

Uma abordagem à didática do ensino de geografia histórico-crítica

An approach to the didactics of the teaching of historical-critical geography

Una aproximación a la didáctica de la enseñanza de la geografía histórico-crítica

Alex Cristiano de Souza – alexcristianodesouza@gmail.com
Professor do Departamento de Educação e Linguagem da UEMG, Unidade Ituiutaba
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5073-2053>

Resumo

Neste trabalho buscamos contribuir com o desenvolvimento do ensino de geografia, refletindo sobre os métodos de ensino e de aprendizagem, em diálogo com os princípios da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, que consideramos ser coerentes com uma abordagem da geografia crítica. Em nossa reflexão teórica partimos dos fundamentos da educação e da psicologia da educação, congruentes entre si, caminhando na direção de uma didática para o ensino de geografia, considerando a pertinência da compreensão da relação dialética dos processos de ensino e de aprendizagem articulados no duplo trânsito entre o visível e o invisível na leitura do espaço.

Palavras-chave: Educação, humanização, prática social, conceito, produção do conhecimento.

Abstract

This work aims to contribute with the development of geography teaching, reflecting on teaching and learning methods, in a dialogue with the principles of historical-critical pedagogy and historical-critical psychology, which we consider to be coherent with a critical approach on critical geography. Our theoretical meditation begins from the fundamentals of pedagogy and psychology of education, congruent between themselves, and moves towards the direction of a didactics to the teaching of geography, considering the

relevance of understanding the dialectical relationship of teaching and learning processes articulated in the two-way transit between the visible and the invisible of space.

Key words: Education, humanization, social practice, concept, production of knowledge.

Resumen

En este trabajo buscamos contribuir al desarrollo de la enseñanza de la geografía, reflexionando sobre los métodos de enseñanza y de aprendizaje, en diálogo con los principios de la pedagogía histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural, que consideramos coherentes con un abordaje de la geografía crítica. En nuestra reflexión teórica, partimos de los fundamentos de la educación y la psicología educativa, que son congruentes entre sí, transitando hacia una didáctica para la enseñanza de la geografía, considerando la pertinencia de comprender la relación dialéctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje articulados en la doble tránsito entre lo visible y lo invisible en la lectura del espacio.

Palabras-chave: Educación, Humanización, práctica social, concepto, producción de conocimiento.

Recebido em: 20/12/2022
Aceito para publicação: 05/03/2023
Publicado: 27/03/2023

O que assim se chama o invisível, passa a ser o mais fundamental da explicação, porque nos leva além da forma e da aparência, para oferecer-nos o que está por detrás do fenômeno. (SANTOS, 2008, p. 264)

Introdução

Neste trabalho buscamos contribuir com o desenvolvimento do ensino de geografia, refletindo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, em diálogo com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, coerentes com uma abordagem da geografia crítica. As reflexões aqui apresentadas são frutos de nosso trabalho de doutoramento (SOUZA, 2021), desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), orientado pela professora Marlene Teresinha de Munio Colesanti. O trabalho contou com apoio, por meio de bolsa de pesquisa, durante 3 anos, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Aqui, em nossa reflexão teórica, partimos dos fundamentos da educação e da psicologia da educação, congruentes entre si, caminhando na direção de uma didática para o ensino de geografia, considerando a pertinência da compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem articulados no duplo trânsito entre o visível e o invisível na leitura do espaço. Neste sentido, a Pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural emergem como concepções fundamentadas no método marxista em que uma complementa a outra na educação escolar, criando bases e incidindo sobre o processo de humanização do gênero humano. Aqui, a educação escolar é um espaço fundamental no processo de produção/socialização do conhecimento sistematizado histórica e culturalmente com as futuras gerações.

Trabalhamos com o ensino de geografia de embasamento crítico, que tem como referência a análise e a compreensão das relações socioespaciais pautadas sobre a realidade vivida no mundo concreto, que tem como método o materialismo histórico-dialético. Assumir esta perspectiva, inclui a tomada de posição frente às questões debatidas pela geografia, que é de totalidade, envolve a dialética entre o local e o global, onde as ações reverberam nos usos do território, como o desenvolvimento e apropriação da ciência e da tecnologia, da

produção contraditória do espaço, tanto rural, quanto urbano. Pensar o ensino de geografia por esta ótica, implica na reflexão sobre o caráter e a função da produção capitalista tal como se desenvolve em tempos hodiernos nas diferentes regiões da Terra, os impactos nas culturas e nas sociedades locais, além disso, como esses processos se relacionam no movimento de apropriação privada na transformação da natureza, elemento fundamental na análise geográfica.

Assim, no desenvolvimento deste trabalho, num primeiro momento apresentamos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e suas articulações com a educação escolar. Em seguida, refletimos sobre a importância do ensino na superação do imediato pelo trato do conceito, diante disso, analisamos os percursos de ensino e de aprendizagem na leitura do espaço, para, por fim, apresentarmos uma abordagem didática para o ensino de geografia crítica, embasados pelas perspectivas de Ligia Martins, Ruy Moreira e Marcos Couto em que buscamos compreender o duplo trânsito no processo de ensino e de aprendizagem na leitura e apreensão do espaço.

Saviani (1986) aborda os cinco momentos da prática pedagógica na pedagogia histórico-crítica, situando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, tendo como elementos intermediários a problematização, a instrumentalização e a catarse. Tais momentos não se caracterizam como passos sequenciais ou etapas rígidas, em que se parte da prática social inicial, a caminho da problematização, daí à instrumentalização e, desta à catarse em direção à prática social final, de forma linear, em uma aula ou em uma sequência didática. A leitura proposta pelo autor considera uma articulação dialética entre os momentos, na medida em que não se sai da prática social para regressar a ela, tampouco a problematização é um processo que ocorre de forma estanque à instrumentalização, por exemplo.

A educação como mediação na prática social

Tomamos a educação como uma importante dimensão social, de fundamento ontológico da formação humana na medida em que o homem é o único ser vivo que mantém essa relação intelectivamente, ou seja, que o realiza planejando sua ação e esperando resultados. Esta prática social, enquanto educação escolar, se efetiva por meio do trabalho docente, que busca a produção

de novos conhecimentos, pelos professores, nos alunos (SAVIANI, 2007). Tem-se dessa forma uma centralidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem (em posição distinta à pedagogia tradicional), diferentemente de outras perspectivas epistemológicas, como aborda Duarte (1998) a respeito das concepções pós-modernas e construtivistas, que secundarizam a função do professor e dos conhecimentos específicos de cada disciplina envolvidos neste processo, conhecimentos estes que são produzidos histórica e culturalmente pelos homens. Ao abordar a questão por esta ótica, também nos distanciamos de outras abordagens que entendem a educação enquanto elemento meramente reprodutor do *status quo*, como os crítico-reprodutivistas, ou as que deslocam a centralidade do ensino pelo professor para a aprendizagem pelo aluno, sendo que a questão é dialética, em que e como a atividade de ensino e a de aprendizagem, a do professor e a do aluno, se determinam mutuamente (SAVIANI, 1986).

Isso não equivale dizer que, isoladamente, a educação escolar, ou a falta dela, seja o motivo das contradições sociais, ou que por sua equalização o problema seria resolvido. Sob a hegemonia do modo de produção capitalista, ela (a educação escolar), busca reproduzir a ideologia dominante, contudo, há espaços possíveis para que se trabalhe de forma séria na produção de novos conhecimentos nos alunos, necessários à humanização do indivíduo. Estes conhecimentos a serem produzidos nos alunos são aqueles tomados por Saviani e Duarte (2012) como clássicos, ou seja, os conhecimentos que resistiram ao tempo e que mantêm a sua razão de ser e de se ensinar às futuras gerações. Eles são assumidos como um dos elementos fundamentais que permitirão à máxima potência do processo de desenvolvimento da humanização do homem, em sua formação mais ampliada possível.

Educação é um campo essencial, por apresentar condições de subsidiar um ensino que possa superar o espontaneísmo das práticas pedagógicas, uma vez que, orientadas por um método, por uma concepção de ciência, é fundamental para a consolidação e para o desenvolvimento daqueles conhecimentos que são produtos histórico, cultural e social da atividade dos homens. Transmitir esses conhecimentos às futuras gerações é, portanto, para Saviani (1986; 2013) a condição de ser da educação e da escola.

Ao considerar que “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 (2013, p. 13) assevera sobre a natureza e a especificidade da educação, uma vez que apenas os homens realizam e desenvolvem tanto o trabalho quanto a educação, estabelecendo uma unidade entre eles. Portanto, na atividade escolar deve-se privilegiar o trabalho com os conhecimentos de maior grau de elaboração, na superação dos conhecimentos espontâneos, uma vez que, “A escola, existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2013, p. 14). Neste sentido, para Saviani (2011, p. 201), a função da escola “não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.”

Aos *saberes elaborados* e aos *aspectos essenciais*, em questão, compreendemos como conhecimentos clássicos, que superaram as marcas do seu tempo, daí a sua importância em manter-se presente junto à organização escolar. Os saberes produzidos espontaneamente pelos alunos na prática social que estão inseridos, pela relação direta com o cotidiano constituem o ponto de partida para o ensino escolar, tomando como referência os conhecimentos sistematizados, científicos, de maior grau de elaboração e de abstração, que possibilitará uma nova prática social, desta vez, mais qualificada, que reflete sobre as ações em vistas à transformação social.

No ensino de geografia, esta dimensão da prática social deve abarcar a vida dos estudantes, suas experiências e os seus conhecimentos sobre o espaço. Pelo que têm apreendido ao longo de sua vida, tenham eles como extensão o bairro, a cidade, o estado, o país em que vivem, em que, pela mediação das informações que possam acessar, possibilitam entrar em contato e se apropriar de diferentes aspectos da política, da economia, da natureza e da cultura global, trazendo consigo uma série de elementos possíveis de serem mobilizados através dos conhecimentos geográficos. Desde os deslocamentos no espaço, passando pelas relações de trabalho, que podem ser observadas através de seu núcleo familiar ou de pessoas próximas, ou o próprio aluno quando trabalhador, às observações das

paisagens, as feições do relevo, as mudanças no clima, as orientações espaciais, e as questões socioespaciais da vida social, etc.

Nesta perspectiva, a prática social está para além das relações do cotidiano imediato, sendo entendida por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 113 – grifos dos autores) como

(...) o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana *universal*, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto, a relação dialética entre indivíduo e gênero humano explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a *universalidade* do sujeito) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos *singulares*, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais *particulares* que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana (Duarte, 2013; Markus, 1974).

É neste sentido que Saviani (1986,) trata a educação como mediação na prática social. Não se afasta ou se separa dela, mas em seu interior, constrói condições para que se possa superar a síncrese pela síntese. O autor considera que este ponto inicial é e não é o mesmo, para os alunos e para os professores.

Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1986, p. 73-74)

Assim, a problematização, a instrumentalização e a catarse são momentos intermediários no interior da prática social. Não se constituem como procedimentos que se sucedem um em seguida ao outro em um encadeamento lógico. Esses três momentos se articulam dialeticamente entre si e com a prática

social, uma vez que não se afastam dela no ponto de partida para retornar no ponto de chegada.

Dessa forma, a problematização constitui o primeiro momento, do efetivo trabalho educativo, pela identificação dos problemas da prática social, do qual se faz necessário considerar os saberes sincréticos dos alunos, produzidos na prática social com o objetivo de aproximar, articular e desenvolver neles os conhecimentos teóricos relativos às disciplinas. Para Couto (2009, p. 2-3)

(...) a problematização se inicia com a prática social e não com os problemas lógicos, epistemológicos, propostos a partir da lógica da ciência ou do conteúdo das matérias escolares.

Para os professores de geografia é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas; o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social através da visualização das práticas espaciais e da consciência geográfica nela imbricada.

Os saberes espaciais dos estudantes, neste sentido, a partir da problematização da práxis social do aluno, pelo docente, devem ser superados pelos conhecimentos científicos, de maior grau de complexidade, próprios da atividade escolar. Este processo conduz à novas problematizações na medida em que novos conhecimentos vão sendo produzidos nos alunos pela relação entre a problematização e a instrumentalização. Para Saviani (1986, p. 74-75):

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O processo de instrumentalização contribui com a formação do gênero humano, pela apropriação do indivíduo que se apropria dos conhecimentos mais elaborados, cumprindo a função social da escola, da socialização desses conhecimentos. Assim sendo, faz-se necessário desenvolver os meios mais adequados à transmissão do conhecimento, pela identificação e organização do conteúdo, da forma e do destinatário relativos ao processo de ensino e de aprendizagem, conforme assinalam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 135).

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse.

Ao longo do processo de produção do conhecimento no aluno, decorre, segundo Saviani (1986, p. 75), a catarse, compreendida pelo autor, referenciado em Antonio Gramsci, como a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Para Martins (2013, p. 292) a catarse é assumida como “resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados.” Ademais, Duarte (2016, p. 83) assume a catarse como “um processo de superação dos limites da cotidianidade e do desenvolvimento da relação consciente com o gênero humano”.

Duarte (2019) também assinala a categoria catarse como um processo em que há uma apropriação pelos indivíduos, de elementos científicos, artísticos e/ou filosóficos em suas vidas proporcionando uma mudança nas concepções intelectual, educacional, política, emocional e ética. Para o autor:

o que permite adjetivar uma mudança como catártica não é sua intensidade emocional, mas o fato de que haja uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maior parte das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar. (DUARTE, 2019, p. 14)

Destarte, a catarse é compreendida como um elemento de alteração de qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, já que os seus efeitos decorrem tanto nos alunos quanto nos professores, mesmo que em temporalidades não coincidentes. Neste sentido, Duarte (2019) considera que “(...) a catarse é uma produção de necessidades que apontam para a ampliação do universo das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido, bem como para um novo posicionamento do indivíduo perante a realidade da qual ele faz parte.” Galvão, Lavoura e Martins (2019) entendem a catarse no processo educacional como criadora de situações para novas problematizações e instrumentalizações.

O processo de catarse, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do

processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de agir. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 135)

Por fim, o quinto momento na didática fundamentada pela pedagogia histórico-crítica, o ponto de chegada, é a própria prática social. Mas, diferentemente do ponto de partida, o ponto de chegada é um momento marcado pela passagem da síncrese pela síntese, mediado pelos movimentos internos do método (problematização, instrumentalização e catarse) na produção do conhecimento no aluno.

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.

(...) Conseqüentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (...) A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 1986, p. 75-76)

Aqui há uma concepção de que o conhecimento, as teorias, existem, mas, antes de existirem como expressão do trabalho científico, existem na realidade concreta da vida vivida pelo homem. Evidentemente o conhecimento elaborado, sistematizado cientificamente é dotado de maior grau de abstração, já que busca uma explicação da realidade que é complexa, contraditória, dialética, articulada por múltiplas determinações.

Sobre a importância do ensino na superação do imediato

Conforme os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a partir de Saviani (2008) consideramos que a função da educação escolar consiste na

superação do pensamento sincrético do aluno, pela produção do conhecimento no aluno a partir do desenvolvimento do pensamento conceitual, calcado na capacidade de generalização, de abstração, com capacidade de organização, seleção e síntese. De acordo com Martins (2013), não se trata apenas de um desenvolvimento natural do pensamento para outro nível/forma, mas sim, da objetivação e da apropriação de capacidades fundamentais em vistas ao máximo desenvolvimento da complexidade humana. Assim, concordamos com Martins (2013, p. 295-296) ao justificar que

o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente chamamos de capacidade de pensar para além das aparências.

O desenvolvimento e a apropriação do pensamento teórico cumprem um papel essencial na formação do indivíduo na medida em que cria condições para a superação do cotidiano circunscrito a uma prática social limitada ao senso comum. O processo que levou ao desenvolvimento da complexidade do pensamento humano é fruto da longa marcha da humanidade, ou seja, é reflexo de uma produção histórica, social e cultural, sustentada no trabalho, no processo de transformação da natureza e do próprio homem. A análise de Saviani (2007) indica que o acúmulo do trabalho, bem como os instrumentos produzidos pelos homens são transmitidos às novas gerações que se apropriam e dão continuidade à sua produção histórica com diferentes contornos, segundo o modo de produção dominante. Neste caso, considera-se que o desenvolvimento do trabalho coincide com o desenvolvimento da educação, na medida em que a apropriação da produção dos instrumentos apenas é possível mediante o domínio e a transmissão das formas de saber, de fazer, de produzir e de reproduzir.

Moura, Sforini e Araújo (2011, p. 44) fundamentados pelas ideias de Leontiev, afirmam “que as novas gerações começam sua vida nos ombros das gerações precedentes. É na apropriação dos objetos culturais que o indivíduo se desenvolve como humano, como ser participante do humano genérico.” Para os autores, o acúmulo da produção humana é transmitido de uma geração à outra pela atividade de trabalho, cabendo às gerações mais jovens o processo de objetivação e apropriação destes conhecimentos. Isso quer dizer que essas novas gerações não *partem do zero*, mas do vasto legado histórico-cultural que deve ser

apreendido, por um lado e, por outro, aprimorado pela produção e criação de novos conhecimentos que permite a produção e a reprodução do gênero humano. A sistematização desse conhecimento é fundamental já que possibilita uma melhor generalização, organização, direcionamento, seletividade e aprofundamento nas discussões referentes às diferentes abordagens de todos os campos do conhecimento. Assim, consideram que

Os conhecimentos acerca da natureza foram se especializando, sendo posteriormente denominados de artísticos, físicos, químicos, biológicos, matemáticos, humanos, geográficos, etc. É importante manter presente a ideia de que, tal como os primeiros conhecimentos, os conceitos dessas diferentes áreas do saber são objetivações da atividade física e mental do homem em busca do domínio dos fenômenos naturais e sociais. (MOURA; SFORNI; ARAÚJO, 2011, p. 41-42)

O desenvolvimento e a complexificação do pensamento abstrato, teórico, conceitual têm seus contextos derivados das diferentes situações em que o Homem se encontra e tem como sentido explicar, ou seja, desnudar as relações visíveis, as aparências dos objetos e das relações engendradas em seus espaços-tempos. Na busca por apreender este processo Vigotski (2009, p. 293-294) considera que:

Marx definiu com profundidade a essência de todo o conceito científico: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária.” Nisto reside a essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com objetos, só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos.

A *outra relação* com os objetos, referida por Vigotski (2009), se constitui por meio do pensamento teórico-conceitual, o qual torna possível uma prática social superior pelo desnudamento das aparências dos objetos e pela busca da apreensão de sua essência. Para além disso, o autor lança mão do sistema de conceitos, como uma articulação estruturada, como uma unidade do pensamento teórico que almeja revelar a essência do concreto aparente pela abstração, generalização, discriminação, isolamento, análise e síntese. Neste sentido, é salutar a concepção de Moura, Sforini e Araújo (2011, p. 44) ao considerarem que “Os conceitos tornam-se instrumentos nossos quando conseguimos pensar com eles, estabelecer relação entre seu significado social e o sentido pessoal que lhes atribuímos.”

Os percursos de ensino e de aprendizagem na leitura do espaço

O desvelamento do significado social e o sentido pessoal referido pelos autores (MOURA, SFORNI, ARAÚJO, 2011) é um mote para a atividade na educação escolar, pensando na relevância do conhecimento e o processo formativo do aluno. Assim, consideramos a potência da geografia pela capacidade de identificar sentidos pessoais, pelos saberes que envolvem a prática socioespacial dos alunos, além de possibilitar um vínculo estreito ao significado social, sobretudo quando referenciado pela Geografia Crítica, da qual propõe Moreira (2011) ao afirmar que a geografia serve para desvendar as máscaras sociais, pela análise dos fundamentos do modo de produção capitalista. O autor parte da relação dialética do geral em direção ao particular, voltando ao primeiro nível e, vice-versa, para compreender a formação socioespacial brasileira. Esse percurso permite uma abordagem concreta do espaço a partir da totalidade social que comporta o produto das ações entre homem, natureza, economia e relações sociais, mediados pelo trabalho.

Resende (1989) ilustra os saberes decorrentes da prática social de alunos trabalhadores de origem rural e alunos de origem urbana, marcadas por suas experiências em uma sociedade cindida em classes. A relação dos alunos com a cidade se dá, sobretudo, pelo trabalho e luta pela sobrevivência. Couto (2010, p. 113) ao abordar esse tema, denomina esses conhecimentos de “consciência espacial – um saber geográfico pré-escolar”. Os conhecimentos tácitos dos estudantes são resultados de suas experiências de vida, que abarcam o cognitivo, o afetivo, o social, o econômico, etc., ou seja, é produto da totalidade de suas relações. Deste movimento é possível alçar esse saber geográfico pré-escolar, limitado aos conceitos cotidianos na experiência de vida, a conhecimento geográfico pelo pensamento teórico com os conceitos científicos (e sistemas de conceitos) da Geografia como ciência, com explicações da situação atual e como pode vir a ser pelas possibilidades, pelas condições concretas existentes. Ou seja, trata-se de orientar o sentido pessoal de um saber sincrético, por um conhecimento escolar capaz de promover generalizações, ampliando para o significado social do problema, objetivando a uma prática social transformadora.

Para Duarte (2019), está incluída neste tipo de relação uma dimensão ética da prática educativa, na medida em que, ao se apropriar dos conhecimentos

científicos, há a promoção de mudanças na forma como o indivíduo se relaciona com o mundo. São situações, portanto, que promovem efeitos catárticos nos indivíduos. No contexto da educação escolar, orientado pela pedagogia histórico-crítica, consideramos fundamental a produção do conhecimento como condição para o processo de catarse.

Para tanto, cada disciplina escolar possui um conjunto de conceitos que devem ser articulados em um sistema de conceitos científicos capaz de realizar esses processos no indivíduo. Assim, é fundamental que haja um trabalho sistemático no ensino, orientado pelo professor, com vistas ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com o objetivo da formação do pensamento conceitual no aluno. Para Vigotski (2009, p. 220)

(...) o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são os dados na experiência. (VIGOTSKI, 2009, p. 220)

É o desenvolvimento do pensamento por conceitos que permite ao indivíduo a superação da experiência material imediata, constituindo, por conseguinte, em objeto e orientação para o trabalho docente em sala de aula. Ao trabalhar na elaboração dos fundamentos da psicologia histórico-cultural em unidade com a pedagogia histórico-crítica, Martins (2013; 2016) considera que a produção do conhecimento na educação escolar acontece mediante uma unidade dialética composta pelo percurso lógico de aprendizagem e pelo percurso de ensino.

O duplo trânsito no processo de ensino e de aprendizagem na leitura e apreensão do espaço

Por esta abordagem, sujeito e objeto, professor e aluno ocupam posições particulares no movimento de produção do conhecimento, na educação escolar. Diferentemente da Pedagogia da Essência, marcada pela Pedagogia Tradicional, em que o professor é o sujeito da relação e o aluno um ser passivo e, da Pedagogia da Existência, caracterizada pela Pedagogia Nova – fundada sobre uma base de filosofia de educação que se orienta pela existência empírica de homem – o aluno era tido (ainda o é em ideias construtivistas) como sujeito central da aprendizagem, marcada pelas relações cotidianas e pela secundarização do

trabalho docente. Essas duas perspectivas se demonstram ahistóricas e alienantes ao desconsiderarem a educação escolar como mediação na prática social e, por impor, cada uma a seu modo, um desequilíbrio estéril entre as ações do professor ou do aluno, ora centrado em um, ora centrado em outro. Conforme análise de Duarte (1998), ambas são concepções negativas sobre o ato de ensinar.

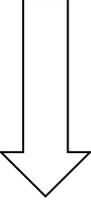
Para Martins (2013, 2016), a produção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem acontece por um *duplo trânsito*, em que por um lado, há uma produção de *cima para baixo*, do abstrato, pelas categorias do pensamento em direção ao concreto (sensorial, empírico) e, por outro lado, o conhecimento é construído de *baixo para cima*, ou seja, do concreto, do imediato a caminho da generalização do pensamento. O percurso do ensino parte do domínio do professor, numa dinâmica *de cima para baixo* em que se busca a produção do conhecimento no aluno, mediante as relações que vão: do geral ao particular, do abstrato ao concreto, do não cotidiano ao cotidiano, na formação de conceitos científicos que confluem na superação da síncrese do aluno em seu ponto de partida. Enquanto isso, o percurso lógico de aprendizagem tem um sentido inverso, orientado *de baixo para cima*, quer dizer, das relações, dos conceitos cotidianos se parte para uma melhor qualificação até a chegada dos conceitos não cotidianos, pelos conceitos científicos. Neste percurso há uma referência sobre o professor, que ensina, ao passo que identifica em quais condições concretas o ensino se realiza. Este processo parte em direção ao aluno buscando produzir as relações de conhecimento: do particular ao geral; do sensorial ao abstrato; da síncrese à síntese; do cotidiano ao não cotidiano (figura 1). Para a autora:

a instrumentalização do trabalho pedagógico pressupõe as condições teórico-metodológicas para a operacionalização do “duplo trânsito” requerido ao “bom ensino”: do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Defendemos, então, que o percurso lógico do trabalho do professor não reproduza o percurso lógico do pensamento infantil, do pensamento primário, mas que encerre um profundo conhecimento sobre ele para poder transformá-lo, isto é, alçar uma “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”. (MARTINS, 2013, p. 295)

O percurso lógico de aprendizagem e o percurso de ensino são compreendidos como uma unidade contraditória, já que fazem parte de um mesmo movimento cuja unidade “deve ser vista dialeticamente, o que significa que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso,

denominado de atividade pedagógica.” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 157). A finalidade deste processo é apropriação e objetivação pelo aluno do patrimônio produzido histórico e culturalmente pelos homens.

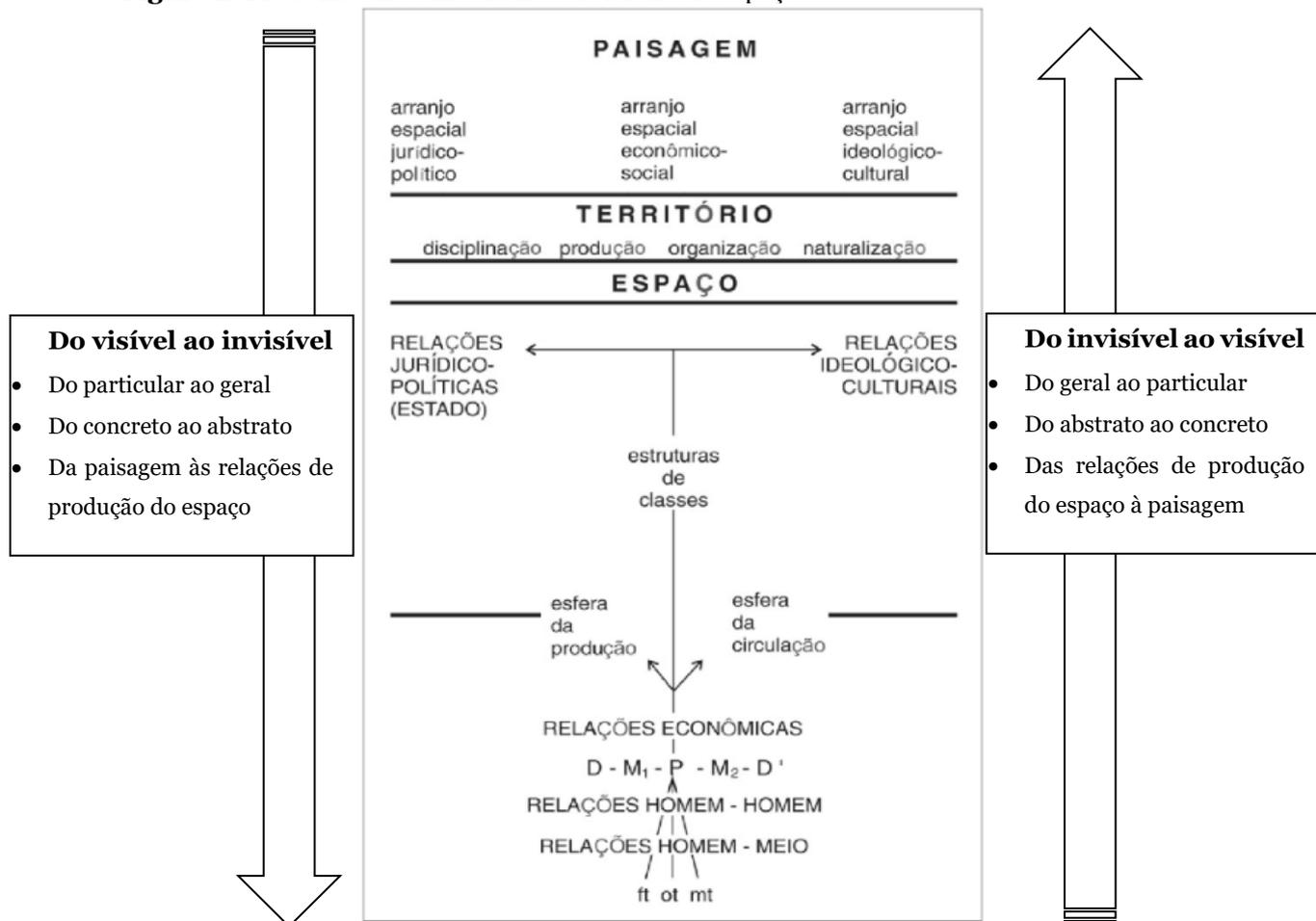
Figura 1: Percursos de ensino e de aprendizagem

Percurso do ensino		Percurso lógico de aprendizagem
do geral ao particular;		do particular ao geral;
do abstrato ao concreto;		do empírico ao abstrato;
do não cotidiano ao cotidiano;		do cotidiano ao não cotidiano;
os conceitos científicos e;		dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos;
a superação da síncrese do aluno.		da síncrese à síntese.

Fonte: Elaboração própria a partir de Martins (2013).

Seguindo por esta perspectiva, consideramos os pensamentos de Moreira (2011; 2014) e Couto (2006; 2010) complementares na reflexão para um ensino de geografia crítica coerente com as premissas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Ao apresentar um método de leitura do espaço referenciado na renovação crítica da geografia dos anos 1970, Moreira (2011), inspirado por Pierre George, apresenta dois caminhos, um que vai do “visível para o invisível” e outro que percorre do “invisível a caminho do visível” (Figura 2). No primeiro caso, a paisagem é o ponto de partida, entendida como elemento mais elementar e sensível das relações, que caminha no sentido do espaço, o que há de mais geral na prática socioespacial. Esta mobilização acontece entre “pares dialéticos, de forma que o esquema segue um movimento de mão dupla.” (MOREIRA, 2011, p. 112). E prossegue o autor: “Trata-se de explicar o visível pelo invisível, numa reciprocidade de análise que força a geografia a mobilizar recursos de outras ciências.” (MOREIRA, 2011, p. 112).

Figura 2: Modo histórico-materialista de leitura do espaço



Fonte: Moreira (2011, p. 113), modificado pelo autor.

Esta estrutura de organização e de pensamento contribui para uma leitura do espaço tanto no sentido do visível para o invisível, em que se parte do particular para o geral, quanto do invisível para o visível, onde o caminho proposto é do geral para o particular com um movimento de retorno. Para Moreira (2011, p. 115)

Vai-se assim, do visível para o invisível e do invisível volta-se para o visível, num movimento dialético da inteligência no curso do qual a paisagem – aquele que no fundo se quer ver compreendido – se torna o concreto pensado. No caminho de ida, as relações são lidas da paisagem para as relações estruturais mais íntimas. Mergulha-se na paisagem, a partir da observação da localização e distribuição dos objetos espaciais que a compõem em busca do conhecimento das conexões que levam ao conhecimento da estrutura. No caminho de volta, faz-se o movimento de retorno à paisagem para clarificá-la como um conteúdo estrutural conhecido e que esclarece e elucida o caráter de cada um dos objetos que a compõem e foram localizados no início.

Nesse método, a categoria trabalho atravessa todas as relações, sendo ação fundamental na produção do espaço. Aqui, Moreira (2011) trata o espaço como o que há de mais geral na análise categorial da geografia, ao passo que a paisagem

é tomada como o mais particular e sensível. Assim, entre a paisagem e o espaço, mediados pelo trabalho, temos o sistema de conceitos científicos, uma teoria, articulados em um método de análise, o pensamento teórico que fundamenta o exame detalhado desta ciência. Junto ao espaço e à paisagem somam-se o lugar, a região, a rede, a escala, o território. Os conhecimentos das disciplinas que constituem este campo científico contribuem com o estudo do espaço em diálogo com a suas especificidades, como a Geografia Urbana, a Agrária, a Regional (Brasil, mundo), a Geopolítica, a Cartografia, a Climatologia, Geomorfologia e a questão Ambiental, por exemplo.

Este conjunto de conhecimentos não devem ser compreendidos isoladamente, mas por uma relação de interdependência entre os conceitos, a partir dos nexos estabelecidos na análise de determinada situação concreta e por diferentes níveis de complexificação do pensamento, do sincrético ao conceitual. Neste sentido, Couto (2009, 2010, 2017) aborda as práticas e os saberes espaciais como elementos importantes na produção do conhecimento geográfico no aluno. Os saberes e as práticas espaciais, imiscuídos um ao outro na produção espaço, abrangem os aspectos relativos ao senso comum, apropriados pelas relações cotidianas como os deslocamentos pelo bairro, em direção ao trabalho, à escola, ao lazer, pela orientação com a identificação do centro, da zona norte, sul, leste, oeste da cidade, pela localização dos objetos no espaço, como a prefeitura, as igrejas, as escolas, os hospitais, os comércios. Noções como de períodos do ano mais quentes ou mais frios, chuvosos ou secos também expressam os conhecimentos tácitos como aqueles que identificam as transformações do espaço urbano, pela construção de casas e prédios e pela consequente supressão das áreas verdes. A segregação espacial também é passível de apreensão pelos saberes da prática espacial, pela observação das relações entre centro e periferia, de *bairros de ricos e bairros de pobres*, comunidades e favelas, na identificação da oferta de infraestrutura e serviços urbanos, das regiões da cidade onde há enchentes, deslizamentos, etc. Ao mesmo tempo, o conhecimento do aluno não se limita à escala local, mas também é oportunizado pela mediação do conhecimento da prática espacial aliadas às informações acessadas a partir de diferentes instrumentos de comunicação.

No espaço agrário, entre pequenos e médios proprietários, para além desses saberes, associa-se também aqueles mais vinculados às atividades de trabalho, como os relacionados aos períodos de cultivo e de colheita de diferentes culturas, o período das águas e das secas e as fases da lua relacionadas ao cultivo e à colheita. Entre os trabalhadores que lutam pela terra, outros saberes aliados à prática socioespacial são construídos, como o acirramento da luta de classes, materializado pelas relações de poder entre os trabalhadores de um lado e o agronegócio, fazendeiros, grileiros, jagunços, pistoleiros (existem outros atores associados às funções semelhantes a estas nas diferentes regiões do campo brasileiro) de outro. Assim, para Couto (2009, p. 7) “As práticas e os saberes espaciais reproduzem uma concepção integrada da relação sociedade-espço-natureza, impregnada de significados geográficos sinalizadores de conteúdos e conceitos que o professor quer e precisa ensinar.”

Considerações Finais

Consideramos a importância da educação escolar e do trabalho educativo, de forma intencional, planejado e orientado às finalidades na produção do conhecimento geográfico nos alunos. Os conteúdos escolares, que guardam em si, a objetivação histórica e coletiva da humanidade, contribuem com o processo de humanização do próprio homem.

Pensando desde as posições de Moreira (2011; 2014) sobre a leitura do espaço, orientado pela concepção da Geografia Crítica, encontramos convergência com a direção apontada por Martins (2013). Moreira (2011; 2014) considera que o espaço geográfico pode ser analisado num movimento de mão dupla: dos elementos visíveis que integram o espaço, pela paisagem, às relações não visíveis, responsáveis pela produção do espaço, como as relações sociais, econômicas, ideológicas, etc. Em outra direção, para o autor, é possível realizar a leitura de baixo para cima, partindo das relações sociais, econômicas, atingindo os elementos da paisagem, o campo do visível. Este processo de ida e volta entre o visível e o invisível, o geral e o particular, o abstrato e o concreto, apenas é possível pela mediação da análise, por meio dos conceitos e categorias geográficas articulados à prática social.

O fundamento da didática histórico-crítica em associação com a Geografia Crítica deve orientar o trabalho pedagógico na produção do conhecimento geográfico nos alunos pelo processo de objetivação e apropriação dos conhecimentos histórica e culturalmente produzido pelos homens. Neste sentido, é salutar a análise de Saviani (2013, p. 14) ao compreender as diferentes formas de conhecimentos como forma de sustentar que a escola tem como finalidade o trabalho científico. Para o autor, o conhecimento *doxa* se refere ao “saber próprio do senso comum”, das experiências cotidianas. A forma *sofia* de conhecimento é fundada por uma “longa experiência de vida”. Já o conhecimento decorrente da *episteme* é o conhecimento científico, sistematizado, metódico. Isto posto, consideramos que essas formas de saberes e práticas espaciais vinculadas ao cotidiano, apesar de possuírem alguma relação com os conhecimentos geográficos, dizem respeito às formas de conhecimento *doxa* e *sofia*, e não propriamente à *episteme*, ao conhecimento próprio da geografia. Trata-se neste caso, conforme propõe Saviani (2008, 2013), de superar os conhecimentos da prática pelo saber escolar, epistêmico, como afirma o autor, pela superação do senso comum pela consciência filosófica:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2013b, p. 2)

Desta maneira, coadunamos com as ideias de Couto (2010) de que se ensina geografia com a geografia, a partir da problematização dos saberes e das práticas espaciais dos alunos, instrumentalizando-os com o conhecimento sistemático, com a produção dos conceitos, suscitando catarses, o que possibilita aos alunos uma nova prática social, dessa vez mais qualificada, em vistas à transformação social. O percurso metodológico proposto pelo autor guarda em sua dinâmica a unidade contraditória entre o geral e o particular na produção dos conceitos, que incorpora aquilo que Martins (2013, p. 295) chamou de “duplo trânsito” no processo de ensino e de aprendizagem e o que Moreira (2011, p. 112) considerou como “pares dialéticos (...) de mão dupla” das dimensões que transita entre o visível e o invisível na análise geográfica. Para Couto (2017, p. 215),

O ponto de partida para novas proposições é a definição da Geografia como a ciência das práticas e dos saberes espaciais (Moreira, 2010, 2013). O caminho ciência-saber espacial-prática espacial, correspondente ao método de investigação de Marx, é o movimento em

que o cientista da Geografia – o geógrafo – analisa e interpreta a organização geográfica da sociedade por intermédio da compreensão da ação dos seus diferentes sujeitos, de suas práticas-saberes espaciais. Este movimento é mais próprio, mas não exclusivo, do papel da universidade. Para o papel que cabe à escola, mas não exclusivo a ela, se propõe esta mesma definição de Geografia, entretanto, organizada de modo inverso, correspondente ao método de exposição proposto por Marx: o caminho prática espacial-saber espacial-raciocínio geográfico. É o movimento em que o professor parte dos saberes espaciais dos alunos e do conhecimento de suas práticas espaciais, propõe problemas geográficos para serem pensados e resolvidos, exigentes do ensino e aprendizagem dos conteúdos do currículo, até chegar à construção do raciocínio geográfico, que permita que os alunos compreendam as suas práticas e saberes espaciais como sujeitos e objetos da organização geográfica da sociedade burguesa.

É certo que a geografia possui um acervo de conceitos e temas importantes que possibilitam interrelações entre o que é mobilizado pelo conhecimento sistemático com os saberes e as práticas espaciais dos estudantes. Paisagem, lugar, escala, região, natureza, rede, globalização, território e espaço são alguns exemplos de instrumentos teóricos que a geografia tem à disposição para a análise, a compreensão e a produção do que Moreira (2012) denomina de um contraespaço, em oposição ao espaço produzido pela racionalidade burguesa.

Para a produção destes conhecimentos nos alunos é importante considerar o Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), proposto por Vigotski (2007, 2009, 2016), desde a psicologia histórico-cultural. O desenvolvimento real revela o que o aluno conhece/domina, enquanto a ZDI atua sobre o ensino daquilo que o estudante ainda não consegue realizar sozinho, mas pode fazer com a ajuda de um par mais desenvolvido: o professor, na educação escolar. É neste sentido que o Vigotski também considera que o *bom ensino* promove, guia e orienta o desenvolvimento do indivíduo, que permite novas aprendizagens e novos processos de desenvolvimento. Esta posição é distinta das concepções construtivistas piagetianas, em que o ensino acontece apenas mediante o processo de maturação do desenvolvimento do indivíduo, como um processo naturalizante, secundarizando o trabalho docente e concebendo a aprendizagem e o desenvolvimento como um fenômeno natural.

Sobre essa questão, Martins (2016, p. 24) analisa a importância da formação dos conceitos no processo de ensino e de aprendizagem. Para a autora

(...) a formação dos conceitos assenta-se numa relação tripartida e sistêmica, formada pelos conceitos espontâneos (senso comum), por seus objetos (fenômenos aos quais se referem) e pelos conceitos científicos (conhecimento objetivo acerca dos mesmos fenômenos aos

quais se referem aos conceitos espontâneos). Essa relação tripartida atende a um ordenamento que situa os conceitos espontâneos entre os conceitos científicos e seus objetos. Portanto, caberá ao ensino confrontar, isto é, pôr “frente a frente” os conceitos espontâneos por meio de conceitos científicos, ampliando a decodificação abstrata do objeto (que é o mesmo para ambos os tipos de conceito, posto representar a realidade concreta a que se visa conhecer), e, com isso, transformar continuamente o sistema, consubstanciado na referida tríade!

Assim, o domínio pelos estudantes, do conteúdo geográfico, produzido histórica e coletivamente pelos homens e sistematizado cientificamente, contribui para que possam superar as relações cotidianas alienadas, compreendendo-se como agentes de transformação, com maior capacidade intelectual, capaz de imaginar as ações, antevendo possíveis resultados, ao passo em que cria, em pensamento, novos horizontes possíveis para a vida social.

Em complemento à essas perspectivas, Couto (2010; 2017) nos subsidia a partir de suas discussões sobre os saberes e as práticas espaciais, que dão conta de estabelecer uma relação entre o movimento de mão dupla entre o geral e o particular, tanto nos percursos de ensino e de aprendizagem quanto para a leitura do espaço. Aqui, o ensino de geografia parte dos saberes e das práticas espaciais dos alunos, enriquecendo suas análises pela produção dos conceitos, possibilitando uma prática social transformadora.

Ademais, faz-se mister considerar que esta produção se torna possível, apenas, pelo trabalho educativo, planejado e organizado. Desse modo, as escolhas e decisões na realização do trabalho educativo devem ser orientadas e determinadas por concepções, conhecimentos e condições objetivas e subjetivas para o trabalho educativo voltado para finalidades definidas socialmente. Por fim, não nos propomos a encerrar as discussões sobre os temas aqui abordados, pelo contrário, buscamos colaborar com em debate, sobretudo no campo da Geografia, em contribuição ao desenvolvimento da perspectiva histórico-crítica no seu ensino.

Referências

COUTO, Marcos Antônio Campos. A visibilidade do invisível: conceitos e organização do ensino de geografia. **Revista Tamoios**, V. Ano II, p. 01-31, 2006.

_____. Ensino de geografia: abordagem histórico-crítica. **Tamoios**. Ano V, Nº. 2, 2009.

_____. Ensinar Geografia ou ensinar com a geografia? das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, Ano 26, V.1, n. 34, p. 109-124, jan-jun/2010.

_____. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos livros didáticos. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (org.). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre - RS: Editora sulina, 2017.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, p. 85-106, 1998.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições** [online]. 2019, vol.30, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. 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 humano**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: Ensaios de uma história, epistemologia e ontologia do espaço. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2011.

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

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Eliane Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, 2 jan. 2012.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6 ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152-165, 2007.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

_____. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 3 out. 2008.

_____. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Introdução. In. _____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013b.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Ensino de Geografia e Literatura**: crítica, fundamentação metodológica e mediação pedagógica a partir da obra de Eduardo Galeano. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia. Uberlândia-MG, 2021.

<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.268>

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WWF Marins Fontes, 2016.