda chama a atenção ao fato de que nas sociedades primitivas a apropriação dos conhecimentos experienciados se dava de forma totalmente coletiva, onde educação não significava preparação para a vida como atualmente, mas sim, era a própria vida.

Observamos assim, que Saviani (2007, p.155) evidencia os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação como: “fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” . Ou seja, a natureza da educação se constitui no processo de produção da existência humana, implicando em sua subsistência material e conseqüentemente na produção do novo sempre em escalas cada vez mais complexas.

Entretanto, “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (Saviani, 2007, p. 155), Por conseguinte, nas sociedades de classe a relação entre trabalho e educação tendem a se apresentar de forma separada entre escola e produção. Segundo Saviani (2021, p.156), “a educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”), eis a contradição que vivemos:

O capitalismo inaugura a era em que a Educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso

se dá num processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade (Saviani; Duarte, 2012, p. 44).

Nesse sentido, acreditamos que para acabar com as desigualdades educacionais é necessário acabar com o trabalho alienante. Porque o fato é que, das sociedades mais antigas até as sociedades mais atuais, a educação é parte fundamental da humanização do homem, pois assim como o trabalho, ela é uma dimensão adequada a finalidades, ou seja, é uma ação intencional. Pois, conforme Saviani (2021, p.13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” . Assim:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

O que queremos deixar claro é que “a disponibilização do legado cultural representa o cerne da tarefa educativa” (Martins, 2021, p. 98) e que o ensino promove, de fato, o desenvolvimento psíquico quando prima pela eleição de conteúdos advindos das objetivações humano-genéricas para-si, ou seja, conhecimentos obtidos pela atividade histórica do gênero humano, contendo um processo específico de transmissão e aprendizagem e criando vínculos com os conteúdos escolares. Muito distante das objetivações humano-genéricas *em-si*, que primam somente pelas vivências do cotidiano, apropriações espontâneas e assistemáticas, pois:

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2007, p. 160).

Por esse motivo também, entendemos que a educação não se reduz ao ensino, o ensino é um dos aspectos da educação, e esse se dá na escola. Porque a escola é uma instituição cuja função consiste na socialização do saber historicamente produzido pelo homem, saber esse, sistematizado. “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2021, p. 14). Ou seja, não podemos perder de vista a atividade nuclear da escola, onde o trabalho educativo deve organizar-se para propiciar a transmissão e aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao conhecimento elaborado/científico.

A partir da relação entre Lukács e a Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizamos que a educação está diretamente vinculada à organização social em suas distintas relações, tempos, conflitos, continuidades e descontinuidades. Assim, o trabalho educativo é o ato da aquisição e transmissão intencional dos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens. E é na escola que se desenvolve esse trabalho de socialização do conhecimento elaborado.

Assim sendo, retomamos as quatro importantes lições da ontologia lukácsiana para o trabalho educativo: 1) a relação entre trabalho e totalidade; 2) o fato da teleologia apenas existir em ações individuais e não no movimento histórico; 3) a relação entre consciência e objetividade e; 4) a importância da perspectiva humanista a partir da análise contraditória da educação na sociedade atual. Esperamos que os estudos sobre a obra do filósofo aqui em discussão possam se expandir no âmbito da pesquisa educacional para que possamos superar compreensões mecanicistas e antidualéticas a respeito do pensamento marxiano e, também, possamos contribuir com a defesa da perspectiva humanista na pesquisa e no ensino.

SEÇÃO II – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Concebemos a educação enquanto dimensão inerente ao ser social, a partir de atos de trabalho o homem se educa, internaliza e compartilha conhecimentos. Como vimos na Seção I, para Lukács (1981) a reprodução social pode requerer outras formas de agir que não especificamente àquelas relacionadas ao trabalho primário, porém, nenhuma atividade humano-social poderia existir sem essa ação primária advinda do trabalho. Porque o ser humano a partir de prévias-ideações, amplia seus conhecimentos sobre sua realidade concreta, cria necessidades e materializa novas objetivações. Esse processo de sempre produzir o novo a partir de atos de trabalho, produz conhecimentos que necessitam ser internalizados, transmitidos e assimilados, aqui está a gênese histórica e ontológica da educação.

Considerando essa perspectiva, nesta seção situamos o leitor quanto à nossa ideia de homem, educação e sociedade. Para tanto, apresentamos um breve histórico da Formação de Professores no Brasil com ênfase em Geografia, os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua especificidade e importância no âmbito das teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. Trata-se de um esforço teórico para contribuir com as reflexões sobre a função social da escola a partir de uma concepção humanista, porque entendemos que a educação na sua forma escolar disponibiliza um tipo específico de conhecimento, elaborado e sistematizado, onde os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, propiciando um desenvolvimento e uma formação omnilateral dos indivíduos.

É na sociedade moderna que a forma dominante de educação passa a ocorrer na escola, por isso é tão difícil para nós pensarmos em educação sem a escola. E para a Pedagogia Histórico-Crítica a escola possui uma função específica, propriamente pedagógica e diretamente ligada ao conhecimento, “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 2021, p. 84).

Saviani quer dizer com isso que, o saber é o objeto específico do trabalho na escola. Entretanto, não estamos falando de qualquer saber, estamos nos referindo “a defesa clara e solidamente embasada da escola enquanto instituição responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados, eruditos e elaborados, em suas formas

mais desenvolvidas pela humanidade” (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 241). Essas formas mais desenvolvidas advêm do campo das Artes, da Ciência e da Filosofia.

Estando em uma sociedade de contradições e sendo a escola um meio de produção, ela também é atravessada por essas contradições, na sociedade do modo de produção capitalista o trabalhador tem acesso à instrução, mas apenas ao mínimo necessário para participar da vida em sociedade, que é baseada na indústria, no empreendedorismo, no faça você mesmo, na meritocracia etc. Nesse sentido, existe uma tendência a secundarizar a escola, esvaziando ou limitando a sua função específica, em contraposição:

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (Saviani, 2021, p. 84).

Esse tipo de conduta não corrobora com o caráter humanizador que a educação de fato possui, por isso, a Pedagogia Histórico-Crítica implica a clareza “dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições” (Saviani, 2021, p. 86).

É por isso também que enfatizamos o ensino dos conhecimentos clássicos na educação escolar, porque clássico, como explica Saviani (2021) é tudo aquilo que resiste ao tempo, sendo que sua validade extrapola o momento em que foi criado/inventado/proposto, assim, se torna de suma importância “a defesa da transmissão dos conhecimentos clássicos (ciências, artes e filosofia) naquilo que a humanidade mais empreendeu de desenvolvimento e elaboração” (Rossi; Rossi, 2022, p. 39).

Por esse motivo defendemos o realismo ontológico no âmbito educacional, porque a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos; porque para entender educação partimos da categoria trabalho, pois o homem necessita transformar constantemente sua realidade na medida em que vai evoluindo; porque a educação é um processo de trabalho, e por esse motivo temos o trabalho educativo que se desenvolve por meio da escola e dos saberes devidamente sistematizados. Porque considerando a PHC, a escola é um ambiente de socialização de esses saberes sistematizados e que deve priorizar os conteúdos; porque estes conteúdos por sua vez precisam considerar o que há de mais elaborado entre as

Artes, a Ciência e a Filosofia; e por dessa forma conseguiremos evidenciar o caráter ontológico da Geografia.

2.1 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Entendendo que o objeto de estudo desta tese centra-se na Formação de Professores com ênfase na geografia, concordamos com Tanuri (2000) que realizar o resgate histórico da Formação de Professores é primordial para a compreensão do estabelecimento desta temática e principalmente para apreender as questões que são atuais sobre a Formação de Professores no Brasil.

A necessidade da formação de professores se revela de forma contundente a partir do século XIX, com o advento da Revolução Francesa e da sociedade burguesa, onde foi colocado o problema da instrução popular. Ou seja, com a implementação das ideias liberais e extensão do ensino primário a todas as camadas da população, foram estabelecidas as primeiras escolas públicas, e para atender a essa demanda foi essencial a criação das escolas destinadas ao preparo específico dos professores.

Como resposta institucional, foram criadas as chamadas Escolas Normais para preparar os docentes. Para Tanuri (2000) paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as Escolas Normais, instalada inicialmente em Paris no ano de 1795. Segundo Saviani (2009) destinava-se a professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de elevado estudo, suprimindo a preocupação com as questões didático-pedagógicas.

De acordo com Saviani (2009), no Brasil a questão relacionada à formação dos professores emerge após a independência e podemos distinguir seis importantes períodos na história da formação de professores no país, são eles:

1. *Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*: a primeira escola normal foi criada na província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835. Vê-se um atendimento ao movimento descentralista, já que o estabelecimento das escolas normais se dava por iniciativas provinciais. Segundo Tanuri (2000), o Governo Central ocupava-se apenas com o ensino de todos os graus na capital do Império e do Superior em todo o país, já as provinciais eram responsáveis pelo ensino primário e secundário e:

Desde sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais

especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia (Tanuri, 2000, p. 63).

Além do caráter europeu das escolas normais e da centralidade do ensino estar relacionada ao domínio dos conhecimentos a serem transmitidos às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico, todas as escolas provinciais tiveram uma trajetória incerta, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção. Para Tanuri (2000) o insucesso das primeiras Escolas Normais não se dava apenas pelas deficiências didáticas, mas principalmente pela falta de interesse da população pela carreira docente, pela escassez de atrativos financeiros e pela falta de compreensão da necessidade de formação específica dos professores, “a sociedade de economia agrária dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar” (Tanuri, 2000, p. 64).

Dessa forma, as escolas normais passaram a fruir um certo êxito somente a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais e de democratização no território brasileiro, onde ideias como: a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central na esfera da instrução primária e secundária nas provinciais passaram a assumir um papel relevante. Assim, Tanuri (2000) ressalta que na fase final do regime monárquico já existia no Brasil o ideário de que o professor merecia preparo regular.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932): O padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais se deu pela reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890. Para Tanuri (2000) as modificações jurídicas não refletiram em alterações práticas significativas para a instrução pública, porque o desenvolvimento da educação na República foi marcado pelo Estado oligárquico, subordinado à interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras do café.

Porém, registraram-se alguns avanços no desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores em estados mais progressistas, como em São Paulo. Saviani (2009) ressalta que esse período foi marcado por dois aspectos: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Se antes o currículo compreendia língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia, após a reforma, além da exigência do curso complementar como condição

para ingresso, à escola normal passou a ter uma duração de cinco anos, dividido num ciclo geral de três anos e num ciclo profissional de dois anos (Tanuri, 2000).

Segundo Tanuri (2000), nesse período as ideias e princípios escolanovistas nortearam as questões didático-pedagógicas e propiciaram a introdução de disciplinas como história da educação, sociologia, biologia, higiene, desenho e trabalhos manuais. Nesse sentido, Saviani (2009) explica que os reformadores da formação de professores assumiram o entendimento de que era necessário assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, incluindo os cursos de sua instalação, assim centralizando o preparo de novos professores no exercício de sua profissão. E no final dos anos de 1920, as Escolas Normais já haviam ampliado significativamente a duração e o níveis de seus estudos, possibilitando uma articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional.

3. *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*: esse período se destaca através de duas reformas, a de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Segundo Tanuri (2000), a proposta de Anísio Teixeira era de que a Escola Normal fosse realmente uma instituição de preparo profissional de mestres, sendo assim, todos os seus cursos deveriam possuir caráter específico para assim determinar a profissão do magistério. Essa reforma transformou a Escola Normal do Distrito Federal em um Instituto de Educação.

À semelhança do que ocorreu no Distrito Federal, São Paulo realizou sua reforma, com Fernando de Azevedo, através do decreto 5.884, de 21/04/1933, passando de Escola Normal à Instituto de Educação com ênfase em cursos de formação de professores primários, cursos de formação de professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores, tendo:

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1º seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2º seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3º seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (Tanuri, 2000, p. 73).

Assim, estava definido o modelo de currículo a ser adotado de forma progressiva por outros estados da Federação, configurando a organização dos cursos de formação de professores até a Lei 5.692/72. Dessa forma também, observamos que a educação a partir

dos Institutos de Educação e da organização legislativa passa a se firmar como um conhecimento de caráter científico.

4. *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)*: Em 1939 criou-se o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com o intuito de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação e licenciados e como docentes nos cursos normais. Assim, em 2 de janeiro de 1946 é aprovada em âmbito nacional a Lei Orgânica do Ensino Normal. Conforme Saviani (2009, p. 146):

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Segundo Tanuri (2000), a Lei Orgânica do Ensino Normal não alterou demasiadamente o padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. Para a autora essa Lei contribuiu para que se consolidasse em todo o país um padrão semelhante de formação, e essa reorganização dos sistemas estaduais em decorrência da Lei deu-se concomitantemente ao “considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar no período desenvolvimentista” (Tanuri, 2000, p. 77).

Ainda segundo a autora, a euforia desenvolvimentista dos anos 1950, incentivaram a modernização do ensino, atingindo tanto a escola média e superior, quanto o ensino primário e a formação de professores. E grande parte das reformas estaduais das Escolas Normais vinculadas à Lei Orgânica limitaram-se a alterações curriculares, porque a maioria dos estados conservou o sistema dual, ensino ginásial com quatro séries no mínimo e as de nível colegial, com três séries no mínimo.

No que diz respeito ao aumento dos estudos e elevação do nível de formação, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 252/69, influenciou legalmente a remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que, segundo Tanuri (2000) viria a ocorrer nos anos 80 e 90, preparando os docentes para os anos iniciais da escolaridade. Em comparação com o currículo anterior, nota-se uma diversificação das metodologias e práticas de ensino e o surgimento de algumas novas disciplinas como administração e organização escolar.

Com o golpe militar de 1964, adequações no campo educacional foram exigidas, segundo Tanuri (2000) as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores, passam à aspectos internos da escola, para os meios destinados a modernizar a prática docentes, numa perspectiva tecnicista, acentuando-se a divisão do trabalho pedagógico, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/69, a formação dos especialistas:

Tratava-se de tornar a escola eficiente e produtiva, ou seja, torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 é o da Teoria do Capital Humano (Tanuri, 2000, p, 79).

A autora explica que o curso normal começava a se descaracterizar como itinerário adequado para formação de professores de séries iniciais, o que propiciou paulatinamente mudanças legislativas do regime militar, deterioração das condições materiais de trabalho e de remuneração.

5. *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)*: entre as reformas do regime militar, está a Lei 5.540/68 que dita sobre a reordenação do ensino superior, como consequência o curso de Pedagogia sofreu modificações em seu currículo fracionando-se em habilitações técnicas.

Tanuri (2000) explica que essa Lei estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplando a escola normal e, perante a profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, anulando a profissionalização antes ministrada nas escolas de nível ginásial. Assim, desapareceram os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser realizada exclusivamente pelos cursos de Pedagogia.

Saviani (2009) alerta para o fato de que, nesse período, a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras e configurou-se num quadro de precariedade preocupante. Pois, no que diz respeito ao currículo da Habilitação Específica de Magistério (HEM), esse deveria apresentar um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial, nesse sentido, previa-se a possibilidade do fracionamento do curso em habilitações específicas, em três ou quatro séries (Tanuri, 2000).

Tanto Para Saviani (2009) quanto para Tanuri (2000), essa fragmentação do curso de Pedagogia refletia na tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande variedade de disciplinas específicas de cada habilitação e acabou excluindo do currículo componentes importantes, como metodologia da Alfabetização e da Matemática.

Foi a partir dos anos 1980 que o curso de Pedagogia passou por uma remodelação progressista, devido ao esforço desenvolvido para a melhorar a formação de professores, “à medida que os educadores passaram a se insurgir contra a concepção tecnicista que informava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, questionando a excessiva divisão do trabalho [...] acirrava-se a discussão acerca da função do referido curso” (Tanuri, 2000, p. 84). Dessa forma, o curso de Pedagogia procurou adequar-se à preparação de professores para as séries iniciais, trabalho que já desempenhava, porém, sem a devida instrumentalização.

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006): a mobilização docente juntamente com o fim do regime militar, possibilitou novos debates sobre as questões de formação de professores no Brasil. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, veio encontrar uma diversidade de instituições formadoras em nível médio e superior, com predominância das de nível médio públicas. Quanto aos cursos de Pedagogia, segundo Tanuri (2000), dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 no país, 239 de iniciativa privada, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais.

Para Saviani (2009) a nova LDB não correspondeu às expectativas de uma formação docente no Brasil mais bem equacionada, em suas palavras, a Lei acabou:

[...] Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, 148).

Critica a lei, pois, o legislador optou no artigo 62 da LDB inserir uma nova instituição no panorama educacional, onde a formação de docentes far-se-á tanto em universidades quanto em institutos superiores de educação. Apesar do Decreto 3.276, de 06/12/99 que reserva exclusivamente aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil de para as séries iniciais da escola fundamental, para Tanuri (2005) a política unitária de formação em nível superior contemplada pela LDB, ainda continua a ser uma meta e a multiplicidade de políticas de formação continua a

fazer parte dos cursos de licenciatura para o preparo de professores tanto para as séries finais da escola básica quanto para as séries iniciais.

É válido ressaltar que é difícil compreender a questão de formação de professores no Brasil atualmente descolado de uma abordagem histórica – no Quadro 1 encontra-se a síntese dos períodos históricos da formação de professores no Brasil –, porque primeiramente são muitas as reformas instauradas ao longo dos anos, muitas delas não parecem possuir relação entre a teoria e as ações e políticas realmente implementadas e segundo que é necessário considerar uma abordagem globalizada, ou seja, as tendências mundiais a respeito dessa temática. Concordamos com Tanuri (2005) que a universitarização e a valorização da prática são os dois aspectos mais importantes nas reformas do sistema de formação de professores em nosso país.

Quadro 1 - Síntese dos seis importantes períodos na história da formação de professores no Brasil

Período	Momento	Características
1827 – 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores	Movimento descentralista. O governo central ocupava-se apenas com o ensino de todos os graus na Capital do Império e do Superior em todo o país. As escolas normais faziam parte dos sistemas provinciais, com modelo francês.
1890 – 1932	Estabelecimento e expansão das Escolas Normais	A organização e o funcionamento das escolas normais deram-se pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, em 1890. Registram-se avanços no enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino; apesar do desenvolvimento da educação na República ser marcado pelo Estado oligárquico.
1932 – 1939	Organização dos Institutos de Educação	Destaca-se duas reformas: Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932 e, Fernando Azevedo em São Paulo, em 1933. A proposta era de que a escola normal fosse realmente uma instituição de preparo profissional de mestres, assim, todos os cursos deveriam possuir caráter específico para determinar a profissão do magistério.
1939 – 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do Modelo das Escolas Normais	Cria-se o Curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A Lei Orgânica do Ensino Normal contribuiu para a consolidação em todo o país de um padrão semelhante de formação. Porém, com o golpe militar de 64, o trabalho educacional passa a ter uma perspectiva tecnicista.
		Com o regime militar, o curso de Pedagogia fracionou-se em habilitações técnicas,

1971 – 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério	configurando-se um quadro de precariedade. Já em 1980, o mesmo curso passou por uma remodelação progressiva, procurando adequar-se à preparação de professores para as séries iniciais.
1996 – 2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia	Implementa-se a nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Porém, não correspondeu às expectativas de uma formação docente mais bem equacionada, porque a política unitária de formação em nível superior ainda continua a ser uma meta e a multiplicidade de políticas de formação continua a fazer parte dos cursos de licenciatura.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das considerações de Tanuri (2000) e Saviani (2009).

Concordamos também com Saviani (2009), que as sucessivas mudanças implementadas no processo de formação de professores revelam um cenário de descontinuidade. Os seis períodos elencados acima demonstram uma precariedade nas políticas formativas, onde as mudanças não estabeleceram padrões consistentes de preparação docente face aos problemas enfrentados. Entretanto, não há dúvidas de que historicamente, houve progressos como por exemplo, a elevação do nível da formação inicial dos professores, principalmente em universidades públicas.

Por meio dessa abordagem histórica temos a possibilidade de discorrer sobre algumas questões relacionadas à formação de professores atualmente, Saviani (2009) considera que o dilema existente no processo de formação de docentes é derivado da falta de articulação entre os conteúdos de conhecimentos específicos e os procedimentos didático-pedagógicos.

Uma pesquisa realizada por Gatti (2010) sobre a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, revela um dado interessante mostrando que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à Didática Geral. A autora explica que o grupo de Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino, ou seja, o como ensinar representam 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o que ensinar.

A partir dos dados supracitados, constatamos que, primeiro, a profissão docente é complexa, não é uma profissão simples e espontânea, no sentido de que se exige do professor diferentes saberes de fundamentação pedagógica e teórica. E segundo, a formação de educadores e o fortalecimento do campo científico e profissional da pedagogia são essenciais para combater o esvaziamento dos estudos sistemáticos no

campo educacional. Esse enfraquecimento impacta diretamente as escolas, afetando tanto os profissionais da pedagogia quanto os professores das licenciaturas.

Quando falamos em diferentes saberes de fundamentação pedagógica e teórica, significa que o professor necessita do domínio dos conhecimentos específicos, mas também necessita dominar os processos e as formas pelas quais esses conhecimentos específicos se desenvolvem no interior da sala de aula. Pela pesquisa de Gatti (2010) existe uma justaposição entre conhecimentos específicos e os processos pedagógicos.

Para Saviani (1997), essa justaposição é um dos grandes problemas para a formação de professores, visto que o domínio dos conhecimentos específicos se enquadra no modelo tradicional, já os processos pedagógicos são fortemente difundidos pelo Movimento da Escola Nova. Na estrutura vigente dos cursos de licenciatura tenta-se combinar os dois modelos, o que acaba se tornando uma combinação artificial entre ambos os modelos. Assim, os dados observados em Gatti (2010) se tornam concretos, e :

[...] embora sejam elementos indissociáveis, a estrutura universitária os dissocia, acreditando que o professor será formado pela somatória desses dois elementos separados um do outro e pensados a partir de uma abstração. No processo concreto das escolas nós verificamos que eles não se dissociam (Saviani, 1997, p. 133).

Nesse sentido, Saviani (2009) indica uma possível saída para a falta de articulação entre conhecimentos específicos e procedimentos didático-pedagógicos que implica na recuperação dessa indissociabilidade através de dois aspectos fundamentais da função docente com relação à produção do conhecimento: a forma e o conteúdo. Ou seja, existe uma reciprocidade entre formas de ensinar e os conteúdos escolares, com a primazia destes últimos, pois defendemos a formação omnilateral dos indivíduos, já que:

Considero importante esse tipo de reflexão porque, ainda que nós pensemos na produção de conhecimentos novos e mesmo admitindo que conhecimentos novos se produzam, também, nas escolas de nível fundamental e médio, é preciso ter presente que esses conhecimentos só podem produzir sobre a base do desenvolvimento dos educandos na esfera do conhecimento socialmente disponível (Saviani, 1997, p. 136).

O teórico também propõe a análise de livros didáticos pelos acadêmicos de pedagogia, uma vez que para Saviani (2009, p.152) essa análise possibilitaria “rememorar os conteúdos de ensino que eles já haviam aprendido nas escolas, porém de forma sincrética [...] agora, ao retomá-los no curso de pedagogia teriam a oportunidade de fazê-lo de modo sintético” . Porém, vale ressaltar novamente a pesquisa de Gatti em 2010, sobre a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, que:

Considerando como referência de desempenho escolar anterior ao ensino superior dos alunos de escola pública, os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...] verificamos que a escolaridade anterior realizada em escola pública evidencia grandes carências nos domínios de conhecimentos básicos. É com esse cabedal que a maioria dos licenciados adentra nos cursos de formação de professores (Gatti, 2010, p. 1365).

Isso não significa que a proposta de análise de livros didáticos pelos acadêmicos de licenciatura ou Pedagogia não seja importante, significa que, para que os alunos consigam realizar uma compreensão sintética e não mais apenas sincrética do conteúdo, será necessário um esforço tanto do aluno quanto do professor da respectiva disciplina em suplementar as lacunas dos conhecimentos básicos, sejam elas Matemática, Português, Ciências, Geografia entre outras.

Se Gatti (2010) em sua pesquisa sobre formação de professores para os anos iniciais aponta que os conteúdos a serem ensinados na educação básica, comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, se comparecem, é de forma pontual; nos cursos de licenciatura, como a Geografia, existe uma ênfase muito maior das disciplinas de formação específicas e é constatado um reduzido número de disciplinas teóricas da área de Educação, se restringindo muitas vezes à Psicologia da Educação ou Didática e:

Não somente no Brasil, mas na maioria dos países da América Latina, a formação dos professores para a escola primária foi tradicionalmente centrada numa lógica pedagógica, para a qual muito concorreu o movimento da Escola Nova, enquanto a formação dos docentes para a escola média ou secundária foi centrada numa lógica disciplinar, ou seja, das disciplinas do conteúdo a ser ensinado. A primeira visando o preparo do professor polivalente e a segunda, o preparo do especialista por disciplinas (Tanuri, 2005, p. 76).

Tanuri (2005) corrobora historicamente expondo que a ênfase na formação pedagógica, em detrimento dos conteúdos a serem ensinados, constitui uma marca na formação de professores para o antigo ensino primário. A linhada à valorização dos saberes da prática, encontra-se atualmente a ênfase dada à pedagogia das competências, principalmente através das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes aos cursos de licenciatura.

Segundo Tanuri (2005), para reverter esse quadro, antes mesmo da aprovação da LDB 9.3.94/96, já havia indícios de que a valorização da prática seria uma bandeira da política educacional para a formação de professores. Porque se considerava que as licenciaturas haviam falido na tarefa de formar o professor e, propunha assim, novas

modalidades de formação, com base na prática. Por exemplo, antes da LDB, o estágio supervisionado em cursos de licenciatura contava com apenas 120 horas, após a lei, eleva-se para 300 horas e, com a Resolução CNE/CP 02/2002, estabelece-se 400 horas para a prática, além de 400 horas para os estágios.

Destaca-se que em muitos cursos de licenciatura já existe a produção de conhecimentos referentes à metodologia de ensino e transposição didática, o que torna mais fácil o aproveitamento da carga horária dedicada à prática de ensino. Entretanto, em cursos de áreas mais técnicas, esse conhecimento ainda é reduzido, indicando que essa prática intencionalizada para a formação de professores terá de ser progressivamente construída (Tanuri, 2005).

A volumosa carga horária voltada para os saberes práticos quanto a preocupação excessiva com os conteúdos teóricos não se refletem de fato em uma intervenção para promover melhorias a longo prazo na escola pública. Porque existe a ênfase nas competências voltadas para o mercado de trabalho, a partir de um crescente mercado de formação, principalmente de interesse financeiro das instituições privadas e empresariais, residindo no entendimento que:

O problema é que a ênfase nas competências aliada à preocupação considerada excessiva com o conhecimento teórico, poderá implicar tendência no sentido de diminuir o conteúdo e os conhecimentos hoje apresentados pela escola, tendo em vista o ensino daquilo que é imediatamente útil para a atuação no mercado de trabalho. Assim a valorização das competências, do saber fazer, da prática, se alinhada à exigência de economia e de flexibilidade curricular, poderá subordinar o processo formativo a uma atuação mais imediatista (Tanuri, 2005, p. 86).

Concordando com Tanuri (2005), é fato que a educação ressalta a constituição de diferentes modelos de formação para os diferentes níveis e modalidades de ensino: aquele que prepara o professor para os anos iniciais (generalista), com ênfase no saber pedagógico, e o que prepara o professor nas matérias de conteúdo (especialista) para os anos finais da educação básica. Concordamos também que, apesar de todas as determinações legais e resoluções acerca da carga horária prática nos cursos de licenciatura, a formação do professor especialista continua sendo evidenciada através dos conteúdos.

A superação dos modelos separados de formação, ou seja, com ênfase em saberes diferentes (conhecimentos teóricos e conhecimentos de processos pedagógicos) ainda é uma meta distante de concretização. Porque mesmo que a aproximação desses dois modelos seja a tendência geral da formação docente no Brasil, “de forma a se ampliar o

ensino dos conteúdos nos cursos de formação para as séries iniciais e, ao mesmo tempo, enriquecer a formação pedagógica dos professores para os anos finais” (Tanuri, 2005, p. 89), os dois modelos ainda constituem realidades distintas, pois:

[...] acerca da especificidade da formação dos licenciados e da considerável carga horária de práticas e estágios, a formação do professor especialista continua enfatizando os conteúdos a serem ensinados, de modo que os saberes pedagógicos e os saberes da prática continuam a constituir verdadeiros nós ou pontos críticos para as instituições de ensino superior (Tanuri, 2005, p. 89).

Diante de todas essas considerações, é visível que existe pouco diálogo entre o modelo de formação de docentes e o modelo de ensino-aprendizagem que se espera do professor, entre a esfera de sua formação e a esfera do exercício profissional. Entretanto, esse paradoxo não pode travar o desenvolvimento de debates e iniciativas no âmbito da formação de professores, porque como já citamos, a formação de professores e o campo científico e profissional da pedagogia é imprescindível para combater o esvaziamento tanto de conteúdos quanto de práticas educativas alinhadas ao imediatismo mercadológico. Porque a separação entre a teoria e a prática decorre também desse imediatismo mercadológico, de condições materiais objetivas que nos são postas, não é uma separação subjetiva e individual do professor que está em sala de aula.

O que não podemos perder de vista, concordando com Saviani (1996) é que a função docente é primordial para a produção de conhecimento no aluno, e o que isto significa? “Significa que o aluno não conhecia e passou a conhecer, o que pode ser traduzido da seguinte forma: houve uma produção do conhecimento no aluno” (Saviani, 1996, p. 129). E quanto ao professor? “colocar o problema da produção do conhecimento no professor significa perguntar que conhecimentos o professor necessita para que ele possa cumprir sua função no que diz respeito ao processo de produção de conhecimentos nos alunos” (Saviani, 1996, p. 130).

Pensando na formação de professores de Geografia, cabe o seguinte questionamento: Quais os saberes geográficos que o professor necessita para que ele possa cumprir sua função no processo de desenvolvimento de uma consciência espacial crítica no aluno?

No intuito de responder a esse questionamento, evidenciamos Saviani (1996), quando destaca cinco modalidades de conhecimento necessárias para o professor : 1) Dominar os conhecimentos específicos; 2) Dominar os conhecimentos didático-curriculares; 3) Dominar os conhecimentos relacionados ao saber pedagógico; 4)

Dominar os conhecimentos relacionados ao saber crítico-contextual, ou seja, as condições sócio-históricas e; 5) Dominar os conhecimentos relacionados ao saber atitudinal.

Das cinco modalidades destacadas por Saviani (1996), acreditamos que para o desenvolvimento de uma consciência espacial crítica é fundamental dominar os conhecimentos relacionados às condições sócio-históricas de nossa existência. Porque como veremos na seção III desta tese, tanto o ser social quanto a Geografia surgem a partir de práticas espaciais. Assim, muito antes de se tornar ciência, a geografia já fazia parte do cotidiano do homem, desde a escolha de lugares estratégicos para caça, para levantar acampamento, para criar rotas, caminhos, trilhas ou estradas, para cultivar alimentos etc.

Entendemos assim, que o desenvolvimento de uma consciência espacial crítica perpassa pela análise e conhecimento correto dos elementos da realidade natural, para alcançar suas possíveis articulações, seus entraves e obstáculos e, a partir da ação objetiva, transformar os elementos naturais e conseqüentemente transformar a realidade de seu entorno. Considerando, para isso, as condições sócio-históricas, políticas e econômicas da sociedade em cada um de seus momentos evolutivos.

Entendemos que, para que o professor atinja esse objetivo é necessário que a consciência espacial crítica seja produzida previamente de maneira sistemática no próprio professor, como condição para que ele desenvolva esse processo de produção de conhecimento nos alunos. Para tanto, concebemos como norteadora a teoria educacional da Pedagogia-Histórico Crítica, que será objeto de interesse do próximo tópico.

2.2 A ESPECIFICIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O cenário global do final da década de 1970 e início da década de 1980 foi de intensa expansão do sistema de produção capitalista, principalmente em países considerados de terceiro mundo como é o caso do Brasil e dos demais países latino-americanos. Essa expansão se dá a partir de reformas administrativas, trabalhistas, previdenciárias, rígida política monetária, abertura comercial e privatizações; a princípio impostas por agências internacionais de financiamento e em seguida assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países de terceiro mundo. Culturalmente intitulamos esse período de pós-moderno e em termos econômico-políticos se generalizou como neoliberalismo.

As ideias pedagógicas nesse período no Brasil também refletem as tendências neoliberais, de grande repercussão midiática, prevalecendo o utilitarismo, o imediatismo do cotidiano, a eficiência e a produtividade. Saviani (2013) evidencia que grande parte dos professores fundamentavam sua prática educativa voltada para a Pedagogia Escolanovista, pois era a predominância nos cursos de educação. Sabemos que a partir do momento em que a burguesia se consolida no poder, seus interesses não se relacionam mais à transformação da sociedade, mas sim, a manutenção do *status quo*; “para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história” (Saviani, 2021, p. 33).

E esse movimento pode ser visualizado na estruturação dos sistemas de ensino, quando temos a predominância da pedagogia da existência em contraste com a pedagogia da essência. Sendo a pedagogia da existência reacionária e a pedagogia da essência revolucionária (Saviani, 2021). A chamada pedagogia da existência legitima as desigualdades quando considera que os homens não são iguais, é preciso respeitar essas diferenças, as capacidades e os contextos. Legitima assim a dominação, a sujeição e os privilégios.

Evidencia o ensino do aprender a aprender ou aprender a fazer, onde o que importa é o como ensinar e não o que ensinar de fato. Já a pedagogia da essência é aquela que defende a igualdade essencial entre os homens e a eliminação de privilégios e do trabalho alienado. Evidencia o ensino a partir dos clássicos, dos conteúdos mais elaborados e sistematizados ao longo da história humana, apontando as Artes, a Ciência e a Filosofia como protagonistas na transmissão desses conteúdos e:

[...] no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval. Nesse sentido, ela deixa de assumir a pedagogia da essência como uma conquista dela própria (Saviani, 2021, p. 35).

A pedagogia da existência se consolidou com o movimento da Escola Nova, que tentou articular o ensino ao desenvolvimento da ciência, ou seja, considerou o ensino como um processo de pesquisa, “se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor” (Saviani, 2021, p. 37). Desse modo, realizou duras críticas ao ensino tradicional, que ao contrário da Escola Nova, articula o ensino com os produtos da Ciência.

Mas o que de fato o ensino tradicional propõe? propõe-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela Ciência, já sistematizados e incorporados pelo homem ao longo de sua história. Assim, o ensino tradicional privilegia os métodos de transmissão dos conhecimentos de forma sistematizada e incorporada pela humanidade e no professor que domina esses conteúdos. Já os métodos novos, advindos da Escola Nova centram-se nos processos de obtenção desses conhecimentos, “a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo em que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa” (Saviani, 2021, p. 38).

Esse novo ensino se estrutura basicamente assim: 1) se inicia por uma atividade, ao longo do percurso pode surgir algum problema e esse problema deve ser solucionado; 2) todos os envolvidos neste processo – alunos e professores – começam a coletar dados documentais ou de campo; 3) esses dados irão colaborar para a elaboração de hipóteses e; 4) a partir da hipótese formulada testa-se a mesma por experimentação.

Assim a Escola Nova centra-se “nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações” (Saviani, 2021, p. 38). Percebe-se que, esse método é gnosiológico e não ontológico, ou seja, é baseado nas ideias do sujeito e não no movimento real do objeto. Por esse motivo não se tem uma perspectiva concreta e verídica dos resultados obtidos.

No artigo intitulado *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*” José Moran (2018) deixa esse aspecto gnosiológico claro quando afirma que: a) a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante, mais amplo e profundo; b) evidencia que aprendemos mais facilmente aquilo que nos interessa a partir do contexto e competências, baseando-se num ecletismo metodológico, cita Dewey, Freire, Ausubel, Piaget, Vigotsky, Bruner etc.; c) ressalta que o ensino regular é importante muito mais pelo seu caráter institucional, pelos anos de certificação e investimentos envolvidos do que pela aprendizagem propriamente dita; d) a sala de aula pode ser um lugar privilegiado de cocriação e cultura *maker* e que o essencial é estimular a criatividade e o empreendedorismo e; e) o professor é um orientador e mentor e que quando o professor fala menos a aprendizagem é mais significativa.

E tudo isso baseado em neurociência “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (Moran, 2018, p.23).

Já citamos aqui que a pedagogia da existência possui este caráter de diferenciar os homens e com isso aumentar as desigualdades no ambiente escolar, no trato social e no cotidiano.

Nesse aspecto, a escola se transforma em ambiente para desenvolvimento de habilidades e competências. Fica claro que esta metodologia se enquadra nas pedagogias do aprender a aprender, que não favorece a transmissão de conteúdos, a assimilação e construção de conhecimentos mais elaborados, mas sim, visa a educação enquanto mercadoria e atende aos interesses do capital, reforça o discurso ideológico da classe social dominante e não possui nada de revolucionário.

Partindo de uma pedagogia do aprender a aprender teremos alunos marginalizados; marginalizados socialmente porque não possuem capital econômico e marginalizados culturalmente porque não possuem capital cultural, assim a educação e a escola não se tornam um fator de superação da marginalidade, mas sim um elemento reforçador da mesma (Saviani, 2021). O projeto neoliberal de escola é aquele que visa o trabalhador com uma nova roupagem: empreendedor, flexível e adaptável a qualquer situação. E é por esses motivos que argumenta-se por intermédio das reflexões da Teoria Social de Marx, da Pedagogia Histórico-Crítica, da Arte, da Ciência e da Filosofia se fazem urgentes e necessárias no campo educacional, pois são elas que nos permitem ficar mais próximos da história real da humanidade e do seu desenvolvimento e de interpretar com veracidade os fatos que nos são apresentados no cotidiano.

A questão é que a partir do momento em que a Escola Nova se consolida, o ensino é empobrecido. Pois, só é possível realizar pesquisa confrontando o que já é de domínio e conhecimento da ciência, se não dominamos o que já é conhecido não será possível detectar o que ainda não conhecemos (Saviani, 2021). Deixa-se de refletir sobre **o que** deve ser ensinado para se refletir sobre **o como** deve ser ensinado, assim dilui-se os conteúdos de aprendizagem das camadas populares, transfere-se a preocupação com os objetivos e conteúdos para os métodos.

Assim, ao longo da década de 1980 a influência progressista passa a ganhar força a partir do discurso do fracasso escolar público, justificando a decadência da educação pública com a incapacidade do Estado em gerir o bem comum. À medida em que as contradições se aprofundam dentro do modo de produção capitalista, surge a necessidade de transformações mais profundas, mantiveram-se então, focos de resistência à orientação dominante na política educacional a partir de pedagogias contra-hegemônicas e a PHC é uma delas.

Desde a sua criação no final da década de 1970, a PHC sofre com críticas, por um lado pelo fato de muitas vezes ser interpretada como uma teoria educacional de cunho tradicional e por outro lado de ser entendida como conteudista, sendo reduzida a um método de ensino. É um equívoco pensar que Demerval Saviani elaborará a Pedagogia Histórico-Crítica em caráter tradicional ou conteudista, pois, o próprio processo de elaboração dessa teoria por Saviani já aponta para caminhos totalmente distintos, e amparada pelo marxismo, defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, onde o trabalho paciente de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, vai caracterizando a função específica da escola que está ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados.

Enquanto, a Teoria Educacional baseada no marxismo responde à necessidade de um movimento pedagógico contra hegemônico, ou seja, surgiu como uma alternativa à pedagogia dominante, como por exemplo, a Escola Nova ou as Teorias Crítico-reprodutivistas. A Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia dessas teorias, “por considerar as relações entre educação e sociedade de maneira dialética e histórica” (Duarte, 2021, p. 08), ou seja, por possuir caráter crítico sem ser reprodutivista, por entender que entre a Educação, o Trabalho e a Sociedade existe uma relação dialética.

Em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013), no final do capítulo treze, Saviani deixa claro que as investigações propostas pela PHC são de **inspiração** marxista e não possuem a intenção de extrair dos clássicos marxistas uma teoria pedagógica. Importante tal entendimento, pois, é possível perceber que a fundamentação teórica da PHC considera nos seus aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais “a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (Saviani, 2013, p. 422). Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é estar atenta aos determinantes sociais da Educação e a articulação do trabalho pedagógico com as relações sociais, de forma não mecânica e estática, mas sim, dialética.

Leandro Konder, no seu livro intitulado *O que é Dialética* (2004), deixa claro esse movimento não mecânico e estático quando define dialética como sendo o modo de pensarmos as contradições da realidade, como sendo o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, porque a dialética é uma forma de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana, a dialética nega-se-ia a si mesma,

caso cristalizasse suas sínteses, recusando-se a revê-las ou alterá-las, mesmo diante de situações modificadas (Konder, 2004, p. 38).

Segundo Konder (2004), para Marx o homem tinha um corpo, uma dimensão concretamente “natural”, e por isso a natureza humana se modificava materialmente, na sua atividade física sobre o mundo, onde “ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Konder, 2004, p.52). O movimento transformador da natureza humana em Marx, não é um movimento espiritual, mas sim material.

Dessa forma, Konder (2004, p.60-61) explica que “o terreno em que a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade”. E para que os indivíduos possam participar conscientemente do movimento de transformação da sociedade é necessário elevar o nível da consciência crítica. O desenvolvimento do espírito crítico é, de forma resumida, a análise concreta das situações concretas.

Uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico, “assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar” (Konder, 2004, p. 83). Isso significa que é necessário ter consciência sobre a inevitabilidade da mudança, o que é exatamente como está, não vai permanecer tal como está para sempre, porque o homem não se constitui de forma cristalizada.

Por isso, Konder (2004) chama a atenção para a crítica no sentido de uma análise concreta, de compreender o objeto estudado para além de suas aparências, tendo em vista também de que este objeto, fazendo parte da sociedade está sujeito às transformações sociais e é preciso nesse caso realizar uma autocrítica, revendo as interpretações e conseqüentemente aprofundando o pensamento dialético. Porque a dialética pensa tanto nas contradições entre as partes quanto na união entre elas.

Por esse motivo, a questão da dialética para a Pedagogia Histórico-Crítica é de suma importância, no sentido de pensar e entender o movimento real da sociedade, da educação e de todas as demais dimensões que compõem a vida humana. Nessa contextualização histórica da PHC, Saviani (2021) deixa claro que buscou alicerçar o método da PHC com base nos pressupostos do texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*, explicitando “o

movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato” (Saviani, 2021, p. 120).

Pensando no âmbito educacional, a PHC nos mostra que é possível desvelar a concepção de educação e como a educação visa o homem refletindo sua própria realidade humana. E como explica Duarte (2021), a realidade é movimento que, hoje é algo ou alguém que não foi sempre, mas veio a ser, numa dinâmica dialética de transformação movida por contradições.

Sendo a Educação uma dimensão fundada a partir do Trabalho, em cada momento e lugar históricos veremos uma determinada forma de sociabilidade e educação. O tipo de homem varia de acordo com os diferentes períodos históricos e as diferentes exigências de cada época. Saviani (2021) deixa claro que para garantir a sua existência material, o homem necessita produzir seus meios de subsistência numa escala cada vez mais ampla e complexa. O autor ainda chama atenção para a maneira como a humanidade encontrou para dar forma às suas ideias a partir do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), revelando possibilidades para o chamado trabalho não material.

Assim, Saviani (2021) distingue duas grandes modalidades dentro da produção não material: a) atividades em que o produto se separa do produtor, nesse caso existe um intervalo entre a produção e o consumo, como por exemplo, os livros; e b) atividades em que não se separa o produto do produtor, então não existe intervalo entre a produção e o consumo. É nessa modalidade de trabalho não material que se encontra a educação, como por exemplo, a aula para acontecer necessita tanto da presença do professor quanto da presença do aluno, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato de consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo” (Saviani, 2021, p. 12). É nessa modalidade que também se enquadra o trabalho educativo:

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

Acreditamos que a partir do método marxista temos a possibilidade de analisar do empírico ao concreto, do movimento real da educação e da perspectiva ontológica; o homem pode conhecer a si mesmo e os elementos de sua situação, para então, intervir no seu cotidiano, obtendo maior liberdade, comunicação e colaboração para sua

transformação, considerando algumas noções: a) as leis sociais e econômicas são válidas para algumas formas sociais e durante um determinado período de tempo, pois as mesmas estão em constante mudança; b) a regularidade dos fenômenos sociais é cíclica porque a vontade humana intervém nos acontecimentos históricos; c) existe uma interdependência entre os fenômenos sociais, ou seja, eles são membros de uma totalidade; e d) existem fatores dominantes: um fator desempenha a função de fator dominante dentro das relações sociais, econômicas, culturais, entre outros (Marx, 2008).

Nesse sentido, a PHC é histórica porque busca apreender esse movimento histórico real da humanidade que se desenvolve dialeticamente em suas contradições e procura compreender como a educação se insere nesse processo da sociedade e suas transformações. Ou seja, destaca a reciprocidade dialética entre formas de ensinar e conteúdos escolares com a predominância e primazia destes últimos (Rossi, 2020).

Saviani (2021), por sua vez, deixa claro que a PHC tem como fundamento a concepção do materialismo histórico e que evidentemente leva em consideração o problema das relações sociais, porque a escola é determinada socialmente, onde a sociedade na qual vivemos é dividida em classes sociais e orientada pelo modo de produção capitalista, portanto, a escola é determinada pelo conflito de interesses de classes que caracteriza a sociedade. Essa é uma verdade incontestável, e partindo desse pressuposto uma pedagogia crítica não pode ignorar essa determinação.

Apesar de o modo de produção capitalista ser o mais dinâmico dos modos de produção que a humanidade já alcançou até hoje, se faz necessário refletir sobre seus resultados: na essência, como esse modo de produção tem se manifestado no âmbito educacional?

Porque se de um lado temos uma classe que não se preocupa com a transmissão do conhecimento, mas sim, com a preparação dos jovens para um futuro incerto; do outro lado temos uma pedagogia que preza pelo conhecimento clássico com base no que há de mais elaborado no campo das Artes, da Ciência e da Filosofia: a Pedagogia Histórico-Crítica, que visa evidenciar as contradições e a luta de classes na educação escolar. Pois, por mais que os professores não tenham consciência ou não acreditem, a escola participa e está inserida nessa luta de classes.

Se a atual conjuntura da sociedade capitalista, disseminando e validando pedagogias do aprender a aprender corrobora para a perspectiva de um futuro imprevisível, onde todos os processos da vida são imediatistas; considerar os

conhecimentos clássicos e eruditos é uma forma de compreender o movimento contraditório da realidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica nos auxilia a ir além das aparências, evidencia que a educação enquanto fenômeno próprio dos seres humanos está intimamente ligado com o processo de trabalho, sendo ela própria um trabalho “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012, p. 13). Considerando o homem um ser livre e capaz de intervir e transformar ao longo da história os espaços geográficos e sociais em que atua, então, a educação faz todo sentido e se torna reconhecida. Temos, segundo Saviani e Duarte (2012) uma primeira definição de educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em diferentes graus de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte.

Ou seja, a concepção de educação coincide com o processo de formação humano e conseqüentemente a uma promoção da humanização. É preciso salientar que o trabalho educativo se dá na escola, instituição que tem por objetivo o compartilhamento de saberes sistematizados, logo, não é qualquer saber, é um conhecimento elaborado, que consiste no que há de mais avançado entre a Ciência, a Arte e a Filosofia. Para Saviani (1996) a Filosofia não tem objeto determinado, a Filosofia é busca. E nesse sentido também que abre caminho para a Ciência, a partir da reflexão. Enquanto a Ciência nos aproxima da essência através da tradução do objeto estudado, a Filosofia nos leva a refletir e a Arte nos conecta com o gênero humano.

Como já citamos, a educação para a Pedagogia Histórico-Crítica é intrínseca ao ser humano. O legado cultural, social, econômico e político ao qual vivemos atualmente é parte essencial da tarefa educativa, é tão real e concreto que se torna segundo Martins (2021, p.98) “dimensão ontológica fundante da humanidade”, nessa perspectiva, o conhecimento não é neutro em termos de concepção de mundo.

Duarte (2021) esclarece que autoconhecimento e o conhecimento da realidade caminham juntos, pois na medida em que o sujeito se torna mais consciente da sua visão de mundo nas relações com a sociedade, com a realidade externa a ele, vai se tornando mais consciente de si mesmo. E na PHC é esse o objetivo no trabalho educativo, defender os interesses da classe trabalhadora, em prol de uma escola pública, gratuita e de qualidade e de uma formação de professores que desvele o movimento real da sociedade em que vivemos, pois queremos uma educação que lute contra as desigualdades.

Dessa forma, Saviani (2021, p.137) cita que o conhecimento se desenvolve a partir de três etapas: os reflexos primordiais, o saber e a ciência e “o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico”. Ou seja, esse conhecimento científico não está descolado da realidade e essa realidade é formada por diferentes totalidades, geralmente incorporada à lógica de geração de lucros, pois vivemos um modelo econômico-político capitalista. Essa formação humana consiste, portanto, principalmente sob o viés ontológico e por sua finalidade, para evidenciar a luta de classes e as desigualdades do momento histórico que vivemos.

A Ciência, enquanto dimensão fundada a partir de atos de trabalho também possui a sua especificidade, “compreender, de modo sempre aproximado (pois quanto mais se desenvolve a sociedade, maiores as possibilidades de ampliar o conhecimento acumulado), a essência, a totalidade do objeto como ele é em si mesmo (Rossi, Rossi, Assumpção, 2020). Isso significa que o conhecimento científico é importante, porque possibilita uma análise da realidade aparente podendo extrapolá-la e criando novas articulações, novos conhecimentos, novas determinações, se aproximando da essência do objeto estudado. Um exemplo disso, são os diferentes estudos no campo da astronomia, da física, da medicina, das Ciências Sociais etc.

Portanto, para apreender de fato a realidade e reproduzir de forma verdadeira essa realidade, é necessário obter conhecimento partindo do empírico (aparência), para então se apreender – ao final do processo de pesquisa – o concreto. Nesse sentido é que se evidencia a abordagem ontológica do conhecimento na PHC, “ao considerá-la como um reflexo do real, não desemboca numa teoria mecanicista, em que o sujeito reproduziria passivamente o objeto” (Tonet, 2022, p. 09). Ou seja, a partir da teoria marxiana é possível apreender o *Em-si* das coisas e Demerval Saviani ao elaborar a PHC conseguiu explorar e relacionar a concepção pedagógica, a prática social e o desenvolvimento histórico da humanidade com maestria.

Apreender o *Em-si* das coisas é importante principalmente no âmbito educacional, pois nos permite defender o papel da escola para a formação humana levando em consideração todo o conhecimento produzido, internalizado e sistematizado ao longo da história. E mais, nos permite compreender as transformações ocorridas ao longo da história, de elaborar/criar novas ideias, noções, conceitos e suas contradições. Pois, como explica Duarte (2021), a educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a expansão, às novas gerações, dos conhecimentos

mais elaborados no campo das ciências, das artes e da filosofia, criando bases conscientes em cada indivíduo, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético.

É preciso considerar o movimento real, ou seja, ontológico, da formação de professores, da educação escolar e da ciência geográfica. A atuação docente enquanto dimensão política e a mediação da escola enquanto passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, da cultura popular para a cultura erudita. Esse movimento dialético realizado pelo trabalho educativo possibilita novos conhecimentos, o enriquecimento de conhecimentos anteriores e novas formas de expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2021).

Acreditamos que sejam essas as características marcantes a maior contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão dos conhecimentos mais elaborados já produzidos pelo conjunto dos homens na educação com a intencionalidade e finalidade do desenvolvimento intelectual e, entender que a escola em sua essência possui uma lógica anticapitalista, porque a especificidade da educação escolar perpassa pela universalização do domínio do conhecimento.

Tentamos evidenciar, até o momento, que durante todo o processo de desenvolvimento humano, o homem se autoconstrói e mantém relações permanentes e sempre cada vez mais complexas. Sendo o trabalho categoria fundante da humanidade e a educação um fenômeno próprio dos seres humanos, pois ela mesma é um processo de trabalho.

Sabendo que a escola é a forma dominante e principal de educação, ela existe para possibilitar a transmissão/assimilação dos instrumentos e da socialização ao saber elaborado, sistematizado e erudito, em outras palavras, o conhecimento clássico. Oportunizar o estudo das Ciências Naturais, da Geografia, da História, da Matemática, da Linguagem etc., de forma sistematizada é produzir ideias, conceitos, valores e hábitos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo. Nesse sentido, a educação escolar possui uma função específica, função essa que será objeto de reflexão do próximo tópico tanto a partir do Direito Educacional quanto da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.3 A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DIREITO EDUCACIONAL

Entendemos que a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto

dos homens (Saviani, 2021), isso significa dizer que “a educação é o traço instituinte do humano, o que a torna dimensão ontológica fundante da humanidade” (Martins, 2021, p. 98). Entender a educação nessa perspectiva é afirmar a natureza social do desenvolvimento, é entender a educação como princípio de humanização do homem, pois:

[...] o processo de humanização, compreendido como a conquista, por parte de cada pessoa singular, dos atributos que nos caracterizam como seres pertencentes ao gênero humano resulta da atividade pela qual cada indivíduo se relaciona com seu entorno físico e social. Desta relação resulta o psiquismo complexo, tipicamente humano, representado pela formação da imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva (Martins, 2021, p. 98).

Partindo desse pressuposto e do pressuposto de que o Brasil constituiu um Estado social de direito de inspiração democrática por imposição constitucional, o intuito deste item é analisar a função social da educação escolar a partir do direito educacional expresso na Constituição Federal de 1988 em face das contribuições da pedagogia e da geografia. Vieira (2001) explica que a ordem constitucional do Brasil protege a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade de todos que estejam a ela subordinados. Portanto, nesta ordem constitucional se incluem os direitos educacionais especialmente do aluno, do professor, da escola e da família.

Segundo Vieira (2001), em nenhum momento os direitos sociais encontram tamanha receptividade na Constituição Brasileira, como na de 1988, por outro lado, o autor também explica que parte desses direitos, muitas vezes, não são regulamentados ou ainda sofrem claros ataques pelo próprio Estado dirigente e:

Em nenhum momento a política social encontra tamanho acolhimento em Constituição brasileira, como acontece na de 1988 (artigos 6º a 11): nos campos da Educação (pré-escolar, fundamental, nacional, ambiental etc.), da Saúde, da Assistência, da Previdência Social, do Trabalho, do Lazer, da Maternidade, da Infância, da Segurança, definindo especificamente direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos, da atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores [...] De outra parte, poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação. Porém, o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira (para só ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995 (Vieira, 2001, p. 2).

Entretanto, não podemos negar os avanços nas áreas do Executivo, Legislativo e Judiciário com a redação e aprovação da Constituição Federal de 1988, pois, se estando os direitos sociais escritos e aprovados por lei, muitas vezes já é morosa a ação do poder público em caso de oferta irregular ou insuficiente desses direitos, se os mesmos não estivessem efetivamente garantidos por lei seria um verdadeiro retrocesso para o nosso país, principalmente para os grupos mais vulneráveis da nossa sociedade. Porque, “é certo que os direitos de cidadania historicamente nascem na sociedade, que nascem entre os trabalhadores [...] os direitos gerados dentro da cidadania só se transformam em leis, em imperatividade jurídica, quando são conquistados e impostos (Vieira, 2001, p. 5).

Vieira (2001) explica que a ideia de sociedade civil baseada no pensamento liberal é, de certo modo, um avanço, porque é projetada e representada por cidadãos, entendido como aqueles que têm direitos e deveres. Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 entende que nossa sociedade civil se forma por cidadãos e um dos princípios para a cidadania é a educação. Porque conclui-se que direitos individuais implicam no não fazer do Estado, já os direitos sociais impõem ao Estado um fazer e uma maior positividade, visto que historicamente:

Os direitos sociais são recentes, posteriores à Primeira Guerra Mundial, ou seja, posteriores a 1919. Portanto, a ideia de sociedade civil sugere a ideia de cidadania de uma sociedade criada dentro do capitalismo, de uma sociedade vista como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos[...] Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (Vieira, 2001, p. 4).

Todos os direitos sociais expressos na Constituição Federal competem ao Estado, como um todo, a sua proteção e a criação de condições reais para a sua fruição. Dessa forma, os poderes Legislativo, Judiciário e Executivo possuem papel primordial e específico na questão educacional. O Executivo, sujeito às obrigações assumidas no plano internacional, deve implementar as políticas públicas necessárias à concretização desses direitos. O Legislativo é responsável por elaborar planos e destinar recursos financeiros à criação de condições de acesso e permanência no ensino, além de ampliar as possibilidades existentes. Já o Judiciário, por ser um poder inerte, que só atua mediante

provocação, deverá julgar as disputas envolvendo a concretização desse direito (Duarte, 2007).

Assim, nossa Constituição tem como característica um forte viés dirigente, que atribui ao Estado papel primordial na efetivação dos direitos fundamentais de natureza social nele elencado, como direito à educação, ao trabalho, à saúde (Duarte, 2007), assim descritos no Artigo 6º, redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, como segue o texto da Lei:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 2010, s.p).

Duarte (2007) explica que o Artigo supracitado reconhece que a educação ultrapassa a dimensão de interesses meramente individuais. Considera que aquele que se submete a ela insere-se no mundo da cultura que agrega um bem individual, entretanto, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, porque os saberes e valores advindos expressamente através da educação refletem positivamente na sociedade como um todo.

Outro aspecto importante é o fato de que no âmbito educacional existem leis complementares que auxiliam no desenvolvimento das políticas públicas para a educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e Bases da Educação Nacional, dessa forma, não podem ser transgredidas em suas “competências materiais privativas”, porque as infrações a essas leis querem dizer, simultaneamente, infrações às normas constitucionais (Vieira, 2001).

Diante da adoção desse modelo de Estado social, de caráter prestacional, a positivação jurídica de valores sociais passou a servir de base tanto para a interpretação de toda a constituição, quanto para a criação, direção e regulação de situações concretas. Essas situações concretas se dão, geralmente, através da elaboração e implementação de políticas públicas, que constituem o eixo central e orientador da atividade estatal (Duarte, 2007).

Nesse sentido, a educação é entendida como um direito social fundamental por estar diretamente vinculado ao direito à vida, ou seja, a educação está inserida na concepção de qualidade de vida que é indissociável do princípio da dignidade da pessoa humana. Ao estabelecer, em seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s.p).

A Constituição Federal reconhece a Educação como um dos pilares para o desenvolvimento humano, para a satisfação de necessidades materiais, para a concretização de uma qualidade de vida, para a estabilidade social e para o equilíbrio das instituições em geral. Reconhece também enquanto direito social, tornando obrigatória e imediata as medidas estatais para elevar a condição humana dos indivíduos desse direito.

A educação como um direito de todos é um reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, pois a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas (Duarte, 2007). Além do dispositivo constitucional referenciado no Artigo 205, o Artigo 206 elenca os princípios basilares, uma vez que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela EC nº 53, de 2006);

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (EC nº53/06);

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2006, incluído pela Emenda Constitucional nº 53).

Concordando com Duarte (2007), é imprescindível a criação de oportunidades concretas que garantam, na prática, as condições de fruição desses direitos à educação. O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, em um país com imensas desigualdades sociais, altos índices de evasão, reprovação e distorção na relação idade-série, necessita de políticas públicas voltadas ao trabalho infantil, o prolongamento do tempo de escolaridade e da jornada escolar, as atividades de

recuperação, valorização do professor, implantação de um sistema de transporte escolar, material didático entre outros. Por quê:

[...] o Estado deve aparelhar-se para fornecer a todos, progressivamente, os serviços educacionais mínimos. Isso significa reconhecer que o direito à educação só se efetiva mediante o planejamento e a implementação de políticas públicas. Em outras palavras, a satisfação do direito não se esgota na realização do seu aspecto meramente individual (garantia de uma vaga na escola, por exemplo), mas abrange a realização de prestações positivas de natureza diversa por parte do poder público, num processo que se sucede no tempo (Duarte, 2007, p. 710).

Ou seja, a presença dirigente do Estado para a efetivação dos direitos fundamentais de natureza social, no âmbito da educação, é primordial. Sem as devidas atribuições estatais, a escola fica impossibilitada de cumprir sua função, que é a transmissão de conhecimentos com foco na elevação do nível cultural, intelectual e científico daqueles que a ela se submetem, promovendo o aprofundamento das suas concepções de mundo.

Por exemplo, quando o Inciso III afirma o direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o que vemos na prática é o liberalismo econômico atuando através de pedagogias do aprender a aprender, que se fazem refletir nos currículos e documentos oficiais relacionados às teorias educacionais e metodologias de ensino. Sob o viés liberal de educação, difundido em grande parte pelo próprio Estado, o professor encontra-se, muitas vezes engessado, impossibilitando a fruição plena do direito prescrito no Inciso II, referente à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Por esse motivo também que acreditamos na função social da educação, porque através da Ciência, expressamente vinculada às diferentes disciplinas escolares, no nosso caso a Geografia, é possível a prática efetiva do Inciso II. Ou seja, se o aluno tiver acesso aos conhecimentos mais elaborados constituídos ao longo da história pelo conjunto dos homens, aos conhecimentos científicos que intitulamos como clássicos, é possível aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, fruindo, de fato, sobre este direito público subjetivo.

É também, pelo fato de o Inciso II estar estabelecido por lei, que nos encontramos desenvolvendo essa pesquisa de doutorado em uma universidade pública que goza, conforme o Artigo 207, “de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, s.p).

Outro exemplo é quanto à valorização dos profissionais da educação, referente ao Inciso V, é visível a disparidade salarial entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Na Educação Básica, se comparados a valorização profissional entre os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, a desigualdade é ainda maior e muitos profissionais ainda não possuem planos de carreira ou piso salarial equiparado. E esse cenário não colabora para uma educação que reduza as desigualdades e discriminações, pelo contrário, colabora com o estigma de que a profissionalização docente é uma escolha realizada por ser “mais fácil” e “mais barata”.

Analisando o percentual total de cursos mais procurados na rede pública (Figura 1), o curso de Pedagogia aparece em primeiro lugar com 87.520 matrículas, ao mesmo tempo, a Pedagogia possui um percentual de desistência de 32,5%, segundo os dados baseados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2023.

Figura 1 - Cursos Presenciais Total – Rede Pública

Cursos Presenciais - Total	Matrículas	% Matrículas	Cursos Presenciais - Total	Matrículas	% Matrículas
Pedagogia	87.520	4,9%	Letras português formação de professor	37.958	2,1%
Direito	85.485	4,8%	Enfermagem	36.455	2,0%
Administração	74.710	4,2%	Engenharia elétrica	35.558	2,0%
Medicina	66.131	3,7%	Engenharia mecânica	34.752	1,9%
Agronomia	54.384	3,1%	História formação de professor	34.315	1,9%
Sistemas de informação	50.198	2,8%	Ciência da computação	31.568	1,8%
Engenharia civil	49.955	2,8%	Economia	31.019	1,7%
Biologia formação de professor	46.918	2,6%	Engenharia de produção	28.502	1,6%
Matemática formação de professor	44.298	2,5%	Geografia formação de professor	27.923	1,6%
Contabilidade	41.811	2,3%	Educação física formação de professor	27.884	1,6%
			Total	927.344	52,0%

Fonte: Instituto Semesp – Base INEP (2023).

O curso de Pedagogia aparece com o índice de matrículas elevado na rede pública, mas o INEP (2023) também aponta que o percentual de docentes da educação básica, tanto na rede municipal quanto estadual, é muito maior em regime de contratação temporária do que por meio de concurso público efetivo e, fator esse que pode estar atrelado ao nível de desistência de mais de 32% ainda na graduação. Porque quando o estudante inicia o seu processo de ensino-aprendizagem na prática, se depara com condições materiais pouco favoráveis, o que impacta significativamente na garantia do padrão de qualidade da educação e do profissional em si.

O Inciso VII é claro ao afirmar a garantia do padrão de qualidade, e essa qualidade pode ser expressa através do conceito de progressividade. Esse conceito indica que a plena realização dos direitos econômicos, sociais e culturais, não poderá ser atingida em

um curto período, porém, não pode também ser confundida com a possibilidade de sua não aplicação, ou seja, não é possível retroceder, esse é o sentido da progressividade. Como nos explica Duarte (2007, p.700) que:

[...] a progressividade cria um empecilho ao retrocesso da política social do Estado que, tendo alcançado um certo nível de proteção dos respectivos direitos, não pode retroceder e baixar o padrão de vida da comunidade, já que a cláusula de proibição do retrocesso social protege o núcleo essencial dos direitos sociais.

Duarte (2007) também explica que existem outros parâmetros que servem para verificar a garantia do padrão de qualidade, tais como, o grau de formação dos professores, a disponibilidade de material didático e de apoio, a adequação de currículos à realidade local, a implantação de sistemas de avaliação e, na melhoria da remuneração e condições de trabalho dos professores.

A Constituição Federal de 1988 garante direitos sociais e reproduz de maneira expressa, suas obrigações internacionalmente assumidas a esse respeito. Nesse sentido, o Artigo 208, do Capítulo III, Seção I da Constituição traz, claramente, a obrigação do Estado em relação à Educação Básica gratuita:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/09);

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/96);

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela EC nº 53/06);

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

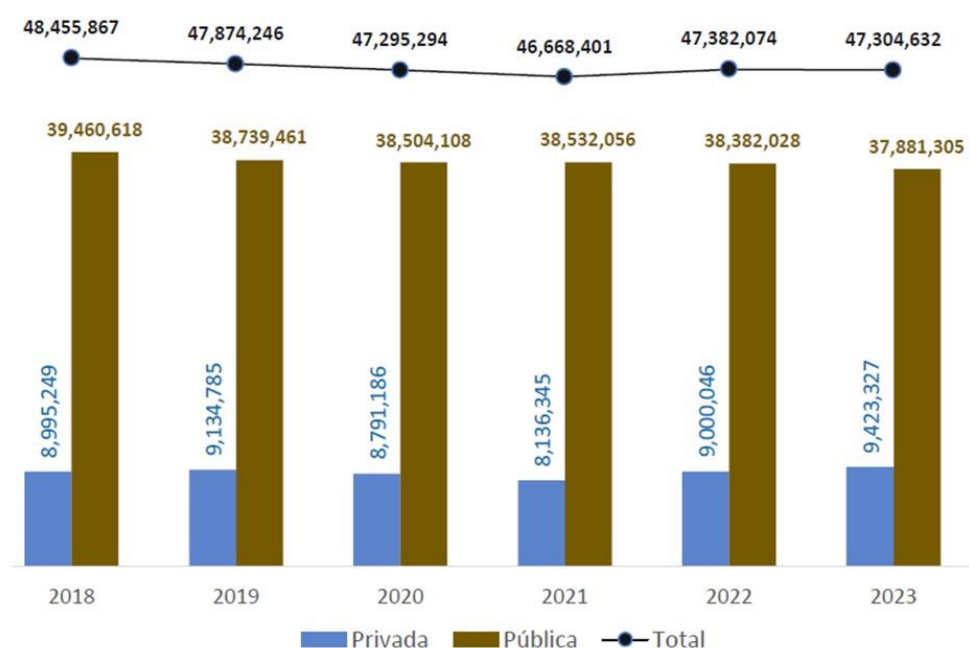
§ 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

É preciso evidenciar no Artigo 208 os avanços referentes aos direitos sociais e da responsabilidade do Estado para que se cumpra o que está garantido no formato da lei, porque a educação além de ser um direito social é um direito público subjetivo. É possível observar essa afirmação na Figura 2:

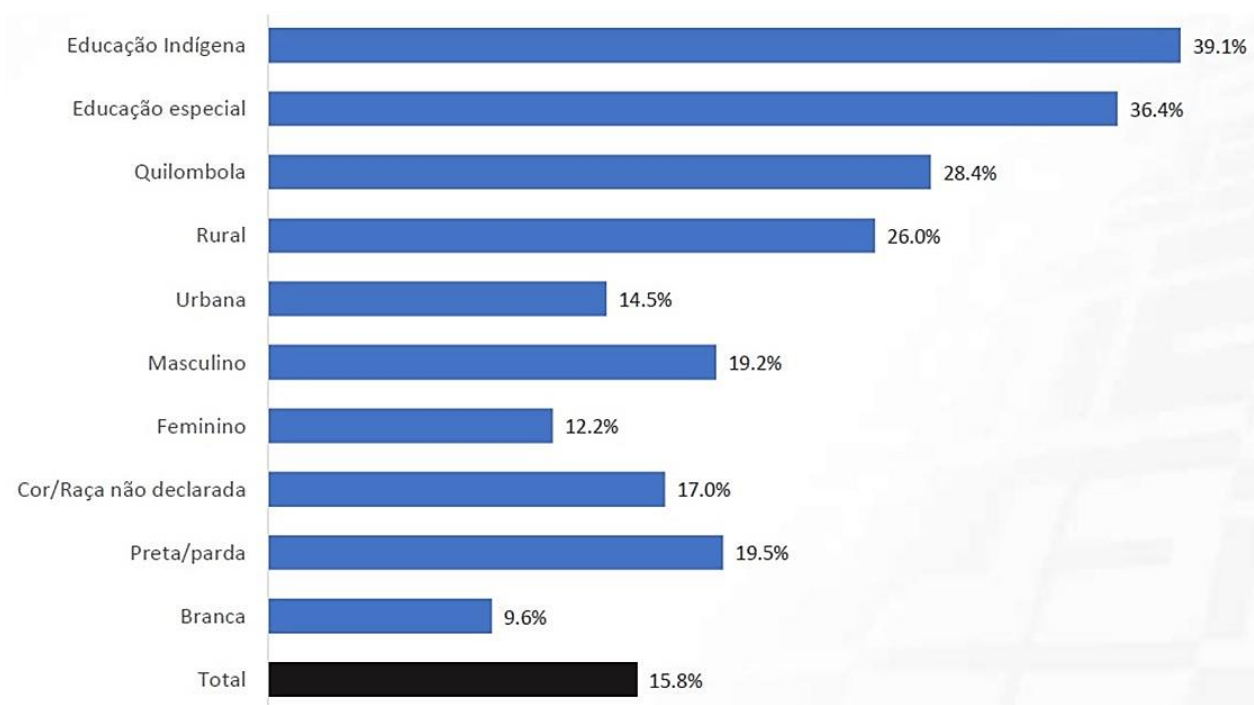
Figura 2 - Evolução total de matrículas na educação básica por rede de ensino – Brasil 2018-2023



Fonte: INEP/Censo Escolar (2023).

É a rede pública que possui o maior percentual de matrículas no Brasil, isso graças ao entendimento de que a educação é um direito público subjetivo e, significa que, quando os resultados de uma lei implementada não estiverem dispendo de condições para a fruição dos direitos que ela vem garantir, é autorizada a possibilidade de exigência de “incidência imediata e individual de cumprimento pelo poder público” (Camara, 2013, p. 16), ou seja, o poder público pode e deve intervir de forma imediata. Isso porque, entende-se que a efetivação da educação ocorre através de práticas sociais que se convertem em instrumentos para a redução das desigualdades e das discriminações. E mesmo com esse entendimento ainda temos desafios a serem superados, como observamos na figura a seguir:

Figura 3 - Distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil



Fonte: INEP/Censo Escolar (2023).

Esses dados de distorção-série do Ensino Fundamental, que chegam a um total de 15,8% nos mostram o quão importante é a construção de políticas públicas eficientes para democratizar o acesso à educação básica e promover o tão almejado desenvolvimento pleno dos cidadãos. Nesse sentido:

As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais [...] constitucionalmente, a educação brasileira deve ser direito de todos e obrigação do Estado; deve acontecer em escolas; deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente (Vieira, 2001, p. 11).

Por esse motivo, é válido ressaltar que, o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988 não diz respeito somente ao indivíduo cursar os níveis da educação básica para obter crescimento profissional e oportunidades no mercado de trabalho ou na educação superior, o direito público subjetivo a educação tem como objetivo garantir e oferecer condições para o desenvolvimento pleno tanto coletivamente quanto individualmente dos cidadãos, propiciando que, “um cidadão cresça e se expanda no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social” (Camara, 2013, p. 17) e,

não deve se limitar somente às exigências mercadológicas. Nas palavras de Duarte (2004, p.115):

O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum.

Percebemos dois pontos importantes a partir da constituição: 1) A educação, como direito público subjetivo, cria a situação em que é preciso haver escolas para todos; e 2) é necessária uma educação que permita o desenvolvimento e a expansão intelectual, física, moral, criativa e social dos indivíduos. Dessa forma, a Constituição descreve em seus Artigos:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Parágrafo 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Parágrafo 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, s.p).

No Artigo 210 é afirmado que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum. Nesse sentido, como já citado, a Constituição Federal de 1988 conta com leis complementares e documentos que visam nortear a eleição desses conteúdos trabalhados na escola, um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como o estabelecimento de conteúdos é importante para assegurar a efetivação do direito educacional, vamos intentar compreender a aplicação desse direito para além do Ensino Fundamental, a partir da BNCC.

A BNCC é um documento de caráter normativo que tem como eixo principal a definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, estabelecendo as competências e as habilidades que todos os alunos devem alcançar ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Mendes; Macêdo, 2023). Esse documento traz mudanças importantes no âmbito do ensino da geografia, concomitantemente também traz mudanças à formação de professores. A proposta mais significativa de mudança ocorre no Ensino Médio, onde a Geografia passa a fazer junção na área de Ciências

Humanas, juntamente com História, Sociologia e Filosofia. Essa aglutinação acaba gerando um encolhimento da carga-horária, uma ressignificação do ensino de geografia:

[...] com a aglutinação da Geografia em uma área do conhecimento, a estrutura curricular passa a dividir com as demais estruturas postas na área de Ciências Humanas. Os conceitos e categorias geográficas dividem o tempo da hora-aula com as demais disciplinas da área. Nessa premissa, a implementação da BNCC ressignifica o ensino de Geografia e diminui os conhecimentos geográficos em detrimento da propositura da área de Ciências Humanas (Mendes; Macêdo, 2023, p. 12).

Podemos observar dois pontos: 1) com a junção da geografia à área de Ciências Humanas, a construção do raciocínio geográfico, conceito diretamente expresso pela própria BNCC, pode vir a ser comprometido, porque houve um esvaziamento significativo nos conteúdos e; 2) a interdisciplinaridade entre a Geografia, História, Sociologia e Filosofia pode não ocorrer, pelo fato da redução na carga horária dessas disciplinas.

Outro aspecto, relevante exposto por Mendes e Macêdo (2023), que pode ser observado é o fato de que a BNCC no tocante às correntes teóricas ligadas às Ciências Humanas, não há um consenso teórico entre as disciplinas, ou seja, a terminologia Ciências Humanas é observada por diferentes correntes teóricas que vão desde o positivismo a Ciência moderna, tendo a centralidade no estudo do homem e na humanidade, mas não tendo um consenso comum, assim:

[...] a análise do texto referente à Geografia, é importante dizer, inicialmente, que ele não se filia explicitamente à uma determinada corrente do pensamento geográfico, nem se preocupa em relacionar a história da ciência de referência à disciplina escolar. Assim, o tradicional resgate da história da ciência, suas diferentes abordagens teórico-metodológicas e seus impactos ao longo da história na disciplina escolar não são destacados. Destarte, o texto da BNCC não faz a defesa explícita de uma determinada concepção ou orientação teórica da Geografia (Pinheiro; Lopes, 2021, p. 12).

Ainda, inserindo a geografia à área de Ciências Humanas, a concessão de título de notório saber ganha, cada vez mais, visível relevância. Essa afirmação pode ser comprovada através da divulgação dos resultados do Censo Escolar de 2023 do INEP, onde para o Ensino Fundamental Anos Finais, 27.6% dos professores que atuam na disciplina de Geografia possuem licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica em disciplina diferente daquela que leciona e, 7.3% desses docentes não possui ensino superior. Para o Ensino Médio, o percentual de professores que possuem

formação diferente daquela que leciona cai para 17,6% e, o percentual dos professores que não possuem ensino superior cai para 4.6%.

Nesse sentido, Mendes e Macêdo (2023) expõem que, o que está de propositivo na BNCC em incluir a Geografia na área das Ciências Humanas, pode salienta a percepção de uma identidade não específica, um possível desaparecimento dos conhecimentos geográficos em detrimento das estruturas curriculares das demais disciplinas que compõem a área, e a possibilidade de que qualquer professor formado em algum componente curricular da área possa ministrar aulas de Ciências Humanas.

Outra observação, é que tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, é possível notar através da BNCC, a definição das competências, das habilidades e dos objetos de conhecimento em um sequenciamento rígido, indicando o ano em que devem ser trabalhadas. Da mesma forma, a seleção de conteúdos que devem ser trabalhados também aparece de forma literal, indicando um currículo de caráter prescritivo (Guimarães, 2018). E, a partir da determinação dos objetos de conhecimento, das competências e das habilidades, as avaliações, os materiais didáticos e a metodologia utilizada pelo professor também são previamente induzidas. Nesse sentido, fica a impressão de que a autonomia do magistério, de certo modo, se enfraquece.

Um aspecto positivo é que o documento traz como um dos objetivos da educação geográfica, principalmente para o Ensino Fundamental, o conceito de raciocínio geográfico. No documento a compreensão do raciocínio geográfico aparece articulada à possibilidade do indivíduo de se apropriar e de mobilizar em seu processo de ensino-aprendizagem os conceitos geográficos. Entretanto, a falta de uma orientação teórica explícita, acaba não permitindo o aprofundamento deste conceito, assim:

[...] não se pode mostrar em poucos parágrafos seu sentido mais profundo. Assim, considerando que todos os documentos dessa natureza sofrem, necessariamente, nas diferentes instâncias, uma interpretação é preocupante. Assim, a superficialidade de sua apresentação poderia incorrer em erros e distorções e, em consequência, retrocessos (Pinheiro; Lopes, 2021, p. 14).

As considerações supracitadas do Artigo 110 da Constituição Federal de 1988 nos revelam que, muitas vezes, a efetivação dos direitos fundamentais de natureza social não ocorre de maneira rápida, visto que na BNCC existem contrariedades, principalmente no âmbito epistemológico/teórico. Fica comprometida, a escola e o professor, de exercerem sua função de forma adequada se, o próprio documento que orienta a organização dos

currículos de toda a educação básica, não define em seu conjunto orgânico a sua intenção.

Nas palavras de Guimarães (2018, p.1041):

Apesar de a BNCC anunciar que seu intuito mais significativo é garantir os direitos dos alunos à aprendizagem, há forte questionamento, por parte da comunidade docente, sobre a pouca eficiência na implementação de políticas públicas centralizadoras e sobre as repercussões que elas podem ter, de fato, na melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Do ponto de vista jurídico, é possível perceber através da Constituição Federal de 1988 um avanço e aperfeiçoamento no âmbito do direito à educação no Brasil. No entanto, os documentos e leis complementares que visam a melhoria da qualidade da Educação Básica ainda encontram obstáculos teóricos e práticos para a sua efetivação, o que acaba restringindo a abrangência do direito educacional, como nos lembra Duarte (2007), não adianta esperar os resultados de uma política pública se ela não vier acompanhada das condições materiais para a sua fruição. Nesse sentido, a Constituição em seu Artigo 211 indica:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Parágrafo 1º - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Parágrafo 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Parágrafo 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Parágrafo 4º - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 1988, s.p).

O Artigo 211 é claro ao afirmar que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão de forma conjunto e colaborativa em seus sistemas de ensino, onde os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil; os Estados e Distrito Federal atuarão prioritariamente no âmbito do Ensino Fundamental e médio e, Estados e Municípios deverão assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Nesse sentido, retomamos aqui o conceito de progressividade como característica primordial na efetivação e garantia de padrão de qualidade e, evidenciamos o conceito de núcleo mínimo obrigatório, que é um conceito importante para avaliar o comportamento estatal no cumprimento das suas obrigações, ou seja, diante de recursos escassos, o Estado deverá demonstrar que empenhou todos os esforços para utilizar os recursos disponíveis,

tendo em vista, no mínimo, a satisfação daquilo que foi eleito como prioritário, ou seja, suas obrigações mínimas essenciais (Duarte, 2007).

Segundo Duarte (2007), outro avanço nesse sentido, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, instituído pela Emenda Constitucional nº53/06. Esse fundo representou um avanço em termos da implementação progressiva do direito à educação, pois incluiu o atendimento à educação infantil e ao ensino médio, como poder ver a seguir:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, s.p).

O Artigo 212, trata sobre o financiamento da educação, mas também sobre a transparência desses investimentos, sua manutenção e o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, Duarte (2007) afirma que, a Constituição Federal de 1988 avança, pois, dado o seu caráter inovador e democrático, existe a ampliação dos canais de participação da sociedade civil na elaboração, fiscalização e controle de políticas públicas, por meio da criação de conselhos de direitos, também chamados conselhos de políticas públicas ou conselhos gestores de políticas setoriais nas áreas de saúde, assistência social, educação e direitos da criança e do adolescente. Assim como explica Duarte (2007, p.708):

Na área da educação, as formas colegiadas de participação abrangem, ainda, o Conselho Nacional e os conselhos estaduais e municipais de Educação. O Conselho Nacional de Educação, na sua versão atual, foi criado sob a égide da Nova Lei de Diretrizes e Bases e – diferentemente dos conselhos gestores de políticas públicas – tem caráter centralizador. Os conselhos estaduais e municipais quase sempre reproduzem a forma do Conselho Nacional.

A partir do texto constitucional analisado acima é possível afirmar que o Direito Educacional se distingue pela natureza pública da educação e pelo predomínio do interesse público sobre o interesse particular, abrangendo não somente as instituições públicas e privadas de ensino, como também os indivíduos vinculados a ele (Vieira, 2001). É possível afirmar também que Educação e Política se encontram numa relação dialética e antagônica e, por isso, necessita estar presente na formação de professores.

2.4 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A HUMANIZAÇÃO DO HOMEM

Sendo a educação de interesse público e diretamente relacionada ao germe da humanização do homem, intuímos compreender a função social da educação pelo viés do Direito Educacional. Intuímos, também, entender qual a real função da educação nesse processo de humanização.

Nesse sentido, vimos desde a Seção I que, o que distingue os seres humanos dos animais é a capacidade de transformar a natureza de forma intencional, implicando sempre na produção do novo. É a partir do trabalho, do desenvolvimento da fala e das relações sociais que o homem transforma a natureza para o atendimento de uma necessidade real que se forma uma articulação inteiramente nova entre consciência e realidade. Esse processo de sempre produzir o novo dá origem à história da humanidade. Sendo assim, a realidade da natureza passa a interagir com a realidade social a partir dos atos de trabalho.

É importante sinalizar que o trabalho visto como categoria que funda o ser social e está ligado à comunicação e às relações sociais, ou seja, é o trabalho que irá possibilitar o surgimento de novas dimensões sociais, como por exemplo: Educação, Direito, Filosofia, Arte, Política etc. E será sempre a totalidade¹ (essa enorme e complexa rede oriunda das várias articulações que se estabelecem entre as dimensões sociais ao longo da história) que irá apresentar o campo dos limites e das possibilidades para cada uma dessas dimensões sociais atuar e se desenvolver.

Se a formação da sociedade está alicerçada pelo trabalho, pela comunicação e pelas relações sociais, precisamos considerar aqui a prévia ideação e a objetivação deste trabalho (Tonet, 2022). Porque assim se torna mais fácil compreender a produção material e intelectual da humanidade. Para Tonet (2022, p.38) o “trabalho é sempre uma síntese entre o momento subjetivo – consciência – e o momento objetivo – realidade natural” . Chasin (2022) também compreende o trabalho dentro destes dois grandes momentos: a consciência e o trabalho efetivo.

Ou seja, tudo que o homem constrói com seus atos de trabalho perpassa primeiramente na sua imaginação, idealmente, para depois perpassar a objetivação, a

¹ Entendemos a categoria da Totalidade a partir do Artigo *Educação e Ontologia Marxiana*, do Professor Dr. Ivo Tonet (2011), onde Totalidade significa que a realidade social se configura como um conjunto de partes, articuladas, em processo permanente de constituição, em determinação recíproca, e que, além disso, tem o Trabalho como sua matriz fundante.

concretização do objeto idealizado. Desde um martelo, casas, prédios, avenidas, carros ou aviões, tudo foi primeiro idealizado na imaginação humana para depois se transformar em objetos reais, tal qual o conhecemos e utilizamos e:

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito — mesmo que através de mediações às vezes muito complexas — se realizam sempre posições teleológicas, em última instância de ordem material (Lukács, 1978, p. 7).

Nesse aspecto Leontiev (2004), chama atenção para a forma como os homens obtiveram sua evolução: a) não foi somente por sua herança biológica; e b) as mudanças ocorridas biologicamente não determinam o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Essa evolução se dá através da produção material e intelectual. A partir do trabalho o homem se diferencia dos animais e exprime uma forma particular de fixação e de transmissão das aquisições evolutivas para as futuras gerações. Da produção material e intelectual do trabalho que o homem incorpora e sistematiza todos os conhecimentos que estão disponibilizados atualmente, e é a partir desses conhecimentos disponibilizados que temos a possibilidade para a criação de novas ideias e novas aprendizagens e:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, os instrumentos às máquinas mais complexas [...] constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 2004, p. 283).

Temos assim o conceito de Educação na sua forma mais ampla: apropriação da cultura elaborada e sistematizada pelas gerações passadas e que não são transmitidas por fatores biológicos. Aprendemos a ser humanos, ou seja, não basta ter acesso à natureza, é necessário ter acesso a todo processo histórico-social produzido pelo homem e esse movimento pode ser chamado de processo educativo. Essa é a função social que a Educação cumpre em todas as sociedades. O como será realizado esse fato, vai depender da totalidade. A forma de aquisição desse desenvolvimento histórico é sempre ativa, porque é a sociedade enquanto totalidade que forma a educação, a escola, o trabalho educativo e:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (Leontiev, 2004, p. 291).

Já compreendemos que a educação se origina a partir de situações de trabalho e que se não fosse o trabalho não teriam técnicas, valores, habilidades e conhecimentos para serem abstraídos, ou seja, conforme Rossi (2021, p. 36) “a educação será a dimensão social responsável pelo processo de apropriação e transmissão dos conhecimentos, habilidades, valores, ideias e técnicas perante os limites e as possibilidades de uma determinada totalidade social”. Rossi (2021) quer dizer com isso que a vida humana é formada por uma totalidade, e essa é a síntese das várias interações entre as dimensões sociais, como Educação, Arte, Direito, Política, Ciência etc.

Importante sinalizar novamente, é sempre a totalidade que coloca os limites e as possibilidades para os seres humanos atuarem, por isso a Educação precisa ser analisada na sua totalidade, porque ela é uma dimensão que acompanha a humanidade desde seu surgimento e contribui com a sua evolução. Ou seja, ao mesmo tempo em que o homem trabalha, ele se educa, internaliza e repassa os conhecimentos considerados primos para o desenvolvimento dos seus sucessores. Assim como explica Saviani (2021, p.157), “enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie”. O trabalho e a educação se desenvolvem numa relação dialética.

Partindo de uma concepção marxista e histórico-ontológica, pensamos a educação enquanto formação humana e na emancipação do indivíduo enquanto ser social, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2021, p. 10).

Compreendendo a origem da educação, Manacorda (1992) nos traz à luz a história da educação enquanto processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em seus vários aspectos. Desde as tradições e costumes, na instrução intelectual, na

aprendizagem de um ofício e mais especificamente na institucionalização da escola tanto nas sociedades egípcia, grega, romana e eclesiástica quanto na sociedade moderna, a educação não se reduz ao ensino, entretanto ensino é educação e, como tal, participa do fenômeno educativo (Saviani, 2021).

Concordamos com Manacorda (1992) quando explicita que ao organizar historicamente a origem da educação, não estamos pretendendo indagar sobre os sistemas de ideias em si, mas sim “procurar nelas o reflexo e o estímulo do real, compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições” (Manacorda, 1992, p. 7). Porque a história da educação está atrelada à história da humanidade e o discurso pedagógico deve ser sempre social e político:

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano (Saviani, 2021, p. 81).

Mesmo o indivíduo percebendo ou não, a relação de mundo, ética e conhecimento sempre existiram. Como explica Duarte (2022), o desenvolvimento da concepção de mundo caminha juntamente com o posicionamento que o sujeito vai assumindo, diz respeito, também, às suas decisões em relação à realidade. Esse processo é um movimento entre a realidade e a prática social e não deixa de ser um movimento dialético, porque a busca em transformar a realidade exterior está atrelada ao processo de autotransformação, ou seja, a medida em que o indivíduo se torna mais consciente da sua visão de mundo, das suas relações com a sociedade, com a realidade externa a ele, vai se tornando mais consciente de si mesmo.

Nesse sentido, a educação escolar tem muito a contribuir, pois tendo a escola uma função específica que é a de transmitir de forma sistematizada os conhecimentos mais desenvolvidos e elaborados ao longo da história humana, tende a relacionar o trabalho educativo à formação e transformação da concepção de mundo tanto de alunos, quanto de professores. Ressaltamos, que para Saviani (2021) a função social da escola é, pois, a transmissão dos conteúdos sistematizados.

A concepção de mundo no atual modo de produção que estamos inseridos não favorece o desenvolvimento pleno dos sujeitos individualmente e coletivamente, porque ao mesmo tempo em que se possui uma obsessão pela criatividade e proatividade, onde os indivíduos precisam ser criativos, porém até certo ponto, pois não é permitido pelo

capital ser criativo para pensar, refletir, organizar uma nova sociedade, a partir da superação das classes sociais, por exemplo. Só podemos ser criativos para atender às demandas do capital.

Todavia, não é possível ensinar sem educar para a ética, a política, a cultura etc., porque o conhecimento significa um posicionamento em relação à realidade e em termos de concepção de mundo, o conhecimento não é neutro. Por isso que a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece que o trabalho educativo esteja amparado no ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

A Ciência como uma possibilidade de transpor a aparência dos objetos para compreender seu real movimento na sociedade, “a ciência pode avançar sobre o aparente imediato e, com isso, apreender novas articulações, novas determinações e vínculos do seu objeto com a totalidade social, num movimento de aproximação da essência daquilo estudado” (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 144). A Arte enquanto conteúdo essencial humano: “a arte faz com que o indivíduo pela via da subjetividade, por meio de sentimentos genuínos perceba a realidade humana para além das aparências e alcance um patamar elevado de conscientização, chegando à raiz, ou seja, à essência dos dilemas e contradições históricos” (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 149).

E a Filosofia, pois é a forma mais elaborada de o homem se compreender enquanto espécie e evolução, “o ser da filosofia é o mundo humano, o homem em seu processo de autoconstrução e, portanto, socialização permanente e crescente” (Rossi; Rossi; Assumpção, 2020, p. 150). Dessa forma, além de contribuir para uma educação humanizadora estamos contribuindo também para a democratização da escola, pois pressuposto:

Entendemos que o conhecimento popular e o senso comum, não justificam a existência da educação escolar, tampouco do trabalho educativo. A realidade social e natural não se resume às suas aparências. A objetividade da natureza e da sociedade é passível de compreensão humana, mediante reflexão que se pautem em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos altamente elaborados que agarrem a dialética entre aparência e essência ao longo da história (Rossi; Rossi, 2022, p. 28).

Nesse sentido, o clássico não se confunde com o tradicional, porque tradicional é tudo o que se refere ao passado, ao arcaico. Por isso não podemos diminuir a importância do clássico na educação. É na escola que o conhecimento clássico deve se fazer presente através dos conteúdos, pois, para Martins (2021, p.99), “os conteúdos escolares identificam-se com os conteúdos universais, representativos das máximas conquistas

culturais já alcançadas pela humanidade nas esferas da arte, da filosofia e da ciência”. Por esse motivo também concordamos com Martins (2021) quando explica que, cabe à escola disponibilizar os conhecimentos que não são disponibilizados nas esferas da vida cotidiana, de forma sistematizada, enquanto conteúdo escolar, transmitidos didaticamente e intencionalmente, visando a promoção da aprendizagem.

Duarte (2021) no capítulo quatro de *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos*, evidencia que é a atividade humana objetivada nas esferas da Arte, da filosofia e da Ciência que humaniza a subjetividade individual desde os sentidos humanos mais básicos até as formas mais ricas e complexas que a psique humana pode atingir e vai além, porque nos explica que as formas culturais superiores não eliminam as outras formas porque não é possível a criação do novo sem a apropriação do que já existe, porém, o processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais permitem uma superação e uma elevação da subjetividade, e esse processo ocorre somente a partir do trabalho educativo. Duarte (2021), sendo um exímio defensor da educação humanista e da Pedagogia Histórico-Crítica, concorda com Saviani quando cita que:

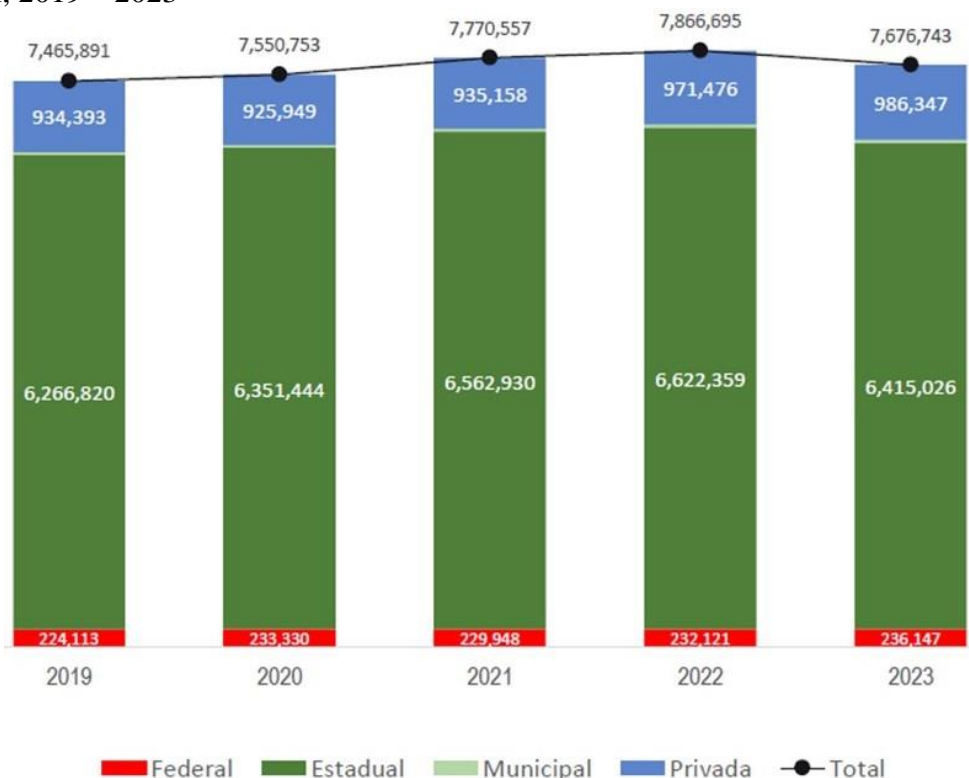
O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes [...] Ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias do trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (Duarte, 2021, p. 59).

Dessa forma, entendemos que os conteúdos escolares devem se apropriar do que é clássico. Saviani (2021), no artigo intitulado *Educação Escolar, Conhecimento e Pesquisa*, publicado pela Revista GESTO-Debate, aponta dois sentidos para o conceito de clássico, o primeiro sentido amparado em Gramsci quando ele diz que ainda nos encontramos na fase romântica da escola e de que é necessário adentrar a fase clássica, racional e um segundo momento é a ideia de que a fase racional se concretiza com a transmissão e assimilação do saber elaborado e sistematizado.

O clássico, então, não se confunde com o tradicional, nem com o pensamento hegemônico eurocêntrico. Não se confunde com saberes cotidianos, assistemáticos ou espontâneos. Primamos pelo que é clássico para não cair em idealismos e modismos educacionais, como por exemplo, as pedagogias do aprender a aprender, também para não acabarmos invertendo o sentido da escola, para que não consideremos questões secundárias como principais.

O censo escolar de 2023, nos mostra alguns dados que ao nosso ver só colaboram para que tenhamos essa posição humanista na educação, reafirmando a ideia de que é necessária a transmissão de conhecimentos clássicos, elaborados e sistematizados. Os dados são principalmente relacionados ao Ensino Médio, referentes ao número de matrículas, número de concluintes, taxas de insucesso escolar, repetência e evasão.

Figura 4 - Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa – Brasil, 2019 – 2023



Fonte: INEP/Censo Escolar (2023).

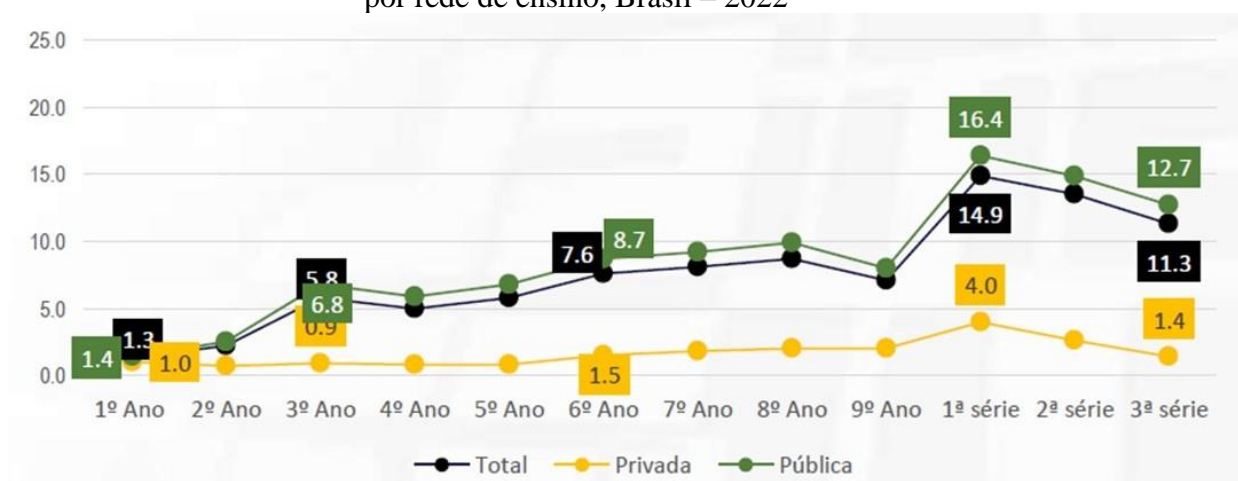
A Figura 4 apresenta que, 91,9% da população de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio em escola pública e, esses alunos devem fruir do seu direito educacional subjetivo. Porque a educação escolar possui função humanizadora, e essa humanização ocorre a partir de uma função específica, onde, “caberá à escola primar pela formação omnilateral dos indivíduos, dado que determina a eleição de conteúdos aptos para tanto e advindos das distintas esferas de objetivações humano-genéricas, a saber, da arte, da filosofia e da ciência” (Martins, 2021, p. 100).

Considerando, assim o conceito de trabalho educativo em Saviani (2021), não cabe à educação escolar apenas a eleição dos conteúdos, mas, concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para sua transmissão. Pois, como já citamos no Item 2.1 desta seção, existe uma relação direta entre a forma e o conteúdo.

Todavia, é necessário lembrar que no Modo de Produção Capitalista essa formação omnilateral é impossível, por um lado porque o Modo de Produção Capitalista só pode existir e reproduzir-se na escala em que a busca pelo lucro é interminável, a qual se funda na exploração do trabalho, por outro lado porque a formação omnilateral significa o desenvolvimento pleno dos sujeitos e da sociedade a partir da superação das classes sociais. E a superação das classes sociais não é um objetivo para o Modo de Produção Capitalista, muito menos para a organização política e coletiva dos sujeitos.

E esse Modelo de Produção é um dos fatores que atrasa a superação dos altos índices de reprovação, evasão e insucesso escolar, demonstrado estatisticamente nas Figuras 5, 6, 7 e 8, porque para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem se faz necessário condições materiais reais.

Figura 5 - Taxa de insucesso escolar por série/ano nos Ensinos Fundamental e Médio por rede de ensino, Brasil – 2022



Fonte: Inep/Censo Escolar (2023).

Essa alta taxa de insucesso escolar, principalmente no Ensino Médio, não deve ser vista como a falência do sistema educacional brasileiro, porque o que se tem visto são mediações cada vez mais complexas e contraditórias entre a educação e a sociedade capitalista. Pode parecer um problema específico e local, mas a crise estrutural do capital, explicada por Mézáros (2011), atinge a educação de forma geral, em graus e intensidades diferentes, mas ainda assim se fazem presentes em diferentes regiões do globo.

Concordamos com Duarte (2021) que quanto mais as ações realizadas na escola se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar, e a escola passa a ter o estigma de que foi criada para afastar os jovens da vida e da prática social. Mas muito pelo contrário, a concretização da educação escolar deve-se dirigir à universalização do conhecimento:

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras, palavras, põe em movimento o humano (Duarte, 2021, p. 34).

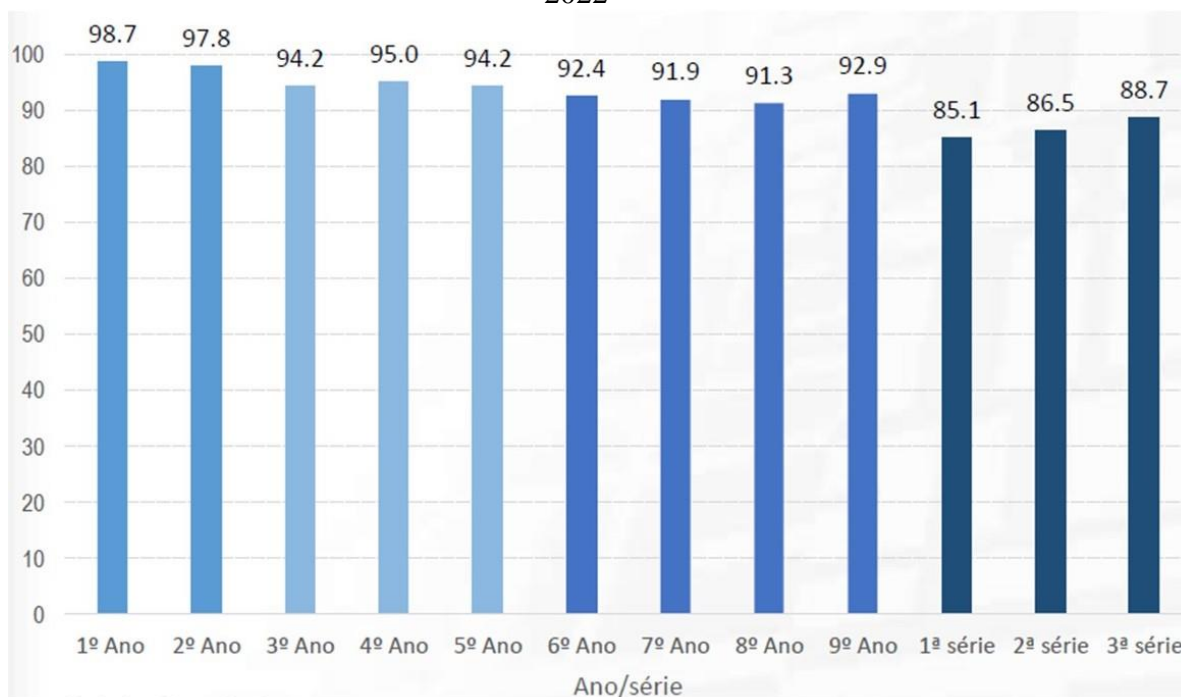
Portanto, os dados oriundos dos gráficos que estão sendo apresentados, refletem a escolarização da classe trabalhadora sob o viés capitalista, que aderem às estratégias de seletividade e precariedade da educação como uma forma de excluir a classe trabalhadora do acesso à riqueza intelectual humana, porque constantemente esse conhecimento é transformado em propriedade privada da classe dominante.

Concordando com Duarte (2021), a escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atividade revolucionária. Quando a escola ensina de fato ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona e consegue exercer de forma plena a sua função:

[...] justamente por isso se tornam necessários projetos e estratégias de um nível de complexidade e de um potencial transformador que não serão alcançados a não ser que coloquemos em ação o que de melhor a humanidade já produziu no campo do conhecimento [...] se faz necessária a socialização do conhecimento. Ela é uma parte fundamental do processo de transformação dos próprios seres humanos (Duarte, 2021, p. 33).

Conforme os dados apresentados na Figura 6, a seletividade e a precariedade da educação para limitar o acesso dessa classe ao conhecimento, e quando há o acesso ocorre uma despreocupação com o que de fato essa classe está apreendendo. Conforme vimos na citação acima de Duarte (2021), embora a escola por si só não faça a revolução, garantir que ela ensine conteúdos clássicos e ricos é uma ação revolucionária essencial para a transformação humana e social.

Figura 6 - Taxa de aprovação nos ensinos fundamental e médio por série/ano – Brasil, 2022



Fonte: Inep/Censo Escolar (2023).

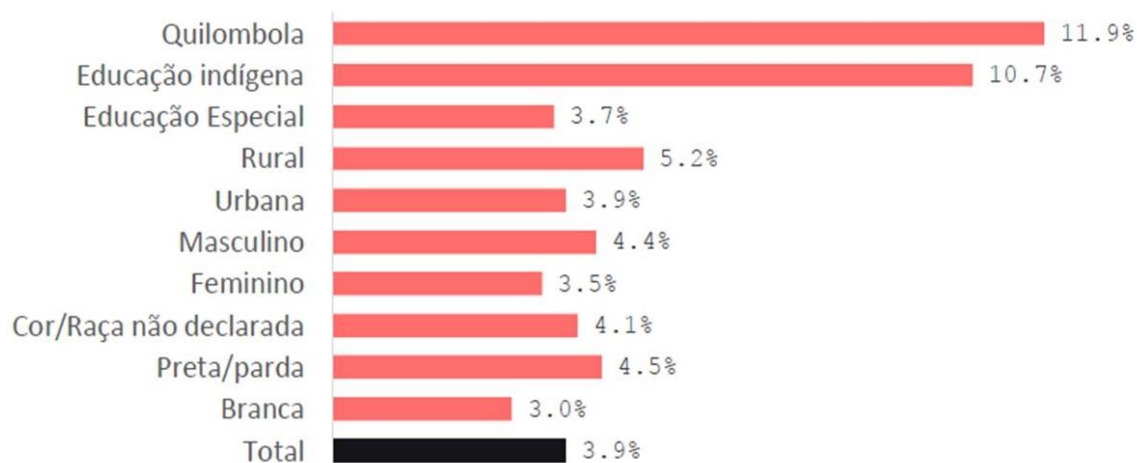
Quando citamos que o exercício pleno da prática educativa perpassa por condições materiais, significa incluir a política, já que a educação é constitucionalmente um direito público subjetivo. Como explica Saviani (2021), as relações entre educação e política possuem existência histórica, são práticas distintas dentro de uma totalidade, sendo consideradas modalidades específicas de uma mesma prática, a prática social. E a dimensão política da educação envolve a apropriação dos instrumentos culturais na luta contra as desigualdades. Nas palavras do autor;

[...] cabe considerar que existe também uma relação externa entre educação e política, ou seja, o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc. (Saviani, 2021, p. 68).

Através das figuras, observa-se uma autonomia relativa da educação em face da política. Não são práticas sociais equivalentes, porque o grau de dependência da educação em relação à política é maior. Sem leis educacionais, sem diretrizes educacionais, sem diretrizes orçamentárias, sem políticas públicas, sem decretos não há o exercício da prática educativa. As condições educacionais não estão dadas, é preciso a todo momento

abrir diálogos e debates em torno dos interesses educacionais para que as estatísticas apresentados sejam melhoradas.

Figura 7 - Taxa de repetência no ensino médio no Brasil – 2023



Fonte: Inep/Censo Escolar (2023).

A realidade desumanizadora em que vivemos evidencia os dados altos de repetência e insucesso escolar, principalmente atingindo a parcela da sociedade socioeconomicamente mais vulnerável. Esses dados revelam também a tendência da educação contemporânea, que é a limitação da produção de conhecimento e a difusão do conhecimento para a sua utilidade imediata na prática social.

É por isso que defendemos o campo da ciência, onde a escola trabalhe com conteúdos clássicos do campo científico, artístico e filosófico. Tanto a transmissão quanto a assimilação de conhecimentos exigem tempo, por isso damos o nome de **processo** de ensino-aprendizagem. A apreensão da realidade para além da aparência na nossa vida cotidiana não ocorre de forma imediata e, é um processo inacabado, pois a realidade está sempre em transformação, mas o pensamento tem a possibilidade de se aproximar dela e compreender minimamente as múltiplas relações e determinações que constituem a totalidade concreta. E a educação escolar juntamente com a ciência, possibilita essa aproximação.

E, logicamente, os dados apresentados estão ligados não só ao desempenho dos alunos, mas também a questão da formação de professores e do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, como explica Saviani (2009, p.153):

[...] tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação

exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante”.

As tendências que predominam no âmbito educacional brasileiro caminham na contramão de um projeto de desenvolvimento nacional, reduzem a prioridade da educação e, concomitantemente, potencializam-se os problemas relacionados à segurança, saúde, infraestrutura, desemprego, transporte, abastecimento, energia, meio ambiente etc. Porque as taxas de evasão (Figura 8), por exemplo, não dependem somente do desempenho escolar, mas sim de uma estrutura básica para que esse aluno inicie sua vida escolar, permaneça na escola e conclua seus estudos.

Figura 8 - Taxa de evasão no ensino médio, Brasil – 2023



Fonte: Inep/Censo Escolar (2023).

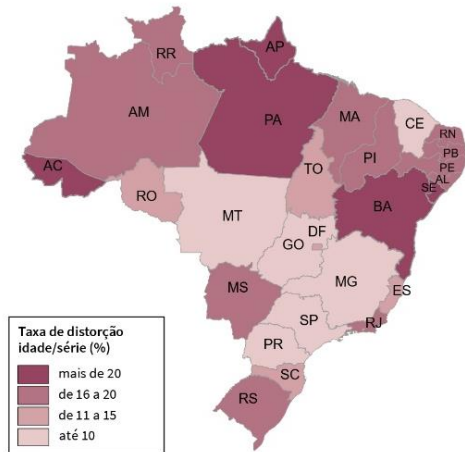
Ao mesmo tempo em que temos as maiores taxas de matrículas da educação básica efetivadas na rede pública, como por exemplo, na rede estadual temos uma participação de 83,6% no total de matrículas e a concentração de 95,9% dos alunos, temos também a redução nas taxas de aprovação, principalmente no Ensino Médio.

Conseguimos visualizar esses dados também através dos mapas (Figura 9 e 10) dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019, 2020 e 2021, que seguem abaixo:

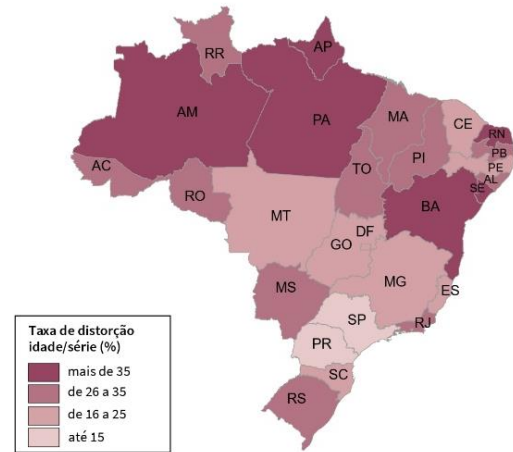
Figura 9 - Distorção idade/série e abandono escolar– Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2020-2021

Educação

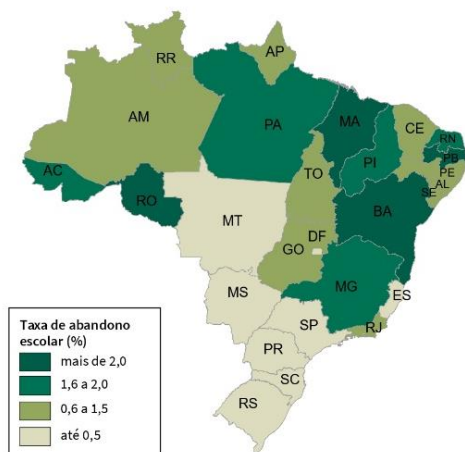
Distorção idade/série - ensino fundamental - 2021



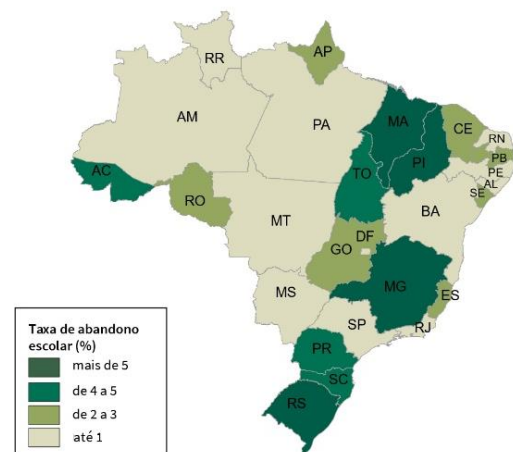
Distorção idade/série - ensino médio - 2021



Abandono escolar - ensino fundamental - 2020



Abandono escolar - ensino médio - 2020



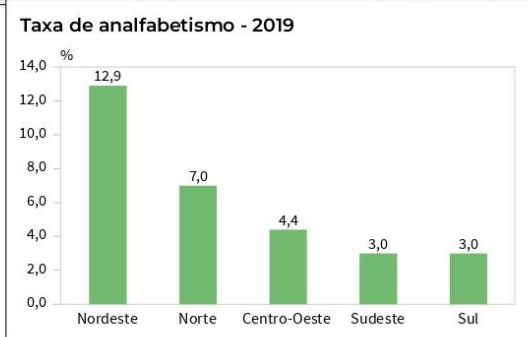
Fonte: Atlas Geográfico Escolar, IBGE (2024).

Figura 10 - Taxas de alfabetização, 2019



Educação

Alfabetização - 2019



Escala 1:28000000
0 250 500 km
Projeção Polocônica
Meridiano de Referência: -54°W, Gr
Paralelo de Referência: 0°

Fonte: PESQUISA Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019: taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e grupo de idade. In: IBGE. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, [2020]. tab. 7113. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113>. Acesso em: abr. 2022.

Fonte: Atlas Geográfico Escolar – IBGE (2024).

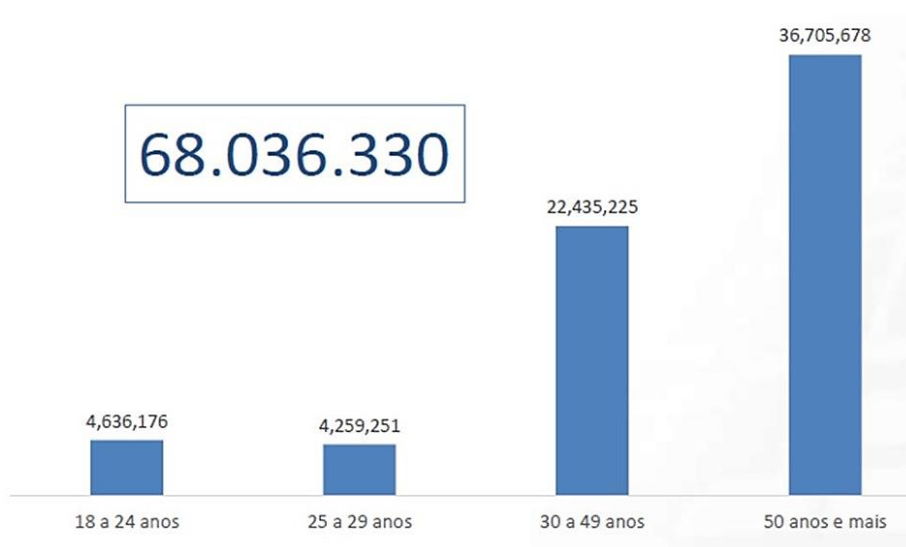
Segundo o INEP (2023), tendo em vista a possibilidade de que as escolas não conseguiriam cumprir os direitos de aprendizagem em 2020, o CNE sugeriu, em Parecer

publicado em julho de 2020 (Parecer CNE/CP nº 11/2020), a adoção de um contínuo curricular para os anos 2020-2021. A estratégia envolveu o replanejamento do currículo e calendário escolar de forma a assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021. Entretanto, em 2022, manteve-se a tendência de queda nas taxas de aprovação, já ficando muito próximas ao observado antes da pandemia em 2019.

As recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas de Educação (Unicef) é de que as redes de ensino adequem não somente o planejamento, mas os critérios de avaliação dos alunos considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos para minimizar, assim, a retenção e o abandono escolar. Porém, em nenhum momento mencionam condições materiais significativas para essa adequação.

Entende-se que não é somente uma questão de adequação do planejamento escolar. Se considerarmos que 1,1 milhão dos alunos do Ensino Médio (cerca de 15,2%) estudam no período noturno para que possam trabalhar e ajudar no orçamento familiar, observamos nos gráficos supracitados um número alto de repetência e evasão escolar, sobretudo nos grupos populacionais que mais sofrem com a vulnerabilidade e desigualdade social. E se analisarmos dados da Educação de Jovens e Adultos, a população com 18 anos ou mais que não frequenta a escola é ainda, muito alta (Figura 11).

Figura 11- População de 18 anos e mais de idade que não frequenta a escola e sem a educação básica concluída – Brasil, 2023



Fonte: Inep/Censo Escolar (2023).

Esses dados servem no sentido de visualizar o que se pode melhorar, desde políticas públicas eficientes ao dia a dia em sala de aula. As desigualdades são muitas, e é por isso que, ao saber da Arte, da Filosofia e da Ciência é importante para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos e para uma possível melhora dos dados que foram apresentados. Tanto o aluno quanto o professor precisam de formação adequada. Como explica Saviani (1997), é necessário verificar como é que se dá a relação entre a atividade do aluno e do professor, quais os elementos que se entrelaçam nessa relação e qual o peso diferenciado que eles ocupam no processo, por quê:

[...] para o exercício pleno dessa função, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos [...] a partir dessa base, se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade (Saviani, 1997, p. 140).

Se estamos falando sobre desenvolvimento humano, estamos nos referindo a conteúdos clássicos, sistematizados e que possuem uma finalidade. Clássico, no nosso entendimento, independe de sua origem, seja um conhecimento indígena, quilombola, africano, latino-americano, ribeirinho, europeu entre outros. Desde que eleve e prime pelo desenvolvimento psíquico, ou seja, desde que seja o conhecimento mais elaborado possível, estará apto para ser transmitido/assimilado no ambiente escolar. Relevante salientar também que não se trata de um desprezo pela cultura popular, ao contrário:

[...] para que o popular possa se expressar em níveis mais elaborados é preciso que os alunos se apropriem dos conhecimentos nas suas formas clássicas mais desenvolvidas. O erudito não apaga o popular. O erudito auxilia o popular se manifestar teoricamente em patamares superiores, para além da epiderme do real (Rossi; Rossi, 2022, p. 44).

O clássico, assim, não se confunde com o tradicional, nem com o pensamento hegemônico eurocêntrico. Não se confunde com saberes cotidianos, assistemáticos ou espontâneos. A Pedagogia Histórico-crítica prima pelo que é clássico para não cair em idealismos e modismos educacionais, como por exemplo, as pedagogias do aprender a aprender, também para não acabar invertendo o sentido da escola, para não considerar questões secundárias como principais, como explica Saviani (2021, p.87):

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram

alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta [...] No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo.

Saviani (2021) defende que é de suma importância primar pela eleição de conteúdos sistematizados e cientificamente elaborados, constituídos ao longo de toda a história humana, e, inclusive, organizar a rotina escolar para que a função clássica da escola não desapareça. Essa ideia é parte da concepção da própria PHC que se funda no conceito geral de realidade e que envolve o entendimento da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir dos atos de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. Como explicam Duarte e Saviani (2012, p.31):

[...] tornaram-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo nas épocas ulteriores.

Saviani (2021) chama atenção também à questão de que não basta somente o conhecimento clássico para que a escola exista, é necessário pensar e viabilizar as formas mais adequadas de transmissão/assimilação de todo esse conhecimento. Por isso, reforçamos a relação entre forma e conteúdo. Conteúdo diz respeito ao que ensinar e a forma diz respeito ao como ensinar. É importante esclarecer que quando a Pedagogia Histórico-Crítica evidencia os conteúdos escolares como primazia no processo de ensino-aprendizagem, ela não está corroborando para uma educação conteudista, até porque, como já vimos, esse não é o seu objetivo.

Saviani (2021) insiste na importância dos conteúdos, porque existe uma necessidade de trabalhar a educação na sua forma concreta e não abstrata e “a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas” (Saviani, 2021, p. 122). Dessa forma, acreditamos que necessariamente o primeiro (conteúdo) é de total primazia para que o segundo (forma) possa acontecer da melhor maneira possível, pois:

A transmissão dos conhecimentos clássicos incide decisivamente nos alcances do desenvolvimento do psiquismo, identificado com a imagem subjetiva consciente acerca da realidade objetiva. Cabe a essa imagem a captação e reconstituição dos fenômenos objetivos no plano subjetivo, tendo em vista orientar conscientemente as atividades das pessoas na realidade concreta (Martins, 2021, p. 101).

Entendemos e concordamos com Martins (2021), quando explica que renunciar aos clássicos na educação escolar se revela como uma negação da própria história da humanidade, ou seja, uma negação do contínuo movimento que sintetiza o passado, o presente e as possibilidades futuras.

Precisamos ressaltar também que, atualmente a Pedagogia Histórico-Crítica é um movimento amplo. Mas, por vezes, é interpretada como uma prática social exclusivamente teórica, sendo considerada de difícil transposição para a prática pedagógica. Marsiglia (2011) explicita essa dificuldade dos professores na transposição da PHC para a prática pedagógica em dois pontos: a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-metodológicos, e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo.

Em concordância com Marsiglia, Rossi (2023), tendo como foco a PHC nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Fundamentos da Educação (GEFE), nos possibilita refletir também sobre algumas considerações acerca da prática da Pedagogia Histórico-Crítica, para o pesquisador é necessário que o professor: 1) Estude os clássicos da disciplina que leciona; 2) Estude a PHC; 3) Estude o método em que a PHC se fundamenta; e 4) Realize uma autocrítica de sua própria prática educativa.

Tanto Saviani (2021), Duarte (2021), Martins (2021) quanto Marsiglia (2018) ou Rossi (2023), não nos dão caminhos prontos e acabados porque em se tratando de ciência e educação eles não existem, o que existe é um esforço teórico e um processo complexo de muito estudo com relação à PHC, afinal, a teoria é a alma da prática e o ato de estudar também é um ato de trabalho, também é um ato que incita a revolução. Por esse motivo, reiteramos, sendo a escola a forma dominante e principal de educação, ela existe para possibilitar a transmissão/assimilação dos instrumentos e da socialização ao saber elaborado, sistematizado e erudito, em outras palavras, o conhecimento clássico.

Ressaltar a função da educação escolar e a importância do conceito de clássico sem perder de vista o processo de formação humana, onde o clássico é visto como conhecimento universal e coletivo, advindo da autoconstrução humana, é compreender que o conceito de clássico não é, para a Pedagogia Histórico-Crítica, um pensamento hegemônico eurocêntrico, mas sim, um conceito fundamental para lutar contra uma educação compensatória e para garantir à classe trabalhadora uma educação escolar da melhor qualidade possível dentro das condições históricas atuais.

É fato que o sistema de produção em que estamos inseridos vem prevalecendo sobre o trabalho educativo de transmissão e apropriação dos conhecimentos

sistematizados referentes ao patrimônio cultural da humanidade. É necessário, então, evidenciar esse aspecto contraditório da instituição escolar no modo de produção capitalista: ao mesmo tempo em que o capital instaura obstáculos perante a sua universalização, a escola continua se constituindo como uma instituição extremamente necessária para a formação humana em seu sentido mais amplo. Porque é na escola que ocorre a socialização dos conhecimentos mais elaborados e são esses conhecimentos que desenvolvem as funções psíquicas superiores.

Na Seção III, iremos abordar esse desenvolvimento através da intermediação da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, onde as funções psíquicas superiores radicam do desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas. Então, a cada salto ontológico humano, o homem enriquece seu universo simbólico, o tornando cada vez mais elaborado e abstrato. Se distanciando cada vez mais do pôr teleológico primário e aperfeiçoando os pôres teleológicos secundários.

Isso porque, a psique humana não se desenvolve a partir de atividades que não as exigem e as possibilitem. Dessa forma, acreditamos que tanto a educação escolar quanto a Geografia possibilitam e exigem dos indivíduos esse grau de complexidade em suas ações e nas atividades que desempenham. É na escola, através do trabalho docente e do ensino sistematizado e orientado que ocorre a promoção da complexificação das funções psíquicas. A formação de professores, nesse sentido, é de suma importância, porque precisa estar atrelada à ideia de elevação desse desenvolvimento psíquico e pedagógico, o mais elaborado possível através da Ciência.

Segundo Martins (2016) o maior objetivo da transmissão dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados no transcurso de todos os períodos de desenvolvimento é conhecer de fato a realidade. A seção III, então, evidencia que quanto mais apontamos na direção das condições objetivas para o desenvolvimento do pensamento e do reconhecimento efetivo da realidade, através de uma formação de professores de qualidade e do ensino da Geografia, mais colaboraremos para a transposição do espaço banal para o espaço concreto.

SEÇÃO III – ENSINO DE GEOGRAFIA: DO ESPAÇO BANAL AO ESPAÇO CONCRETO

Nesta seção explicitamos as potencialidades do caráter ontológico da Geografia e do ensino em Geografia que se predispõem a trabalhar com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Todo ensino, explícita ou implicitamente, trabalha com alguma teoria educacional e pedagógica. Nosso esforço deve ser o de contribuir com um trabalho educativo em Geografia que preze pela clareza quanto à abordagem pedagógica que está sendo desenvolvida com os alunos.

A intenção aqui é visualizar a Ciência Geográfica enquanto complexo social inerente à humanidade e explicitar a função social dessa ciência na educação escolar. Entendemos que o método marxista e a teoria educacional da PHC nos permitem avançar nesse sentido. Por isso, ao longo desta seção evidenciamos a escolha de conteúdos amparados pelo tripé fundamental da Ciência, da Arte e da Filosofia. Porque esses conteúdos da geografia escolar devem ser selecionados e organizados pelos docentes, os quais irão adequá-los aos objetivos da educação básica, na busca de desenvolver a compreensão dos saberes produzidos historicamente, apreender o processo de sua produção, bem como as tendências atuais de sua transformação (Saviani, 2011) e de como esses saberes refletem no espaço de vivência e nas problemáticas que envolvem a realidade global.

Para tanto, apontamos um breve mapeamento das pesquisas desenvolvidas entre 2018 e 2022 envolvendo o ensino de Geografia e a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse mapeamento é relevante porque permite destacar o quanto precisamos avançar no entendimento e expansão da área, visando que em cinco anos encontramos somente oito trabalhos abordando essa especificidade.

O mapeamento possibilita refletir sobre a PHC e o seu objetivo fundamental, que é a defesa da formação humana no seu sentido mais amplo. Sendo ela amparada pelo materialismo histórico, compreendemos a educação a partir da história, a partir do desenvolvimento material e da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2021). Nesse sentido, não cabe aqui concepções pedagógicas gnosiológicas. Por esse motivo, evidenciamos nosso posicionamento a favor da PHC em detrimento de concepções pós-modernas.

Para dimensionar a abrangência da PHC no âmbito da Formação de Professores de Geografia, realizou-se um mapeamento utilizando os seguintes descritores: Ensino de

Geografia e Pedagogia Histórico-Crítica. Tendo em vista a formação do professor e a educação escolar sob a perspectiva geográfica, a Formação de Professores é o objeto de estudo e a Pedagogia Histórico-Crítica a concepção de homem, sociedade e educação na qual nos baseamos. O recorte temporal foi de 2018 a 2022 e o levantamento foi realizado mediante as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR).

Ao todo foram encontrados e analisados oito trabalhos e a síntese deste mapeamento encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 2 - Síntese do mapeamento do Estado da Questão envolvendo o Ensino de Geografia e a PHC (2018-2022)

Autores/ Ano	Local/ Instituição	Tipo de trabalho	Título	Objetivos
Ramos (2018)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Dissertação	A utilização da PHC no ensino de Geografia: aplicação de uma sequência didática numa escola no município de Borebi/SP	Elaborar uma sequência didática pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e se propôs a desenvolver um conteúdo específico da Geografia, intitulado “O campo e a cidade: aproximações e diferenças”.
Sturmer (2019)	Revista Ensino de Geografia (Recife)	Artigo	Geografia: teoria e prática docente na Educação Básica	Evidenciar a necessidade de se adotar os dispositivos oferecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica como complemento à atuação do docente de Geografia na escola.
Silva (2020)	Research, Society and Development	Artigo	Práticas de geografia integrada à formação técnica de nível médio à luz da pedagogia histórico-crítica	Analisa a possibilidade de realizar práticas educativas de Geografia integrada à formação técnica de nível médio em Meio Ambiente em uma Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) do Ceará à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na perspectiva da prática social docente e discente em espaços educativos formais e não formais.
Rossi (2020)	Germinal: Marxismo e Educação em Debate	Artigo	Em defesa do realismo no ensino de Geografia	Abordar as contribuições da perspectiva ontológica e da defesa do realismo no ensino de Geografia a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e as elaborações do filósofo húngaro Lukács.
Souza (2021)	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Trabalho de Conclusão de Curso	A prática de campo no ensino de Geografia: uma proposta dialética da pedagogia	Identificar a relevância da prática de campo como uma ferramenta pedagógica no ensino de Geografia a partir da contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica.

Moraes (2021)	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise do ensino de Geografia	Avaliar os avanços e limites das propostas curriculares de Geografia das redes públicas municipais de ensino de Cascavel (PR) e de Bauru (SP) para o avanço da pedagogia histórico-crítica e identificar como as propostas curriculares de Geografia em Cascavel (PR) e em Bauru (SP) incorporaram a pedagogia histórico-crítica.
Cocato (2021)	Revista GEOUSP: Espaço e Tempo	Artigo	Crítica à educação ambiental no ensino de geografia: discussão e propostas pedagógicas	Discutir as práticas de educação ambiental no ensino de Geografia considerando se tais atividades questionam os problemas ambientais. No trabalho procede-se a uma ampla revisão bibliográfica e se propõem atividades pedagógicas de acordo com o ensino geográfico crítico e aplicável. A crítica do materialismo histórico-dialético orienta a discussão da problemática ambiental, do ensino de Geografia, do papel dos docentes e das possibilidades alternativas de atividades didáticas.
García (2022)	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Trabalho de Conclusão de Curso	Enseñanza de Geografía escolar con énfasis em deficiencia visual: secuencia didáctica por medio de la Pedagogía Histórico Crítica. Un aporte a la escuela inclusiva	Criar uma sequência didática com conteúdos geográficos representados a partir da cartografia tátil, estruturada no modelo de plano de aula proposto pela pedagogia histórico-crítica.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar que as pesquisas sobre Ensino de Geografia no âmbito da Educação que apresentam abordagem a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e que estão vinculadas às plataformas e bancos de dados analisados, aparecem em menor quantidade, num período de cinco anos apenas oito trabalhos foram encontrados. Quando se trata de uma abordagem realista ontológica, é encontrado apenas um artigo. O que chama atenção é que a publicação dessas pesquisas se dá somente através de artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações, não encontramos publicação enquanto tese de doutorado. Não descartamos a possibilidade de existirem outras publicações com abordagem na PHC, porém, considerando o período da pesquisa, as plataformas escolhidas e os descritores, os resultados se refletem com maior expressão nessas oito produções.

Outra questão relevante é que dos oito trabalhos, sete possuem um viés prático, explicando procedimentos metodológicos a partir da PHC relacionados a temas da disciplina de Geografia, como por exemplo, Educação Ambiental, Geografia Urbana e Cartografia. Apenas um dos trabalhos possui vertente teórica explicando e relacionando a PHC ao método marxista, que é o método fundante da teoria educacional.

Por esse motivo, acreditamos ser de grande valia para o Ensino de Geografia, analisar a Ciência Geográfica enquanto complexo social inerente à humanidade, considerando a formação de professores de Geografia através dos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de um esforço teórico para compreender a concepção de Geografia na educação escolar e a formação de professores de forma crítica.

Já sabemos que o que marca a distinção do ser social (humanidade) do ser meramente orgânico é a incessante produção do novo: novas necessidades, novas habilidades, novos atos de trabalho, novos conhecimentos etc. Nesse sentido, a essência da realidade humana, segundo Lukács (2013), reside no trabalho. Para ele o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, na qual o homem expressa sua capacidade de projetar mentalmente suas ações, direcionando-as a um propósito específico.

Assim, através do trabalho realiza-se uma posição teleológica, que é a capacidade que o ser social tem de colocar em seu pensamento aquilo que ele fará. Estabelece-se a utilidade social do trabalho e sua finalidade, isto é, o trabalho como modelo da práxis social, determinada na relação do homem com a natureza. Logo, no trabalho temos o ato de pensar e o ato de produzir e através dele são constituídas outras dimensões sociais. Onde “a disponibilização do legado cultural representa o cerne da tarefa educativa, daí podermos afirmar que não existe ser humano sem educação. A educação é o traço instituinte do humano, o que a torna dimensão ontológica fundante da humanidade” (Martins, 2021, p. 98).

É nesse sentido que estabelecemos um diálogo no âmbito educacional entre a categoria trabalho – a partir da Ontologia do Ser Social de Lukács – e a Ciência Geográfica enquanto um processo de autoconstrução humana. Acreditamos que, o trabalho é o intercâmbio orgânico entre sociedade e natureza para a produção dos meios de subsistência. Esses atos de trabalho são a principal mediação para que essas relações se desenvolvam no chamado espaço geográfico, fazendo com que até hoje surjam novas dimensões da vida social que se inter-relacionam entre si.

Relacionamos a categoria trabalho à transformação da natureza e consequentemente à gênese da Geografia. A ontologia do ser social parte da análise

concreta da realidade e, como já citado nesta tese, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, que por sua própria ação media, controla, regula seu organismo com a natureza, é, portanto, uma forma de humanização do homem e toda atividade que pertence exclusivamente ao homem se objetiva como práxis social e espacial. Por este motivo afirmamos que tanto o ser social quanto a Geografia se iniciam e evoluem nas práticas espaciais.

Sendo o trabalho uma ação de transformação da natureza para o atendimento de necessidades reais, a partir do momento em que os seres humanos iniciam seus atos de trabalho surgem dimensões sociais inteiramente novas, dentre elas a educação. Porque é necessária a sistematização e a transmissão de todo o conhecimento produzido e acumulado ao longo da história humana. Assim, tratamos sobre a Ciência Geográfica enquanto processo de autoconstrução humana. Concordamos com Rossi (*no prelo*) que a particularidade da Ciência Geográfica está em traduzir a essência do processo de produção e reprodução do espaço geográfico em suas distintas manifestações, bem como compreender que a Geografia se relaciona com todas as dimensões da vida em sociedade, seja o trabalho, a educação, a arte, a filosofia, a política etc.

3.1 GEOGRAFIA: ORIGEM, NATUREZA E FUNÇÃO SOCIAL

Se para compreender a concepção de educação partimos da categoria trabalho, para compreender a importância da Ciência Geográfica também partiremos deste pressuposto. Pois, como já citado, o homem não se adapta à natureza, ele a transforma, e essa transformação se dá pelo trabalho. É nesse movimento de transformação da natureza que o homem vai estabelecendo conexões para a formação do espaço geográfico e com ele a geografia enquanto ciência.

Consideramos que o espaço geográfico é concreto, e é assim, pois, é síntese de múltiplas determinações (Marx, 2008), como por exemplo, relações agrárias, relações de trabalho, relações de classes sociais etc., então, estamos evidenciando o espaço geográfico enquanto totalidade. Quando falamos de espaço geográfico, não estamos nos referindo apenas a uma categoria de análise, ou a um conceito estruturante da Ciência Geográfica, ou a um espaço ocasional ou incerto, mas sim, de um espaço concreto, do nosso dia a dia, das nossas relações sociais e de um espaço que não está disponível para todos. E é em razão de tal desigualdade iminente que os conhecimentos geográficos são importantes, porque possibilitam representar e refletir o cotidiano para além da sua aparência.

Esses conhecimentos geográficos são produzidos e sistematizados ao longo da história humana e, são de extrema importância e complexidade. Saviani (2021) deixa claro quando cita que os professores da educação básica têm importantes contribuições a dar, sob o viés da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares e da transformação social quando lança as bases dos conteúdos que são mais elaborados dentro da sua disciplina.

Nesse sentido, partimos do seguinte questionamento: Qual a importância da Ciência Geográfica na educação escolar? Essa pergunta é relevante, pois nos auxilia a compreender o processo de autoconstrução humana atrelado ao próprio processo de construção da ciência geográfica. Uma vez que, o homem evoluindo enquanto espécie produz e reproduz o espaço geográfico inúmeras vezes.

Considerando então que, a Geografia é a produção e reprodução do espaço, onde o trabalho é o intercâmbio orgânico entre sociedade e natureza para a produção dos meios de subsistência, veremos que os atos de trabalho são a principal mediação para que essas relações se desenvolvam no chamado espaço geográfico. Assim, pautada na vertente ontológica e na transmissão e assimilação do que há de mais elaborado no âmbito do conhecimento científico, a Geografia através de seus conteúdos pode articular e reconstituir o processo de autoconstrução humana centrada na dinâmica histórica real, permitindo uma articulação dos conceitos com o cotidiano. Assim, Rossi (2021, p.20), nos mostra que:

1) a consciência é indispensável e, de fato possui um papel ativo na produção da vida em sociedade; 2) a consciência possui uma autonomia relativa frente à objetividade, isto é, ela deve refletir, pensar em articulações e vínculos a partir dos elementos presentes na própria realidade, caso contrário a finalidade previamente traçada não poderá ser objetivada e; 3) o campo de possibilidades para a consciência atuar cabe à objetividade.

Nesse sentido, concordamos com Rossi (2024) quando cita que a Geografia é tanto uma dimensão que acompanha a humanidade ao longo da sua história, quanto uma ciência social. A geografia ganha o seu *status* e dimensão social através dos atos de trabalho humanos e da modificação da natureza e:

Ao delimitar um local para enterrar os mortos, um local para plantar, um local para a criação de animais, um local para o desenvolvimento dos rituais religiosos, etc. a humanidade está produzindo a sua própria existência social e, ao mesmo tempo, está *geografizando* a natureza. Uma área ocupada pelos seres humanos não será tão somente uma área natural, mas, cada vez mais, se desenvolverá enquanto um *espaço geográfico*. **A função da dimensão social geográfica é a produção e**

reprodução ininterrupta do espaço geográfico com todos os seus lugares, regiões e territórios (Rossi, 2024, p. 4, grifo nosso).

A partir do trabalho não só a natureza é transformada, porque após os atos de trabalho novos conhecimentos, novas técnicas, novas habilidades e novos valores são criados, a incessante produção do novo gera novas necessidades e novas possibilidades. Temos como resultado:

[...] sociedades mais complexas, um espaço geográfico mais dinâmico e inter-relacionado, maior desenvolvimento das forças produtivas (técnica, ciência, tecnologia e capacidade humana) e menor gasto de energia para a transformação da natureza. Essa é a marca indelével da reprodução social. O espaço geográfico produzido desde os primórdios surge, portanto, em função da capacidade humana em efetivar atos de trabalho e isto significa que a práxis geográfica deve sua existência à articulação nova entre consciência e realidade objetiva que se origina com o trabalho [...] (Rossi, 2021, p. 21).

Precisamos ressaltar que tanto a realidade da natureza quanto a realidade social são formadas por uma totalidade. Rossi (2024) explica que essa totalidade é a síntese que resulta das várias interações entre as dimensões sociais – educação, arte, filosofia, política etc – e que é sempre a totalidade social que coloca os limites e as possibilidades para os seres humanos atuarem e avançarem no espaço geográfico. Sendo a Geografia uma ciência social que interage com todas as demais dimensões da vida em sociedade, todas as possibilidades e limites para o desenvolvimento da mesma são colocados pela totalidade social que estivermos analisando.

Nesse sentido, pensemos quais as possibilidades e limites colocados pelo modo de produção capitalista quanto à produção e reprodução do espaço a partir da transformação da natureza, ou seja, a partir dos atos de trabalho? Atualmente, vê-se uma emergência nas questões relacionadas ao meio ambiente associadas a fatores econômicos, políticos e culturais. É indiscutível a evolução da produção e reprodução do espaço com o advento do capitalismo, mas é passível de reflexão também, os desdobramentos de tal processo, suas transformações, continuidades, rupturas, conflitos e contradições.

Milton Santos (2006) cita que é a sociedade, ou seja, o próprio homem que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo. Explica que uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha não participam do processo dialético senão porque lhes são atribuídos determinados valores, isto é, quando são transformados em espaço. O simples fato de existirem como formas, como paisagem, não basta. A forma já utilizada é coisa diferente, pois seu conteúdo é social. Ela se torna espaço, porque forma-conteúdo. Para Santos (2006, p.71):

Não existe dialética possível entre formas enquanto formas. Nem, a rigor, entre paisagem e sociedade. A sociedade se geografiza através dessas formas, atribuindo-lhes uma função que, ao longo da história, vai mudando. O espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais. Mas a contradição principal é entre sociedade e espaço, entre um presente invasor e ubíquo que nunca se realiza completamente, e um presente localizado, que também é passado objetivado nas formas sociais e nas formas geográficas encontradas.

Ao longo da história da Geografia (que se interpõe à história da própria humanidade) é possível observar a procura pela integração dos fenômenos territoriais e espaciais. Observa-se também que em momentos distintos da sua história privilegia (a partir de seus conhecimentos cartográficos e geopolíticos) determinados países europeus hegemônicos, principalmente com a criação de cadeiras de geografia colonial e comercial, por exemplo, em meados de 1873.

Foi a partir dessa visão de geografia colonial que a Ciência Geográfica se centrou, na virada do século XIX para o século XX, “a geografia acadêmica e o ensino escolar que sobrevêm herdaram esse cunho pragmático da geografia comercial, empurrando o discurso geográfico e sua tradução escolar para um viés naturalista e utilitário” (Moreira, 2012, p. 37). Temos nesse contexto ainda, a consolidação do sistema capitalista e a evolução das revoluções industriais que incorporaram espaços mundiais a partir de fabricação industrial, domínio de fontes de recursos naturais, valores culturais, territórios e povos, criando novos hábitos de consumo em detrimento do progresso humano e social.

Por volta dos anos 1950, na França, é possível observar despontando uma tentativa de reorientação da Geografia enquanto Ciência. Pierre George (1902-2005) se apropria dos sistemas econômico-sociais para analisar as formas de organização do espaço mundial através dos sistemas socialista e capitalista. “A geografia de cada país, incluindo-se suas condições naturais, organizar-se-á segundo as regras socioeconômicas de seu sistema, o que põem no centro da organização as determinações da história” (Moreira, 2012, p. 38).

Em 1965, com Yves Lacoste, discípulo de Pierre George, a análise da organização entre países socialistas e capitalistas, desenvolvidos e subdesenvolvidos se torna mais sistemática. A sociedade não é mais analisada por suas diferenças continental ou de ordem natural, “o que distingue são suas condições econômicas e sociais de existência e distribuir a riqueza vinda da ação sobre a natureza” (Moreira, 2012, p. 39).

É nesse cenário, a partir de debates teóricos sobre a estrutura econômico-social das sociedades que a geografia desponta sob a perspectiva do marxismo. É no intuito de

compreender que considerando o sistema capitalista, em qualquer parte do planeta Terra, seja no norte do Canadá, no Sul do México, no cerrado brasileiro, no Deserto do Atacama, no Sudeste asiático, nas Ilhas da Oceania ou África Central etc., existirão pessoas vivendo de forma próspera enquanto outras passam fome e vivem abaixo da linha da pobreza. “Lacoste chama a geografia dos estados maiores e a geografia dos professores, aquela o saber de uso político que não deve ser deixado nas mãos das empresas e dos militares” (Moreira, 2012, p. 42).

Nesse sentido, a Geografia não serve só para fazer a guerra, serve como ferramenta para a emancipação humana, deve servir principalmente como base para a formação crítica da sociedade. Não deve servir aos grandes monopólios industriais, aos políticos e militares, mas sim, à classe trabalhadora, para que tenha condições de se perceber enquanto classe explorada e reflita sobre a sua condição e a manutenção ou não da mesma. No âmbito escolar, a Geografia serve como forma e conteúdo para desvelar a essência dos modos de vida da nossa sociedade, para ir além da aparência, daquilo que nossa percepção da vida cotidiana nos oferece. Partimos do cotidiano, porém, a finalidade do trabalho educativo é sempre desenvolver os conteúdos mais elaborados. Na Ciência Geográfica esses conteúdos levam em consideração a integração do espaço geográfico, ou seja, a sua totalidade. E conforme Ruy Moreira (2012, p.48) a Geografia se conceitua enquanto:

Discurso teórico universal que combina a escala mais simples das coisas singulares da percepção à mais abstrata e complexa da totalidade do conceito, embutindo em sua estrutura desde as práticas espaciais e seus saberes até o pensamento abstrato que é o domínio da ciência. Eis a origem de sua popularidade: é uma forma de conhecimento que do tudo chega ao todo.

A grande questão é transformar toda essa prática, percepção e senso comum do saber espacial advindo do cotidiano da vida em conhecimento científico, elaborado e sistematizado, considerando o potencial ontológico da Ciência Geográfica, pois “o painel do espaço vivido não nos diz por si mesmo a essência do mundo em que vivemos. A organização da sociedade nem sempre é a que nossos olhos descrevem” (Moreira, 2012, p. 50). E como a Ciência Geográfica pode auxiliar-nos a transpor a aparência da nossa organização social e compreender de fato a realidade na qual estamos inseridos?

O homem com seus atos de trabalho se desenvolve e se humaniza. Esse desenvolvimento se dá também espacialmente. Se é pelo trabalho que se desenvolvem todas as demais dimensões da vida humana, conseqüentemente a Ciência Geográfica

parte desse mesmo pressuposto, simplesmente porque a Geografia faz parte da vida humana. A Geografia é posta na intimidade de nossas condições de existência. Isso porque tanto o ser social quanto a Geografia se iniciam e evoluem nas práticas espaciais. Transformando a natureza, o homem vai estabelecendo conexões para a formação do espaço geográfico e com ele a geografia enquanto ciência.

A princípio, a Ciência Geográfica atual é um produto da universidade e existe uma coerência lógica para isso: a necessidade da criação universitária está ligada às necessidades da divisão industrial do trabalho; a especialização da indústria dá origem à especialização do trabalho e a especialização do trabalho dá origem à forma da profissão. É essa a lógica que sistematiza a teoria e os métodos da ciência acadêmica, e é a produção e o mercado que referenda ou não essas teorias como formas de saber (Moreira, 2014).

Nesse processo de produção e reprodução do espaço, encontra-se um desafio, a formação teórico-epistemológica da Geografia é fragmentada. Moreira (2014) afirma que quando se põe homem e natureza em relação entre si já partindo do pressuposto de partes que pela soma formam um todo, não existe fim nem rumo. E a Geografia fragmentária assume a noção equivocada de que o mundo é um todo formado por suas partes.

Uma Ciência Geográfica fragmentada possui vários ramos, como Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Climática, Geomorfologia, quando na verdade deveríamos estar analisando uma única dimensão geográfica, pois todas essas perspectivas fazem parte de um único espaço geográfico, de uma única totalidade; essa fragmentação é resultado do modo de produção no qual estamos inseridos que nega a totalidade, enaltece a ciência pós-moderna e enfraquece os saberes mais elaborados provenientes da Ciência, da Arte e da Filosofia. Milton Santos (2006) sempre defendeu a necessidade de uma teoria social na Geografia, no livro intitulado *A Natureza do Espaço* o autor desenvolve essa teoria social a partir da noção de que o espaço é o resultado da ação e objeto articulados.

Nesse sentido, a ideia de Milton Santos (2006) com sua teoria do espaço evidencia a relação sociedade e natureza como discurso teórico da ação geográfica; teórica porque o autor conseguiu exprimir através da Ciência, o movimento de produção e reprodução do espaço geográfico pelos atos de trabalho do homem, ou seja, a relação ontológica com o espaço na sua totalidade, “os movimentos da sociedade, atribuindo novas funções às formas geográficas, transformam a organização do espaço, criam novas situações de equilíbrio e ao mesmo tempo novos pontos de partida para um novo movimento” (Santos, 2006, p. 69). Ou seja, a história do espaço, se revela e coincide com a história da técnica,

onde cada mudança na divisão do trabalho; ou, cada mudança advinda de um salto ontológico, presencia a recriação do espaço.

Santos (2006) entende que o espaço é resultado da inseparabilidade entre sistemas de objetos e sistemas de ações. E que a evolução percebida nas etapas do processo de trabalho e das relações sociais, também se refletem e marcam as mudanças no espaço geográfico, tanto morfológicamente, quanto do ponto de vista das funções e dos processos. Nesse sentido, o importante é ressaltar a unicidade entre ação e objeto, para afirmar que o tema central da Geografia não é separadamente os objetos, nem as ações, mas objetos tomados em conjunto, visto que:

A compreensão do espaço geográfico como sinônimo de espaço banal obriga-nos a levar em conta todos os elementos e a perceber a inter-relação entre os fenômenos [...] esse é o espaço de todas as dimensões do acontecer, de todas as determinações da totalidade social. É uma visão que incorpora o movimento do todo, permitindo enfrentar corretamente a tarefa de análise. Com as noções de território usado e de espaço banal, saltam aos olhos os temas que o real nos impõe como objeto de pesquisa e de intervenção. Mas tal constatação não é o suficiente. É indispensável afinar os conceitos que tornem operacional o nosso enfoque. A riqueza da geografia como província do saber reside, justamente, no fato de que podemos pensar, a um só tempo, os objetos (a materialidade) e as ações (a sociedade) e os mútuos condicionamentos entretecidos com o movimento da história. As demais ciências humanas não dominam esse rico viés epistemológico (Santos *et al.*, 2000, p. 2-3).

Então, estudar uma Geografia fragmentada não faz sentido, porque estudaremos a) a natureza através das atividades práticas de produção econômica; b) o homem pela vertente demográfica, pela vertente de demanda de consumo dos recursos naturais e pela oferta de mão de obra e c) a economia como ponto de chegada aos estudos relacionados à natureza, homem e meio (Moreira, 2012, p. 37).

Ao contrário da fragmentação, entendemos que a Geografia precisa ser estudada na sua relação entre a materialidade, a sociedade e o movimento histórico, isso é a totalidade social, que é “sempre o resultado qualitativo, ou seja, a malha de mediações entre os complexos sociais em suas mais variadas relações” (Rossi, 2021, p. 71). E diante das complexas relações atuais, é difícil distinguir claramente entre o que é técnico e o que é social, exigindo uma nova forma de ver a realidade e:

Já que a realização concreta da história não separa o natural e o artificial, o natural e o político, devemos propor um outro modo de ver a realidade, oposto a esse trabalho secular de purificação, fundado em dois polos distintos. No mundo de hoje, é frequentemente impossível ao homem comum distinguir claramente as obras da natureza e as obras

dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social (Santos, 2006, p. 65).

Nesse sentido, Santos (2006) defende a análise do espaço geográfico na sua totalidade, além disso, considera que é na contemplação desse espaço que compreendemos o processo de produção e reprodução das coisas, considerados como um resultado da relação entre o homem e o mundo, entre o homem e o seu entorno. E enfatiza que uma Geografia interessada em apenas um tipo de objeto (por exemplo, tecnopolos) ou em apenas num determinado período dos objetos (objetos tecnológicos atuais) não seria capaz de atingir a inteligibilidade do real, que é total e dinâmico, jamais homogêneo, onde:

Qualquer proposta de análise e interpretação que pretenda inspirar ou guiar uma intervenção endereçada ao conjunto da sociedade não pode prescindir, então, de uma visão desse todo. Incapazes de gerar mudanças que englobem a totalidade do território e da sociedade, as intervenções parciais atendem a interesses particulares ou apresentam resultados efêmeros ou inoperantes (Santos *et al.*, 2000, p. 4).

Moreira (2014) concorda com Santos (2006) ao explicar que o estudo da organização do espaço, que marca a estrutura do sistema de ensino da Geografia na escola numa consonância ideológico-epistemológica adentra uma fase de esvaziamento. Isso porque, para ele, os Conteúdos Geográficos são apresentados como um todo formado de diferentes partes, e esse todo acaba não tendo uma face, uma identidade propriamente dita, “o adjetivo vira substantivo. A aparência vira a essência” (Moreira, 2014, p. 131).

Com a fragmentação da Geografia a sensação é de perda do chão epistêmico, onde cada pedaço singular do real dá origem a uma forma de conhecimento. Assim, a totalidade se torna obsoleta. Porque quando colocamos o homem e a natureza em relação entre si já partindo do pressuposto de partes que pela soma formam um todo, segue-se por um caminho sem rumo. Homem e natureza acabam por se apresentar como categorias soltas entre si dentro da paisagem, do meio ou do espaço. Nesse sentido, não há como falar entre eles de totalidade, que é o pressuposto de todo o conhecimento. Nas palavras do autor:

Partindo do fato de que a ciência é uma leitura empírica do real, cada forma de ciência operando como um campo de conhecimento parcelar, a geografia fragmentária toda por suposto a noção equivocada de que o mundo é um todo formado pela soma das partes. Juntar o todo é, portanto, juntar as partes num sistema. Estas partes não têm a mesma origem, surgindo desde o começo como entes individuais, distintos e paralelos. Por se encontrar no mundo uma ao lado da outra numa pura coexistência espacial acabam, por meio do recorte comum de espaço, entrando numa relação de conjunto umas com as outras e, nessa relação vinda de fora, influenciando-se reciprocamente, cada parte evoluindo

no convívio por alterações e mudanças sem mudar, entretanto, em sua essencialidade de coisa externa. É isso o que acontece com o homem e a natureza. E a forma de relação entre eles se trava (Moreira, 2014, p. 24).

Assim, Moreira (2014) indica que sem ontologia não existe a possibilidade de uma epistemologia, o autor aposta na teoria do conhecimento que parte do objetivo e das possibilidades reais concretas, explica que a Geografia dividida em Geografia Física e Geografia Humana e, conseqüentemente, subdividida numa diversidade de geografias setoriais se torna uma ciência imprecisa e ambígua, “a totalidade acaba por ver-se transformada num sistema, conceito do todo que no momento que se fecha morre, atingido pela absoluta falta de movimento” (Moreira, 2014, p. 26).

A produção e reprodução do espaço geográfico é um modo importante de entendimento histórico-social da realidade geográfica dos homens em sociedade e, por essa razão necessita ser referenciada através da totalidade, porque a saída para romper com a fragmentação, com o esvaziamento epistemológico e de conteúdos geográficos se encontra no seguinte entendimento e:

O espaço vive com a sociedade uma relação de reciprocidade de determinação, o espaço produzindo e determinando os termos da formatação da estrutura da sociedade, e a sociedade produzindo e determinando os termos de formatação da estrutura do espaço. O modo de produção do espaço é o modo de produção da sociedade. Espaço e sociedade se relacionam na condição recíproca de produto-produtor, num modo de entendimento que arruma em linha direta seja o currículo e os textos universitários, seja a grade e os textos didáticos escolares praticamente ao mesmo tempo. É uma ideia geográfica de consonância da geografia universitária e da geografia escolar. Mais que isso, delas com a sociedade e da sociedade com elas (Moreira, 2014, p. 153).

Importante ressaltar que, atualmente nossa totalidade social se configura com a consolidação do modo de produção capitalista e a evolução das revoluções industriais que incorporaram espaços mundiais a partir de fabricação industrial, domínio de fontes de recursos naturais, valores culturais, territórios e povos, criando hábitos novos de consumo em detrimento do progresso humano e social.

Por exemplo, ao mesmo tempo em que alcançamos um nível tecnológico capaz de suprimir/diminuir o uso de defensivos agrícolas, nunca se viu na história humana um aumento tão grande da utilização dos mesmos, segundo a Embrapa (2021) anualmente são usados no mundo aproximadamente 2,5 milhões de toneladas de agrotóxicos. O consumo anual de agrotóxicos no Brasil tem sido superior a 300 mil toneladas de produtos comerciais.

Ou ainda, alcançamos um nível tecnológico capaz de reduzir ou erradicar a fome global, porém, ainda vemos uma alta mortalidade por conta da escassez de alimentos. De acordo com o relatório publicado em 2022 pela *Food and Agriculture Organization* (FAO), estima-se que, no ano de 2021, o número de pessoas que enfrentaram a fome foi entre 702 e 828 milhões, um aumento de, aproximadamente, 46 milhões de pessoas de um ano para outro, totalizando cerca de 9,8% da população mundial.

Quanto às questões ambientais, há o aumento do desmatamento e poluição atmosférica, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) quase toda a população do mundo (99%) respira ar que excede os limites de qualidade recomendados, o que ameaça a sua saúde. Um número recorde de mais de 6 mil cidades em 117 países está monitorando a qualidade do ar, mas as pessoas que vivem nelas ainda respiram níveis insalubres de material particulado fino e dióxido de nitrogênio, com pessoas em países de baixa e média renda sofrendo as maiores exposições.

Seja como complexo social, seja como ciência, o que precisa estar claro é que “a geografia conforma uma totalidade própria e, ao mesmo tempo, interage com a totalidade consubstanciada pelo conjunto da sociedade em suas múltiplas determinações” (Rossi, 2021, p. 72). Tendo a Geografia seu fundamento ontológico no trabalho, se relacionando com todas as dimensões da vida em sociedade, e sendo uma ciência social que acompanha a humanidade produzindo e reproduzindo o espaço, possui suporte científico para compreender a totalidade social de forma viva e dinâmica.

Infelizmente, no ensino de Geografia, a consideração da totalidade do conhecimento geográfico é insipiente, como nos explica Santos *et al.* (2000), a Geografia é quase sempre apresentada de forma segmentada, dificultando a apreensão das contradições, das possibilidades, dos desafios e do processo histórico de constituição dos espaços, dos territórios e dos lugares.

Sabemos que essa compreensão da totalidade social através da Geografia perpassa, impreterivelmente, pela escola através do trabalho educativo organizado e sistematizado e que podemos escapar à parcialização dessa disciplina através da busca contínua e firme de uma ontologia do espaço geográfico (Santos *et al.*, 2000). Assim, através dos conhecimentos científicos geográficos, a escola é uma instituição de suma importância para o processo de humanização, pois, como nos explica Duarte (2021, p.56):

A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano.

O próximo tópico orienta-se nesse sentido, onde o ensino de Geografia através de seus conteúdos sistematizados e objetivados na escola, são vistos como possibilidades para o desenvolvimento de formas mais ricas e complexas da psique humana.

3.2 ENSINO DE GEOGRAFIA: DO ESPAÇO BANAL RUMO AO ESPAÇO CONCRETO

Com a defesa de que a formação de professores no âmbito da geografia necessita estar atrelada à transmissão dos conhecimentos clássicos, estamos visando intencionalmente o aprimoramento teórico-científico da relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Ciência Geográfica, conduzindo a uma reflexão real sobre o meio em que estamos inseridos e de como estamos nos constituindo enquanto seres transformadores desse meio.

Vimos a partir de Lukács (2013) que o trabalho, a comunicação e as relações sociais formam a tríade fundamental para a produção da vida material e para a reprodução da vida humana. Porque a partir da prévia ideação e objetivação, o homem expressa a sua capacidade de projetar em seu pensamento aquilo que ele fará. Esse processo nos leva a uma constante produção do novo, inclusive, a uma constante produção e reprodução do espaço geográfico.

Fica exposto também, até o presente momento que, precisamos escolher muito bem o método com o qual se trabalha. Caso contrário, estaremos nos distanciando do objetivo central: transmitir o que há de mais avançado cientificamente para a classe trabalhadora. E que para desvelar os limites e as possibilidades da Ciência Geográfica enquanto dimensão social e sua importância na educação escolar serão necessárias considerar a totalidade do seu movimento real na sociedade capitalista. Assim, uma pergunta se faz pertinente: Para a Pedagogia Histórico-Crítica, qual o critério de seleção e organização dos conteúdos geográficos?

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a seleção e organização desses conteúdos se dá pelo desenvolvimento da humanização alcançada até o presente momento pelo gênero humano em cada pessoa enquanto indivíduo. Entretanto, a humanização do homem ocorre perante as contradições geradas pelas lutas de classes. Sendo assim, é necessário considerar o caráter contraditório e heterogêneo do processo de desenvolvimento e apropriação cultural. A definição dos conteúdos escolares é, então, “uma tomada de

posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente, conflitantes entre si” (Duarte, 2021, p. 95). O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é sempre o objetivo a se atingir, porque a formação do pensamento teórico é essencial para o processo de humanização. E podemos ir além, afirmando que a formação da consciência espacial também é um processo de humanização.

Considerando ainda que o trabalho, a comunicação e as relações sociais são pilares para a formação da sociedade, nossa intenção é tornar a crítica, na perspectiva ontológica marxiana, base para confrontar os posicionamentos e teorias hegemônicas com a essência do que é real em sua dimensão histórica e contraditória. Por esse motivo, enfatizamos a função da escola enquanto instituição responsável pela socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, amparados pela ciência, pela arte e pela filosofia, através do ensino dos clássicos.

Para tanto, nos apropriamos também dos estudos realizados a partir da *Psicologia Histórico-Cultural*, de Vigotski (2010); Leontiev (2004), Martins (2016) e Malanchen e Anjos (2018) para compreender como os conceitos geográficos possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico no aluno. Tanto para Vigotski (2010) quanto para Leontiev (2004), a idade pré-escolar é aquele período em que se descortina pouco a pouco para a criança o mundo da atividade humana que a circunda. Por esse motivo, que Vigotski (2010) explica que a aprendizagem escolar nunca parte do zero, toda aprendizagem possui uma pré-história.

Por exemplo, antes da criança internalizar conhecimentos como localização, orientação, Norte, Sul, Leste, Oeste, coordenadas geográficas etc., ela teve contato prévio com seu próprio bairro, sua própria rua, seu próprio corpo, porém, “este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar” (Vigostki, 2010, p. 110). Assim sendo, para que a criança domine os conhecimentos na sua forma sistematizada, ela se utiliza de sua atividade prática, porque “o pensamento não está desconectado da atividade prática, ele é ponto de partida e de chegada da atividade racional” (Malanchen, Anjos, 2018, p. 1131). O pensamento, em suas formas avançadas, se afasta da prática para gerar conhecimento teórico, criando uma troca contínua entre teoria e prática, de forma mais específica os autores explicam que:

Em suas formas mais desenvolvidas, o pensamento distancia-se momentaneamente da atividade prática a fim de produzir ideias,

conceitos, valores, conhecimentos da própria realidade objetiva, e retorna à prática para comprovar a veracidade das suas conclusões e/ou instrumentalizar o ser humano em suas atividades (Malanchem; Anjos, 2018, p. 1132).

Vigotski (2010) indica, então, que uma correta organização da aprendizagem, conduz ao desenvolvimento e amadurecimento mental, ativa todo um grupo de processos internos que auxiliam o desenvolvimento na criança de características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. Em suas palavras:

[...] este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (Vigotski, 2010, p. 110).

Para Vigotski (2010) o único bom ensino é aquele que se adianta, ao desenvolvimento, porque existe o entendimento de que o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza somente por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender. Zoia Prestes (2010) explica, portanto, que a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) é exatamente aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto, e o que ela realiza sem a ajuda de um adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual da criança, “que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento (Prestes, 2010, p. 170).

Por esse motivo conseguimos compreender que a ZDI pode estimular e ativar na criança vários processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações:

[...] pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (Prestes, 2010, p. 173).

Podemos entender que essa colaboração de outra pessoa ou de um adulto possa ocorrer através do professor, Leontiev (2004), corrobora com esse pensamento enfatizando que a passagem da idade pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica da criança está ligada diretamente à sua entrada na vida escolar, ou seja, a entrada da criança na escola. Nesse sentido, a função do professor é extremamente importante e, quanto mais alicerçada estiver a formação docente nos conhecimentos

clássicos (cuja base está na ciência, na arte e na filosofia), mais bem preparado e instrumentalizado o professor estará, tanto para a transmissão de conteúdos quanto para a construção desses conhecimentos no aluno.

Leontiev (2004) explica que cada estágio de desenvolvimento psíquico da criança é caracterizado pelas relações da criança com a realidade, de modo que, o desenvolvimento psíquico da criança não está de modo algum dissociado das condições históricas concretas, onde a atividade aparece enquanto motor para a promoção do desenvolvimento. Ou seja, quanto mais possibilidades forem apresentadas à criança na sua fase escolar e quanto mais ela for estimulada com conhecimentos baseados no que há de mais elaborado no âmbito das Artes, da Ciência e da Filosofia, maior serão suas aquisições internas e seu desenvolvimento, uma vez que:

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira. Com efeito, que nascem novas atividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro (Leontiev, 2004, p.317).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o domínio de noções que se adquire durante o ensino escolar, ou seja, os conhecimentos chamados de *conceitos clássicos* pela Pedagogia Histórico-Crítica e de *verdadeiros conceitos* pela Psicologia Histórico-Cultural, são fundamentais para ativar processos internos na criança que a auxiliam no seu processo de desenvolvimento e maturação cognitiva/psíquica. Nesse sentido, também afirmamos que a Geografia, enquanto complexo social e enquanto uma ciência que é fruto do processo de autoconstrução humana, possui, a partir de seus conteúdos escolares, a possibilidade de elevar o desenvolvimento psíquico através de seus conceitos.

Podemos enfatizar que os conceitos científicos geográficos mais uma correta organização desses conteúdos na escola possibilita o desenvolvimento de uma consciência espacial. E essa consciência espacial faz parte da compreensão de que “não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer” (Tonet, 2011, p. 140). Nesse processo de aprender o que temos de fazer, vamos organizando espacialmente nossos atos de trabalho e conseqüentemente organizando também nossas relações sociais. Damos nome e endereço aos lugares que nos apropriamos e realizamos nossas atividades.

Nesse sentido, amparados por Malanchen e Anjos (2018), vamos tentar evidenciar como as operações racionais, tais como: a análise, a síntese, a comparação, a generalização, a sistematização, a abstração e a concreção, são importantes para a formação de conceitos na Geografia. É no processo escolar que a criança pode vir a aprender conteúdos que estão além dos limites de suas experiências cotidianas, sendo possível formar generalizações superiores, aquelas que se estabelecem numa dependência entre os conceitos.

Os autores acima citados explicam que, o conceito não é alheio à realidade, ao contrário, ele reflete a realidade com maior profundidade, sendo que, os conceitos científicos seguem o caminho das abstrações ao objeto, onde a educação escolar é de suma importância na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Nossa tese é a de que a Geografia nasce enquanto prática social e espacial e enquanto Ciência sistematizada através de conceitos possibilita uma análise aprofundada de nossa própria prática. Sendo assim, as operações racionais como: análise e síntese, comparação, generalização, sistematização, abstração e concreção são fundamentais para a elevação do nível de entendimento do espaço geográfico na sua totalidade e consequentemente para o desenvolvimento da consciência espacial crítica.

Por análise entende-se a divisão mental do todo em suas partes ou a separação mental de algumas de suas qualidades isoladas. É possível, a partir da análise setorizar, por exemplo, um município, separar mentalmente sua área rural, área urbana, área central, os bairros etc., e em seguida, separar mentalmente as qualidades ou aspectos do todo, tomando como objeto de análise a quantidade de habitantes, a renda per capita dos habitantes, dados de infraestrutura, entre outros (Malanchen; Anjos, 2018).

Já a síntese é a operação racional que unifica mentalmente as partes e/ou as qualidades dos objetos e fenômenos (Malanchen; Anjos, 2018). A síntese, por exemplo, pode ser evidenciada na representação mental de objetos. Enquanto na análise o indivíduo setorizou mentalmente seu município, na síntese ele pode vir a representar o seu bairro, sua rua, os trajetos que realiza e que se encontram inseridos no seu município, que por sua vez, fazem parte de uma totalidade.

Análise e síntese são duas operações antagônicas, no entanto, se apresentam inseparavelmente vinculadas entre si. Dessa forma, Malanchen e Anjos (2018, p. 1139-1140) explicitam a importância do papel do professor para a execução da análise e da síntese, por quê;

[...] não basta, simplesmente, o professor pedir para que os indivíduos analisem partes ou qualidades do todo, sem antes dirigir quais partes e qualidades dos objetos e fenômenos que deverão ser analisadas. Assim, também, o é no processo de síntese, ou seja, é necessário que o adolescente perceba o todo que reconstruirá mentalmente a partir do que foi analisado.

A partir da análise e da síntese é possível estabelecer a comparação, que é: a operação racional por meio da qual é possível confrontar dois ou mais objetos ou fenômenos a fim de perceber suas semelhanças, diferenças e relações (Malanchen; Anjos, 2018). Ainda seguindo o exemplo anterior, se o indivíduo a partir da análise setorizou seu município e a partir da síntese representou essa setorização, ainda que em partes; através da comparação poderá destacar as diferenças ou semelhanças existentes dentro desse município, sejam elas entre a área rural e área urbana, ou entre bairros de classe média, alta ou periféricos. Aqui, o aluno ainda se encontra amparado pelas suas percepções sensitivo-concretas rumo ao raciocínio abstrato.

Assim, com a participação da análise, da síntese e da comparação, podemos ir além com a generalização, que se caracteriza pela descoberta das regularidades presentes na realidade “[...] o indivíduo pode passar da solução de um problema isolado a um de valor geral” (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1142). Por exemplo, a partir da generalização, o aluno pode passar a perceber que os problemas relacionados às questões socioeconômicas de seu município não fazem parte somente da sua realidade.

Assim, ao tentar solucionar essas questões o aluno vai se utilizar da sua própria experiência e da experiência social, convertendo-se essa solução em teoria e essa teoria vai servir de norma de conduta ou de instrução para resolver teoricamente todos os casos que possuem princípios iguais. Porque a desigualdade social, a mais-valia, o desemprego, o déficit habitacional entre outros problemas, não é um fenômeno específico de um determinado local, ele está presente em todas as localidades do mundo.

A análise, a síntese, a comparação e a generalização são de suma importância para a chamada sistematização, que é: caracterizada pelo destaque do geral nos objetos e, ao mesmo tempo, pela descoberta das diferenças entre eles, possibilitando o indivíduo classificá-los e distribuí-los em grupos segundo tais semelhanças e diferenças (Malanchen; Anjos, 2018).

Se a partir de uma fórmula generalizada não se resolve apenas um caso isolado, mas teoricamente todos os casos com princípios iguais, o indivíduo, a partir da sistematização, passa a classificar e distribuir as diferentes formas de desigualdades

sociais existentes, pois como já citamos, é um problema presente no mundo todo, em graus distintos, mas ainda assim presente. Nesse sentido, Malanchen e Anjos (2018, p. 1144) enfatizam que:

A classificação ou sistematização pode não refletir a realidade objetiva se esta não for realizada a partir da mediação das objetivações genéricas para si. Além disso, o critério de classificação, bem como a escolha das operações e ações necessárias para tal processo, deve ser dirigido pelo professor, no objetivo de superar a espontaneidade, o pragmatismo e o fetichismo das classificações cotidianas. [...] Decorre daí, portanto, a necessidade da transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, não cotidianos.

Não podemos deixar de evidenciar o papel da abstração e da concreção no processo de formação dos conceitos. Malanchen e Anjos (2018) apoiados em Úsova (1988) explicam que a abstração é o movimento da percepção sensitivo-concreta ao raciocínio abstrato e a concreção é o movimento do abstrato ao concreto. Ambos são fundamentais para a formação dos conceitos, porque o abstrato e o concreto são dois momentos no conhecimento da essência do objeto ou fenômeno.

Por exemplo, o indivíduo inicia o seu processo de análise de sua cidade a partir da sua percepção sensitivo-concreta, analisa os dados e destaca as principais qualidades, omitindo a princípio, a imagem total do objeto ou não levando em consideração a totalidade da qual essa cidade faz parte. Esse é o caminho da percepção sensitivo-concreta ao raciocínio abstrato. Já a concreção é o avanço do abstrato ao concreto, nesse caso o conhecimento do indivíduo sobre a sua própria cidade é enriquecido, porque o sujeito passa a analisar sua cidade dentro das múltiplas determinações que a compõem.

Dessa forma, acreditamos que todas as operações racionais supracitadas trabalhadas sistematicamente na escola através das várias disciplinas, em particular, a geografia, conduzem ao pensamento conceitual e possibilitam maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva e conseqüentemente auxiliam na transposição de uma consciência espacial banal (aquela que não realiza análises considerando as múltiplas determinações do espaço geográfico, ou seja, a sua totalidade) para uma consciência espacial crítica/concreta, ou seja, que considera todos os lugares, espaços, cidades na sua totalidade (Malanchen; Anjos, 2018).

Se nós, professores (especialistas e/ou pedagogos), considerarmos em nossa formação que é necessário e urgente a superação dos conceitos espontâneos e cotidianos por meio dos conceitos científicos para alcançar níveis mais complexos do pensamento, entenderemos que:

[...] a apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para a transformação pela prática social (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1147).

Ou seja, se a construção do conhecimento no aluno ocorrer a partir da organização e transmissão do conhecimento científico pelo professor e, se conduzir o aluno ao pensamento conceitual, as possibilidades do desenvolvimento de uma consciência espacial crítica são reais e criam condições para que o aluno transforme a sua prática social, se melhore enquanto indivíduo e que esteja atento às contradições históricas e alienantes da nossa sociedade.

Nesse sentido, existe uma grande contribuição a partir da ciência. Retomando Lukács, compreendemos a Ciência enquanto um pôr teleológico secundário, que apesar de possui o mesmo fundamental material (trabalho) para sua existência, a cada novo processo de produção da existência humana, configura-se como um novo grau de ser, como explica Andery *et al.* (1996, p.10) que:

A ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração em geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida que a precedeu.

Ou seja, ao mesmo tempo em que a Ciência possui sua gênese a partir dos atos de trabalho e tem por finalidade analisar e expressar teórica e cientificamente as práticas cotidianas; a relação teoria e prática, como nos explica Lukács, são influenciadas pelas representações que o homem tem da natureza, dos reflexos que o homem tem da realidade; porque para o trabalho, o essencial é compreender corretamente um fenômeno natural concreto. Como explica Marx e Engels (1980), não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência, visto que:

As ideias são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Elas são a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, da forma como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades [...] isso não significa que o homem crie suas representações mecanicamente: aquilo que o homem faz, acredita, conhece e pensa sofre interferência também das ideias (representações) anteriormente elaboradas; ao mesmo tempo, as novas representações geram transformações na produção de sua existência (Andery *et al.*, 1996, p. 12).

Concordando com os autores acima, para Bernal (1938), a Ciência implica um controle unificado e coordenado e, acima de tudo, consciente de toda a vida social. Pois, a Ciência possui uma função social, que é a de estudar o homem tanto quanto a natureza, descobrir o significado e a direção dos movimentos e das necessidades sociais.

A Ciência “é a forma como o homem explica racionalmente o mundo, buscando superar a ilusão, o desconhecido, o imediato; buscando compreender de forma fundamentada as leis gerais que regem os fenômenos” (Andery *et al.*, 1996, p. 13). E, como explica Bernal (1938), na medida em que a ciência se torna a diretriz consciente da civilização material, ela deve permear cada vez mais todas as outras esferas da cultura. No mesmo sentido, Neves (2006, p.251), discorre que:

[...] a Ciência assenta-se, mais das vezes, sobre morais provisórias. E é burilando tais morais provisórias que chegamos cada vez mais próximo da realidade e dos processos reais que agem na natureza, que desejamos evidenciar, compreender e, se possível, manipular [...] o encaminhamento científico permite que nos aproximemos de níveis cada vez mais profundos e sutis da realidade.

Então, a Ciência é uma tentativa de explicar a realidade e caracteriza-se por ser uma atividade metódica; oriunda dos atos de trabalho, reflete as ideias produzidas pelo homem para satisfazer suas necessidades reais – materiais, logo, por elas determinadas e nelas interferindo. A partir das ideias de Lukács, compreendemos que a gênese da ciência está diretamente ligada ao trabalho, à produção de instrumentos, que exigiu do ser humano o conhecimento da sua realidade, dos fenômenos da natureza, das suas conexões e propriedades objetivas para o atendimento de suas necessidades reais.

Assim, a atividade coletiva de transformação da natureza e reprodução da vida humana para a satisfação de necessidades reais, eleva o psiquismo humano e direciona à característica fundamental do reflexo científico da realidade, ocasionando saltos ontológicos e os pôres teleológicos secundários. A incorporação, sistematização e transmissão desses conhecimentos de geração em geração formam também a gênese do trabalho educativo. Sendo que:

A ciência reflete a realidade buscando o máximo de objetividade e, por consequência, tenta eliminar de seu reflexo todo subjetivismo e todo antropomorfismo. Essa forma de conhecimento presta-se a explicar a realidade em si mesmo, elaborando leis explicativas dos processos e fenômenos, especialmente obtidas e testadas por uma investigação racional ou pelo estudo da natureza por meio do método científico (Duarte, 2021, p. 74).

Por isso, temos enfatizado neste trabalho que a Geografia contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores quando enfatiza o espaço geográfico enquanto espaço concreto e científico, aquele que produzimos a partir do modo de produção capitalista e que não se encontra disponível para todos, a análise do espaço concreto se diferencia da análise do espaço banal, do cotidiano. Um exemplo são os meios de transporte, é importante evidenciar à criança a diferença entre os tipos de mobilidade, mas é importante também, visualizar o porquê dessas diferenças na sociedade de classes em que vivemos.

Quando a Pedagogia Histórico-Crítica indica que a educação escolar deve priorizar e oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados para possibilitar a elevação das significações mais imediatas e aparentes, ela está se aproximando das condições objetivas solicitadas ao “desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores” (Martins, 2016, p. 18).

Assim, as funções psíquicas superiores são oriundas das transformações “condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (Martins, 2016, p. 15). Reconhece-se a importância da categoria trabalho para a transformação do ser orgânico em ser social, sendo o trabalho o fator decisivo na humanização do psiquismo, uma vez que:

[...] consideramos a internalização de signos intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas as teorias colocam a socialização/transmissão do universo simbólico culturalmente formado no centro de seus enfoques acerca do desenvolvimento humano. E igualmente, advogam que a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação psíquica conquistada pelos indivíduos (Martins, 2016, p. 17).

O processo de aquisição dos conhecimentos geográficos, perpassam então, pela apropriação do patrimônio cultural objetivado pela prática histórico-social e instituem-se a partir da transmissão dos produtos da atividade humana entre as gerações, ou seja, através de processos educativos. Portanto, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores é um processo condicionado. Onde:

As operações que atendem aos estímulos de segundo ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior, mas, todavia, dependente dos signos disponibilizados (Martins, 2016, p. 15).

Se temos clareza sobre a natureza da educação e da atividade de ensino especificamente na sua forma de educação escolar, reconhecemos também que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores perpassa pela análise dos conteúdos veiculados na escola, ou seja, exige a análise da gênese dos conhecimentos a serem transmitidos. Não trabalhamos os conteúdos geográficos por mera obrigatoriedade, trabalhamos os conteúdos geográficos porque entendemos que ao longo da história humana, estes foram imprescindíveis para a manutenção e evolução do gênero humano, pois, são conteúdos que nos permitem orientar a conduta de operações racionais, sejam: análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações.

Trata-se, portanto, de uma disciplina que auxilia o desenvolvimento do pensamento, para Martins (2016), esse processo requer o estabelecimento de mediações sempre mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação da realidade. Requer, também, o estabelecimento de relações e generalizações entre distintos objetos e a sistematização da experiência individual e da imagem subjetiva dela resultante, “a gênese desse desenvolvimento reside no material disponibilizado pela captação sensorial e, ao mesmo tempo, na ampliação deste, uma vez que é exatamente a tensão entre o concreto e o abstrato que impulsiona as operações lógicas do raciocínio” (Martins, 2016, p. 19).

A educação escolar então, possui a função de instigar a relação entre o empírico e o abstrato. Afirmamos assim que, o ensino dos conceitos científicos geográficos auxilia na criação de uma dúvida em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta. Por exemplo, a produção de carros elétricos em grande escala tende a nos passar uma ideia imediata de que a sustentabilidade é possível e que a longo prazo diminuiremos as emissões de gás carbônico. Por outro lado, para a produção desse tipo de veículo é utilizado uma enorme quantidade de Lítio, esse material se encontra em grande quantidade na região amazônica e sua retirada considera o desmatamento de alguns milhares de hectares de floresta.

Outro exemplo, pode ser o de realidades totalmente distintas entre pessoas que habitam uma mesma cidade. Porque determinado indivíduo que reside próximo às áreas centrais da cidade desfruta de melhores condições de infraestrutura, como rede de esgoto, ruas asfaltadas, água encanada, luz elétrica em detrimento de indivíduos que residem em locais mais afastados das áreas centrais da cidade? De maneira imediata, ambos os indivíduos possuem os mesmos direitos de usufruir do espaço urbano da melhor forma possível, porém, quando temos a possibilidade da formação de uma imagem subjetiva à

uma realidade objetiva, reconhecemos o caráter dialético e desigual do modo de produção ao qual estamos inseridos.

Ou seja, a Geografia que deriva do processo de autoconstrução humana e de produção e reprodução do espaço geográfico, possibilita a “formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real” (Martins, 2016, p. 18). Assim, trata-se do enriquecimento do universo subjetivo por meio da apropriação dos conceitos culturais mais elaborados e abstratos, tornando mais complexas as ações dos indivíduos e elevando a qualidade das mediações disponibilizadas para a execução das atividades no âmbito das relações sociais. Nas palavras de Martins (2016, p.20);

[...] sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas -, e o núcleo dessa superação radica na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o momento evolutivo do pensamento. A formação dos conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar com bebês, crianças, jovens e adultos.

Enfatizamos até o momento a importância da natureza social do desenvolvimento humano para a aprendizagem tanto na pedagogia histórico-crítica quanto na psicologia histórico-cultural, evidenciando principalmente a relação entre o ensino de geografia e o desenvolvimento humano. Afirmamos, a partir de Saviani (2021), que é o planejamento intencional entre forma e conteúdo de saberes historicamente sistematizados que diferencia a educação escolar de outras formas de educação e que para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, a seleção de conteúdos e a forma pela qual a aprendizagem ocorre não podem ser secundarizados. Sendo os conteúdos o núcleo da educação escolar, pois, prescrevem a determinados graus de complexidade psíquica. Por esse motivo, Martins (2016, p.25-26) enfatiza a importância da escola:

[...] há que se afirmar a escola como *locus* privilegiado para a transmissão daquilo que realmente promove o desenvolvimento, cientes de que o alcance do ensino dos conceitos científicos não se restringe apenas aos conteúdos que veiculam em si mesmos, haja vista que esse tipo de ensino opera decisivamente na estrutura psíquica dos indivíduos. O que se apresenta no cerne da qualidade dos conteúdos de ensino outra coisa não é senão a formação da consciência, cujo fundamento, do ponto de vista psicológico, radica na formação dos processos funcionais superiores e, sobretudo, naquilo que conduz ao autocontrole da conduta [...].

Em relação ao ensino de conceitos científicos, ao afirmarmos a importância do ato educativo, das ações didáticas e das condições às quais a aprendizagem opera a serviço do desenvolvimento humano, ou seja, da própria prática social, entendemos que a efetiva incorporação desses conceitos científicos ocorre quando são modificados para elementos ativos de transformação social.

Nesse mesmo sentido, Vigotski (2010) afirma que a aprendizagem escolar oferece algo de extremamente novo ao curso do desenvolvimento da criança. Como já citado, quando evidencia que com o auxílio de um adulto a criança pode vir a elevar suas funções psicointelectuais, entendemos que, com o auxílio do professor e uma ação didática sistematizada, proporciona uma correta organização da aprendizagem da criança possibilitando a elevação do seu desenvolvimento mental.

Leontiev (2004) segue a mesma linha de raciocínio, quando evidencia que as relações vitais da criança sofrem uma profunda reorganização quando ela é estimulada a realizar novas atividades, conduzindo sempre para estágios mais avançados de desenvolvimento, poisas ações anteriores tornam-se meios para atingir novos fins, logo:

Para transformar a ação de uma criança em operação devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de uma outra ação. Por outras palavras, o que era o fim da primeira ação deve transforma-se numa das condições da ação requerida pelo novo fim (Leontiev, 2004, p. 323).

Isso significa dizer que, a função do professor é imprescindível, porque possibilita para a criança, através de atividades orientadas e sistematizadas o desenvolvimento de novas ações, novas operações e conseqüentemente novos hábitos ou habilidades. Porém, um questionamento se faz pertinente no âmbito da formação de professores: Como desenvolver a incorporação dos conceitos científicos em nossos alunos se eles não estiverem presentes em nosso próprio processo de apropriação do conhecimento?

Vigotski (2010) em seus estudos deixa claro que o processo de desenvolvimento de conceitos exige uma série de operações racionais, como já citamos anteriormente, comparação, generalização, abstração etc. Perante processos tão complexos, o processo de desenvolvimento escolar não pode se dar de forma simples. Portanto, o professor não pode também, assumir a simplificação no trabalho educativo, pois se assim o fizer realizará um trabalho meramente transitório e de assimilação de palavras e não promovendo de fato a internalização de conceitos.

Saviani (1996), corrobora com essa afirmação quando sinaliza que captar a verdadeira concreticidade é tarefa da ciência e da filosofia e não se trata de outra coisa,

se não, captar a essência. Sendo a essência, um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência e a filosofia, nesse caso, trata dos problemas que enfrenta no transcurso de sua existência:

Quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da “pseudo-concreticidade”. Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência (Saviani, 1996, p. 12-13).

No âmbito da Geografia enquanto produção e reprodução do espaço geográfico, é importante que o professor considere dispor de uma *atitude filosófica*, ou seja, necessita refletir sobre os problemas que a realidade apresenta e para que seja uma reflexão filosófica, Saviani (1996) cita que deve ser radical, no sentido de uma reflexão em profundidade, deve ser rigorosa, no sentido de uma reflexão sistematizada em um método e deve ser de conjunto, no sentido de uma reflexão com contexto na totalidade.

Como a Geografia visa a relação homem-natureza com o intuito de sempre produzir o novo, é adequado iniciar por uma reflexão sobre a própria realidade humana, procurando descobrir quais aspectos ela comporta, quais as suas exigências, quais as suas contradições, quais as suas ambiguidades, considerando sempre a situação existencial concreta do próprio homem. Os problemas evidenciados pelos conteúdos geográficos não são em si filosóficos, científicos ou artísticos, é a atitude do professor perante esses problemas que é filosófica, científica ou artística. A ideia é inicialmente, responder com a reflexão aos desafios da realidade.

A Ciência Geográfica, nos permite conhecer de maneira aproximada nossa própria realidade, desde o momento em que o homem, a partir de sua intervenção humana, transforma um local natural e passa a acrescentar objetos geográficos, passa a dar nome, passa a se apropriar desses espaços; esses espaços vão exercendo influência e são influenciados pela totalidade. Uma relação dialética que move tanto o ser social quanto o próprio espaço por ele concebido. Essa abordagem ontológica, ou seja, de formação humana, nos permite estar atentos aos movimentos da história real e dar significado filosófico, artístico e científico aos conteúdos geográficos escolares.

São as necessidades humanas que determinam as formas de relação social e as formas de produção e reprodução do espaço geográfico. Desse ponto de vista da Geografia, o que significa promover o pensamento crítico geográfico? Significa tornar o

indivíduo cada vez mais capaz de identificar e conhecer os elementos de sua situação para, então, intervir nela transformando-a individualmente e coletivamente.

Denominamos esse movimento, então, como um processo de evolução da consciência espacial, ou seja, de uma consciência espacial que não conseguia enxergar além das aparências para uma consciência espacial crítica, que consegue enxergar o espaço geográfico de forma concreta, para além da sua aparência, a essência.

Dispor de uma consciência espacial crítica significa conseguir compreender que a organização espacial dos nossos atos de trabalho é de ordem ontológica, favoreceu o desenvolvimento e a evolução do gênero humano, possibilitou a internalização e sistematização de conceitos fundamentais para a produção e reprodução do espaço geográfico, onde não só a natureza é transformada, mas também novos conhecimentos, novas técnicas, novas habilidades e novos valores são criados, e onde, a incessante produção do novo gera novas necessidades e novas possibilidades para a evolução humana.

Por isso, Martins (2016, p.30) enfatiza que “o domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para o que professor opere com e por meio delas de maneira prática” . Ou seja, além de desenvolver uma atitude filosófica, o professor deve ter domínio do conhecimento científico e dos conceitos a ensinar. Deve priorizar *o conteúdo* a ser ensinado em detrimento *da forma* a ser ensinada. Depois que se tem a sistematização dos conceitos científicos, o professor precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criando tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas .

Destacamos assim, duas características elementares do professor, primeiro a atitude filosófica e segundo o domínio do conhecimento científico e seus conceitos, afirmando a organização do ensino como principal mediação para a promoção da consciência espacial crítica, ou seja, para converter as funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores, promovendo o desenvolvimento de comportamentos complexos culturalmente formados (Martins, 2016).

Tanto Lukács (2013), Vigotski (2010), Leontiev (2004) quanto Saviani (2021), e os demais autores supracitados, o desenvolvimento humano é a relação entre o ser biológico e o ser cultural, perpassado pela existência da dialética sobre ambos. Isso implica considerar o princípio da totalidade, do movimento e da contradição. Cada salto ontológico implicou na superação por incorporação do período que o precedeu. E cada dimensão criada através dos atos de trabalho foi e é um processo mediado.

A natureza da educação, da Ciência Geográfica e do trabalho educativo são então, produtos do passado e sementes para o futuro. A certeza dessa afirmação advém da premissa de que o conhecimento teórico é, pois, um dos pilares do processo de humanização, que está sempre em constante movimento para a produção do novo e esse ato de produzir o novo se dá também a partir de uma consciência espacial crítica.

Novamente, ressaltamos a ideia central deste trabalho, onde o ensino de Geografia se faz importante na formação de professores, na educação escolar e nos cursos de pedagogia, porque nos permite, através de seus conteúdos o desenvolvimento intelectual e científico para a compreensão das contradições sociais e espaciais. Trata-se de levar os alunos a “conhecerem aspectos e dimensões que não são captáveis apenas no plano do senso comum inerente ao espaço do cotidiano” (Rossi, 2024, p. 60). É partir do espaço banal e se aproximar cada vez mais da essência desse espaço de forma crítica, transformando-o em espaço concreto, compreendendo as inter-relações que os espaços executam e o resultado da dinâmica social na produção e reprodução espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi rastrear a gênese da Geografia e da Ciência Geográfica sob dois aspectos: a Geografia enquanto complexo social inerente à autoconstrução humana e a Geografia enquanto Ciência que possui uma função social (Rossi, 2021). Acreditamos que esses dois aspectos fundamentais dão base à relevância da Geografia na educação escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores.

A Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente no âmbito do ensino de Geografia nos permitiu alcançar os seguintes entendimentos: a) é pelo trabalho que o homem se constitui enquanto gênero humano e produz novas dimensões sociais; b) a Educação é uma dimensão social inerente ao ser humano; c) tanto o ser social quanto a Geografia se iniciam e evoluem nas práticas espaciais; d) a Geografia, enquanto estudo da relação homem-meio, articula e reconstitui o processo de autoconstrução humana através de seus conteúdos centrados no movimento histórico real; e) priorizar os conteúdos na transmissão e assimilação do ensino-aprendizagem significa priorizar o que há de mais elaborado no âmbito do conhecimento científico; e f) entender que o conhecimento científico está integrado à realidade, que é formada por diversas totalidades, e é fundamental para efetivar práticas educativas e geográficas significativas, favorecendo a classe trabalhadora.

Nosso percurso para percorrer a gênese da Geografia partiu da categoria trabalho. A ontologia lukácsiana nos permitiu compreender a dependência ontológica entre Trabalho, Educação e Ciência Geográfica. Porque os atos de trabalho se referem aos pores teleológicos primários, enquanto a educação e a Ciência Geográfica são dimensões secundárias, portanto pores teleológicos secundários, ou seja, o trabalho possibilita os saltos ontológicos da humanidade e conseqüentemente a sua evolução.

Quando evidenciamos que a educação é uma dimensão social inerente ao ser humano, quer dizer que ao mesmo tempo em que o homem trabalha, ele se educa. Para que exista humanidade é necessário que exista trabalho, onde os conhecimentos e habilidades desenvolvidos através dos atos de trabalho sejam transmitidos e apropriados pelos homens.

Nesse sentido, afirmamos que o ser social e a Geografia se desenvolvem e evoluem na prática espacial, porque é a partir do trabalho que o ser social transforma a natureza para atender às suas necessidades humanas reais. Já citamos ao longo desta tese que, tendo a Geografia seu fundamento ontológico no trabalho, se relacionando com todas

as dimensões da vida em sociedade, e sendo uma ciência social que acompanha a humanidade produzindo e reproduzindo o espaço, possibilita sempre a produção do novo, e conseqüentemente, auxilia na evolução humana e na consciência espacial.

Por esse motivo, entendemos que os conceitos científicos geográficos são de suma importância na educação escolar. Por esse motivo também, que abordamos esses conceitos através da Pedagogia Histórico-Crítica, porque essa teoria entende a educação enquanto ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, a educação é uma mediação no núcleo da prática social.

Dessa forma, acreditamos que a função da escola não é propagar a cultura popular e os conhecimentos do senso comum, ou seja, evidenciar o cotidiano, mas sim, desvelar a essência da realidade em que vivemos, evidenciar aspectos essenciais das relações sociais que se ofuscam sob a nossa percepção imediata através da Ciência e da transmissão dos conteúdos clássicos.

Se os conceitos científicos geográficos são conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens, é apropriado a sua sistematização e transmissão, porque a formação do pensamento teórico e a formação de uma consciência espacial são essenciais para o processo de humanização. Sendo que, a qualidade do psiquismo humano é tida como um produto histórico-socialmente produzido.

Estamos explicando com isso que, quanto mais ricas e complexas forem as aquisições dos conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelos homens, maior serão as objetivações humanas e as funções psíquicas superiores. Por isso, acreditamos que a educação escolar, a partir dos conceitos científicos geográficos e demais conhecimentos propicia condições objetivas para o desenvolvimento de capacidades humanas mais complexas. Promovendo assim, a complexificação das funções psíquicas e entendendo também, que nesse processo a função do professor é primordial para o alcance dessas funções psíquicas mais elevadas.

A educação escolar, ao possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estará alinhada à defesa das condições exigidas para o desenvolvimento unilateral dos indivíduos. É esse reconhecimento do papel da educação, do trabalho educativo e dos conceitos científicos geográficos que precisa estar presente na escola pública, porque concordando com Martins (2016) não podemos privar a classe

trabalhadora das condições objetivas para o desenvolvimento da formação do pensamento em conceitos. Esse é um desígnio importante, de fato, para se conhecer a realidade.

Reiteradamente, evidenciamos a ideia desta tese quando analisamos que é a partir do momento em que os homens passam a trabalhar, se comunicar e estabelecem relações sociais que se forma uma articulação inteiramente nova entre a consciência e a realidade; esse processo dinâmico possibilita sempre a produção e reprodução do espaço que dá origem à história humana, essa história é formada por uma totalidade.

Evidencia-se assim, a totalidade como a categoria que apresenta as possibilidades e os entraves para os indivíduos atuarem. Como a Geografia acompanha a humanidade desde o seu surgimento, possui uma vertente social e uma dimensão científica, por isso precisa ser estudada através dessas múltiplas determinações e, por isso é importante o seu estudo sistematizado e organizado na escola.

Através do Trabalho, da comunicação e das relações sociais, evidenciamos a transmissão de conhecimentos clássicos historicamente sistematizados pelo conjunto dos homens, para a primazia do desenvolvimento psíquico mais elaborado e abstrato e, na defesa de que é na escola que a tensão entre o concreto e o abstrato impulsionam as operações lógicas do raciocínio. Através do trabalho docente e da formação de professores ocorre o enriquecimento e a possibilidade de apontar as condições objetivas para o conhecimento da realidade, a qualidade dessas mediações disponibilizadas, viabiliza trabalhar cientificamente os conteúdos geográficos, propiciando a transposição do espaço banal ao espaço concreto.

Por fim, a importância da Geografia na educação escolar se faz presente porque vivenciamos uma realidade de múltiplas determinações e complexa e, os conhecimentos populares e de senso comum não dão conta de desvelar a essência e ir além da aparência dessa realidade vivida. Portanto, a Ciência Geográfica pode contribuir na formação de professores, na educação escolar e nos cursos de Pedagogia para apreensão dessa realidade, transpondo o espaço banal/cotidiano rumo ao espaço concreto, evidenciando o pensamento crítico, considerando a totalidade dos espaços, territórios e lugares.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. *et al.* **Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996.

ANJOS, R. E. dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em - Educação Escolar) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I – Da Educação. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar 2023. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 2023.

BERNARDES, A. *et al.* O Papel Ativo da Geografia – Um Manifesto. In: **XII Encontro Nacional de Geógrafos**, Florianópolis-SC, 2000.

BEDIM, M. P. (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Contribuições ao Debate na Formação de Professores**. 1. ed. Campo Grande, MS: Têlos Educativa, 2023.

BEDIM, M. P; ROSSI, R. **Ontologia Lukácsiana e o Trabalho Educativo**. Campo Grande, MS, no prelo.

BERNAL, J. D. **A Função Social da Ciência**. 1938. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/bernal/1938/mes/social.htm>. Acesso em: 15 de mar. 2024.

CAMARA, L. B. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social. **Revista Direita em Debate**. n. 40. Jul/dez. 2013.

CHASIN, J. **Método Dialético**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/ano/mes/metodo.htm>. Acesso em: 31 mai. 2022.

DUARTE, N. Pesquisa Educacional e a defesa do ser humano. **Revista GESTO-Debate**, v.21, n.11. Jan/dez 2021, p. 189-204.

DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, C. S. A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos Histórico-Filosóficos do Conceito de Clássico na Pedagogia Histórico-Crítica**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)

- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara, 2019.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e Aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, Uberlândia – MG, v. 25, n. Especial, 2018.

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo na Criança. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S. **O Revolucionário e o Estudo: Por que não estudamos?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014. 120 p.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: Per una Ontologia dell'essere sociale. Trad. Mimeo.de Ivo Tonet. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MALANCHEN, J. ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Educação Escolar e o Desenvolvimento do Pensamento Conceitual na Adolescência: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 1130-1149, out./dez. 2018.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, L. M. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. Escola e Conhecimento. **Revista GESTO-Debate**, v. 21, n. 06, p. 97-106, jan/dez 2021.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da Educação Escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MENDES, P. P. M; MACÊDO, R. F. de. A BNCC: O Ensino de Geografia na Área de Ciências Humanas no Novo Ensino Médio no Tempo Integral (EMTI) em Minas Gerais. In: **XV ENANPEGE**, 09 a 13 de out de 2023.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MOREIRA, R. **O Discurso do Avesso**: para a crítica da Geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, W. A. E no princípio era o macaco. **Revista Estudos Avançados**, n.20, p. 249-285, 2006.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo Sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago., n. 11, 1999.

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

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010.

PINHEIRO, I; LOPES, C. S. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Percursos e Perspectivas. **Revista Geo UERJ**, n. 39. Rio de Janeiro, 2021.

ROSSI, R; ROSSI, A; ASSUMPÇÃO, M. A objetividade da ciência, a grande arte e a filosofia na educação escolar. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.26, n.51 e 52, p.140-158, jan./dez.2020.

ROSSI, R. **Espaço Geográfico**: Ensino e Crítica. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2021.

ROSSI, R. Ontologia e Método na Pesquisa em Educação. **Pedagogia Histórico-Crítica e educação escolar**: reflexões de ensino e pesquisa. 1. ed. Campo Grande: Editora Têlos Educativa, 2021.

ROSSI, R; ROSSI, A. Escola e Conhecimento: Em defesa dos Clássicos e da Crítica. **Ciência e Educação Escolar**: Um Vínculo Clássico. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2022.

ROSSI, R. **A Geografia na Pedagogia**: Aproximações Iniciais. Campo Grande, MS, 5. ed., 2024.

SANTOS, M. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo, SP, Brasil: Editora Fundação Perseu Abramo. Editado por Odette Seabra, Mônica de Carvalho e José Corrêa Leite, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. A Filosofia na Formação do Educador. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. Coleção Educação Contemporânea. 11. ed, Editora: Autores Associados, 1996.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. SAVIANI, D. (Org). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2021.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

_____. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. Conferência proferida no **II Seminário Regional sobre a Formação do Educador**, realizado em Uberlândia, de 14 a 18 de outubro de 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr., 2009.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2023**. 13. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2023.

TANURI, L. M. Formação de Professores: História, Política e Processos de Formação. Palestra realizada no **Seminário de Pesquisa Formação de Professores: História, Políticas e Práticas**, promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, de 07 a 09/11 de 2005.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago., 2000.

TONET, I. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, 2011.

TONET, I. A importância do Método Científico de Marx. **Revista GESTO-Debate**, v. 22, n. 02, p. 33-42, jan/dez 2022.

VIEIRA, E. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org). Tradução de: Maria da Penha Villalobos, 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.