



OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS ESPACIAIS: RELAÇÕES NECESSÁRIAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA¹

SUBJECTS AND SPATIAL PRACTICES: ESSENTIAL RELATIONSHIPS FOR TEACHING GEOGRAPHY

LOS SUJETOS Y LAS PRÁCTICAS ESPACIALES: RELACIONES NECESARIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Francisco Tomaz de Moura Júnior

Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil, fthomaz-junior@hotmail.com.

Resumo: O presente artigo é um recorte da tese de doutorado do autor e se constitui em uma discussão teórica. Ela investiga as relações entre práticas espaciais dos licenciandos e a mediação didática no ensino de Geografia. Para tanto, discute-se a inserção desses sujeitos na sociedade de classes atual e o papel da educação superior na formação docente. A seguir, analisa-se a progressão dos licenciandos, destacando a importância das práticas espaciais cotidianas – habitar, trabalhar, estudar, deslocar-se e permanecer – para a construção de estratégias pedagógicas. Por fim, o estudo propõe que essas práticas sejam integradas às práticas pedagógicas, visando uma práxis docente que articule teoria, prática e transformação social.

Palavras-chave: pensamento geográfico; desenvolvimento cognitivo; Teoria Histórico-Cultural; formação docente; práticas espaciais.

¹ O presente artigo é um recorte da Tese, defendida em abril de 2024, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), do Instituto de Geografia (IGeo), da Universidade Federal de Jataí (UFJ).



Abstract: This article is an excerpt from the author's doctoral thesis and constitutes a theoretical discussion. It investigates the relationships between the spatial practices of Geography teaching students and didactic mediation in Geography education. To this end, it discusses the insertion of these subjects into the current class-based society and the role of higher education in teacher training. Next, it analyzes the progression of teaching students, emphasizing the importance of everyday spatial practices – living, working, studying, commuting, and staying – for the development of pedagogical strategies. Finally, the study proposes integrating these practices into pedagogical actions, aiming for a teaching praxis that connects theory, practice, and social transformation.

Keywords: geographical thinking; cognitive development; Cultural-Historical Theory; teacher training; spatial practices.

Resumen: Este artículo es un extracto de la tesis doctoral del autor y constituye una discusión teórica. Investiga las relaciones entre las prácticas espaciales de los estudiantes de licenciatura en Geografía y la mediación didáctica en la enseñanza de la Geografía. Para ello, se discute la inserción de estos sujetos en la sociedad de clases actual y el papel de la educación superior en la formación docente. A continuación, se analiza la progresión de los estudiantes, destacando la importancia de las prácticas espaciales cotidianas – habitar, trabajar, estudiar, desplazarse y permanecer – en la construcción de estrategias pedagógicas. Por último, el estudio propone que estas prácticas sean integradas a las prácticas pedagógicas, con el objetivo de una praxis docente que articule teoría, práctica y transformación social.

Palabras-clave: pensamiento geográfico; desarrollo cognitivo; Teoría Histórico-Cultural; formación de profesores; practicas espaciales.

Introdução

Os sujeitos do processo formativo em nível superior no Brasil – professores formadores, técnicos administrativos, de laboratórios, bibliotecários e, principalmente, licenciandos – são, em última análise, sujeitos sociais permeados por múltiplas determinações (família, trabalho, religião, amigos etc.), sendo a instituição escolar (universidade) uma delas.

Desse modo, é imprescindível a compreensão do caráter institucional do Ensino Superior, em geral das universidades públicas brasileiras. Igualmente importante é o entendimento desses sujeitos dentro de uma sociedade de classes, na qual a educação e as instituições escolares têm papéis-chave.

Com o intuito de explorar e incorporar as práticas espaciais dos estudantes como uma base fundamental para a mediação didática e o ensino de Geografia, o presente artigo busca inicialmente compreender o contexto institucional envolvendo a formação do professor. Em seguida, propõe-se a uma análise da progressão do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo. A ideia central é destacar o potencial das práticas espaciais como elementos essenciais para serem utilizados pelo professor na construção e efetivação de estratégias de ensino em Geografia.

Posteriormente, abordam-se as práticas espaciais em sua dimensão cotidiana, centrando-se na tríade habitar/trabalhar/estudar e no correspondente deslocar/permanecer com intuito de identificar as que se destacam no cotidiano dos futuros professores. Por último, relaciona-se essas práticas às práticas pedagógicas, uma vez que é a unidade prática – cotidiana e profissional do professor – que é responsável por vincular a atividade de (re)produção social dos sujeitos às práticas de ensino sem, entretanto, descuidar da dimensão teórica e da finalidade social do ensino (práxis).

Os sujeitos do ensino-aprendizagem e a periodização do desenvolvimento humano

A periodização do desenvolvimento humano pode ser entendida como um desdobramento da Teoria Histórico-Cultural (THC) formulada inicialmente por Vigotski (Vigotsky, 2009; Vigotskii, 2010; Vigotski, 2021) e seus colaboradores, e depois expandida e continuada por outros estudiosos. Entre os principais postulados, um que exerce papel central é a impossibilidade de se explicar o comportamento do sujeito apenas por suas características externas e aparentes, rompendo, desse modo, com uma abordagem sintomática, descritiva, empírica e fenomenológica da periodização do desenvolvimento.

Nesse sentido, ressalta-se o caráter histórico do desenvolvimento, não existindo um “desenvolvimento natural”, imutável e invariável. Ao contrário, o desenvolvimento psíquico tem suas origens no desenvolvimento histórico-cultural da sociedade, isto é, a depender das condições sociais concretas, o psiquismo do sujeito percorrerá caminhos variados tanto na forma/estrutura, quanto no conteúdo (Vigotski, 2021).

Nesse sentido, a forma de inserção social do sujeito, isto é, a classe social ao qual pertence, bem como seus desdobramentos, possui reflexos diretos no processo de humanização e no desenvolvimento psíquico. Isto é, seja pela escassez de recursos materiais necessários à vida, seja pela escassez de recursos simbólicos (acesso à cultura), o sujeito tem seu desenvolvimento, enquanto ser humano pleno, limitado.

Paradoxalmente, entretanto, é nesse contexto de relativa escassez que se dá grande parte do processo de ensino escolar e universitário. Essa escassez se deve, entre os vários fatores, a uma estrutura física precária das escolas/universidades, a um quadro docente reduzido, a demandas crescentes por produtividade (quase sempre mensurada quantitativamente), entre outros fatores.

Toda essa problemática influi diretamente no processo de formação do professor e consequentemente do aluno. Contraditoriamente, o próprio modelo formativo – conduzido a partir das políticas educacionais postas – permite certas “brechas” e, com elas, a promoção de uma formação ampla que efetivamente promova o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e o pensamento teórico.

Pasqualini (2020), discutindo a periodização do desenvolvimento psíquico, ou seja, do desenvolvimento humano como movimento dialético, estabelece que o desafio no estudo do psiquismo e do desenvolvimento cognitivo do sujeito é captar os momentos de mudanças quantitativas (evolutivos) e os momentos de mudanças qualitativas (revoluções) que, por sua vez, são, mais ou menos, condicionados por essa inserção social.

Segundo a autora,

É justamente a *atividade* humana como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento. Em outras palavras: a categoria-chave para explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade (Pasqualini, 2020, p. 67-68, grifo no original).

Mais adiante, ela prossegue,

A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois pólos da unidade e é transformada conforme a própria relação se desenvolve). Ao eleger a atividade como categoria nuclear para a explicação do psiquismo – e para o problema específico dos períodos de desenvolvimento –, os autores soviéticos garantem a perspectiva da *totalidade* na explicação do *psiquismo individual*. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade (Pasqualini, 2020, p. 68, grifos no original).

Especificamente, a respeito da periodização do desenvolvimento humano, Elkonin (1987; 1998; 2019) é o principal formulador. Ao propor discutir a periodização do desenvolvimento humano, o autor ressalta o papel das instituições educacionais, uma vez que essas instituições são responsáveis por disponibilizar e transmitir às novas gerações o conhecimento acumulado cultural e historicamente.

Martins (2020) aponta uma unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como representantes, em seus respectivos campos, do aporte dialético e materialista histórico. A autora aborda o papel dos signos como elementos mediadores da relação sujeito/mundo, isto é, é por meio dos signos produzidos e disponibilizados socialmente que o sujeito desenvolve as Funções Psíquicas Superiores (FPS), assim, analogamente, do mesmo modo que a técnica é um instrumento de transformação da Natureza, o signo é um instrumento de (trans)formação do psiquismo e, em última instância, do ser humano.

Aqui, destacam-se dois processos importantes: 1) a mediação, ou seja, a interpenetração e a intervinculação na relação Sujeito-Objeto existente entre um sujeito aprendente e outro que já domina o signo; 2) a “simbolização”, apreendida como o papel que os instrumentos adquirem ao serem refletidos enquanto “instrumentos” do psiquismo que se materializam na palavra. Assim, compreender que, conforme Vigotski, desenvolvimento e aprendizagem se interconectam, significa que a escola e os conteúdos ali trabalhados possibilitam o avanço do desenvolvimento a partir do domínio teórico de conceitos, “instrumentos” do psiquismo (Martins, 2020).

É preciso salientar que nem todo ensino promove o desenvolvimento, apenas aquele pautado numa ação deliberada, histórica e sistematicamente referenciada, fundada nos conteúdos da ciência de referência e na sua tradição escolar. Diante disso, nota-se a relevância

dos conteúdos, pois são eles que prescrevem as formas e requerem, ou não, certo grau de complexidade psíquica. A formação dos conceitos, dessa forma, é tema central na teoria vigotskiana, pois, são eles – especificamente, os conceitos científicos – que permitem a construção subjetiva da realidade objetiva, superando o processo aparente, empírico e enviesado da realidade imediata e não-problematizada.

Nesse contexto, a reflexão e a defesa dos conteúdos, incluindo os conceitos científicos, ganham uma relevância especial, principalmente considerando as reformas curriculares que tendem a esvaziar ou a apagar tais conteúdos, substituindo-os por competências e habilidades. Como resultado desse processo, surge a defesa de um currículo centrado em disciplinas e com conteúdos claramente definidos. No entanto, é importante ressaltar que isso não implica necessariamente a promoção de um ensino direto dos conceitos sem uma compreensão mais ampla e significativa, conforme alertava Vigotsky em passagem celebre:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (Vigotsky, 2009, p. 247).

6

A tese central elaborada pelo teórico russo incide no fato de que o desenvolvimento humano é movido pela contradição entre o biológico e o cultural. Essa contradição é provocada por meio da apropriação dos signos e instrumentos no desenrolar da vida social num movimento dialético, que não está focado nem no Natural, nem no Humano, mas na relação estabelecida entre eles.

É nesse contexto que a escola e a universidade têm um papel importantíssimo, uma vez que funcionam como “instituições de ligação”, dito de outra forma, à medida que a sociedade se complexifica, cada vez mais a relação metabólica Homem-Natureza é complexificada ficando ainda mais longe de ser uma relação direta. Desse modo os conhecimentos acumulados e historicizados são dispostos no currículo e ensinados às novas gerações. Assim, um aluno ao ingressar na Educação Básica não precisa “inventar a roda”, mas pode se beneficiar de seu uso ao entender os motivos e necessidades que a geraram, bem como seu funcionamento.

Anjos; Duarte (2020) discutindo o papel da atividade de estudo na passagem da adolescência à vida adulta assinalam que ela estaria fundada na preparação para o futuro profissional, assim, na vida escolar, o adolescente valoriza as disciplinas e conteúdos a partir daquilo que ele vislumbra ser sua futura profissão. Desse fato decorre a necessidade de uma organização do ensino que valorize a cotidianidade, seus espaços e seu mundo conhecido a fim de mobilizar os adolescentes para a aprendizagem sem, todavia, se limitar a isso.

Ainda nesse período, o adolescente desenvolve o pensamento conceitual que, por sua vez, representa o elo de todas as demais FPS, uma vez que é ele o responsável por permitir abstrações/generalizações, bem como por expandir as possibilidades de pensamento do imediato/cotidiano para o mediato/não-cotidiano. Soma-se a isso o fato de que é somente a partir da formação de conceitos que o adolescente pode desenvolver uma imagem subjetiva da realidade objetiva de modo fidedigno (Elkonin, 1987).

A partir da comunicação com seus pares, o adolescente forma opiniões, argumentos e conceitos que compõem sua visão de mundo, atribuindo sentido pessoal à sua vida. Isso conduz à atividade final, **atividade profissional e/ou de estudo**, quando o adolescente se torna um adulto e, mais especificamente, um trabalhador (Facci, 2004). Davídov; Márkova (1987) advertem que mesmo que exista uma atividade de estudo na fase adulta, essa atividade é orientada para a preparação profissional, de modo que o sujeito tenha um domínio mínimo de formas de estudo autônomas.

Anjos; Duarte (2020, p. 202), refletindo sobre os desafios da educação escolar de adolescentes (e, pode-se acrescentar adultos), assinalam:

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência.

Os licenciandos, na condição de jovens, possuem como atividade principal a atividade profissional/de estudo o que não significa para eles, necessariamente, um domínio teórico e um pensamento conceitual. Igualmente, o fato de estarem ingressando na fase adulta não significa estarem livres das contradições e problemas sociais.

Espacialmente, a mudança entre esses períodos significa uma expansão das escalas de deslocamentos, ou seja, à medida que o sujeito vai da infância à idade adulta, expande-se a autonomia de seus deslocamentos, bem como seu mundo experienciado. Dessa forma, pode-

se deduzir que esse espaço conhecido/vivido, inicialmente limitado à casa, à vizinhança, gradativamente se alarga para o bairro, a escola, a cidade e, muitas vezes, vai além dela.

Pode-se, assim, pensar nos trabalhos de campo e nas atividades vividas pelos futuros professores na universidade. Essas atividades e sua dimensão espacial (deslocamentos, por exemplo) são responsáveis por ampliar para além da cidade em que mora, do “mundo vivido”, as experiências diretas dos estudantes que, por sua vez, podem ser utilizadas nos processos de mediação didática em sala de aula.

A transição entre os períodos do desenvolvimento humano é também uma transição dos espaços vividos mais imediatos para aqueles mais distantes; do mesmo modo, é uma transição de um conjunto de experiências mais sensíveis para aquelas mais mediatas. Obviamente, sabe-se que essa expansão não é totalmente linear e gradativa, especialmente para crianças e adolescentes que possuem condições para viajar e experienciar outras realidades em tenra idade.

Diante das discussões esboçadas, pode-se questionar: quem são os estudantes do Ensino Superior público brasileiro? E dos cursos de Licenciatura em Geografia? Quais suas motivações? E suas práticas espaciais referentes ao currículo e aos seus componentes? Essas questões são objeto dos próximos tópicos.

O aluno empírico e o aluno concreto

Dermeval Saviani (2011) discutindo os sentidos da pedagogia e do pedagogo destaca:

8

A questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. [...] Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação. Nesse sentido, [...] o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? (Saviani, 2011, p. 65).

A reflexão do autor nos remete ao fato de que a atividade docente exige não apenas o domínio do conteúdo (ciência), mas também o domínio dos métodos e técnicas de ensino-

aprendizagem, do conhecimento do currículo, das finalidades e princípios da educação e, não menos importante, dos estudantes.

O conhecimento dos/sobre os estudantes é fundamental em dois níveis: conhecer os **estudantes empíricos**, isto é, o sujeito imediato, observável na sala de aula ao longo do curso, sendo portador de desejos, aspirações e medos. Esses interesses, porém, muitas vezes não correspondem necessariamente aos seus desejos reais, definidos pela sua condição e classe social, enquanto **estudantes concretos** (Saviani, 2011).

Isso significa dizer que, para o aluno concreto interessa principalmente questões e temáticas que tocam a condição em que se encontra socialmente e que fogem à sua capacidade decisória. Dito de outra forma, ao nascer numa sociedade em movimento o sujeito herda um conjunto de determinações sociais, inclusive, a classe a qual pertence. Desse modo, seu interesse concreto não necessariamente coincide com seu interesse empírico, especialmente, devido ao intenso processo de alienação social.

Explicando essa distinção, o autor assinala que

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber (Saviani, 2011, p. 121-122).

Essa compreensão vai de encontro a uma suposta autonomia e “livre escolha” formatada e apresentada pelo Novo Ensino Médio, em que os estudantes podem escolher o itinerário que melhor se “adeque” aos seus interesses. Em verdade, a proposta curricular implementada reforça o dualismo escola do acolhimento x escola do conhecimento, que valoriza uma formação capaz de preparar o jovem para um mundo em movimento (Libâneo, 2012).

É dessa distinção que se impõe a questão do professor e da mediação didática, uma vez que o professor, por ser mais experiente, já internalizou o conjunto de relações sociais objetivas e expressas nos signos e instrumentos sociais. Assim, ao lidar com os estudantes na escola ou na universidade, ele vislumbra um conjunto de mecanismos que não se apresenta na forma, mas que precisa ser desvelado a fim de mostrar sua essência.

Esse desvelamento, por sua vez, só é possível mediante a formação de um conjunto de conceitos científicos, articulados num sistema conceitual e desenvolvidos num pensamento teórico (Morais, 2021). Entende-se, assim, que “prescindir deste conhecimento é impossibilitar o indivíduo de pensar conscientemente a realidade social e desarmá-lo para atuar criticamente nesta mesma realidade” (Lavoura; Marsiglia, 2015, p. 358).

O desenvolvimento do pensamento geográfico deve, por conseguinte, ser objeto da Geografia escolar (Cavalcanti, 2019), o que perpassa a capacidade do licenciando e futuro professor da Educação Básica em operar os conceitos científicos, reconhecendo a necessidade e o interesse não do aluno empírico, mas do aluno concreto. Isso, porém, está condicionado a seu processo formativo que, como dito, pode possuir mais ou menos limitações a depender da modalidade (presencial ou à distância) em que ocorre.

Diante disso, e reforçando as argumentações esboçadas, indica-se a necessidade de uma formação que, ao mesmo tempo, contemple uma dimensão epistemológica da Geografia e uma adequada forma de organização do ensino, de um ensino que promova o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, para isso, centre-se nas práticas espaciais cotidianas como forma de mobilização e engajamento cognitivo dos estudantes. Cabe, por isso, entender o que são essas práticas.

As práticas espaciais e o cotidiano

A importância das práticas espaciais se deve ao fato de estarem presentes diariamente na vida humana – seleção de áreas, mobilidade, concentração/distribuição de infraestruturas etc. – a partir de um processo de experimentação, sistematização das experiências e comparação. Pode-se, a título de exemplo, questionar: qual o melhor percurso entre a casa e o trabalho? Ou da casa até a escola? A resposta natural para essas questões passa, necessariamente, por um saber espacial, explícito ou não.

A problematização desse saber não é recente, Lacoste (2012), ainda no contexto do Movimento de Renovação da Geografia, estabelecia seis tipos de práticas espaciais, definindo-as como práticas sociais de:

1. Localização e reconhecimento de pontos de referência;
2. Deslocamentos e fenômenos que conformam um determinado conjunto espacial com configurações e limites próprios;
3. Conquista e domínio de territórios;
4. Representação dos espaços em diferentes escalas;

5. Delimitação de espaços e interligação entre eles;
6. Entrecruzamento de diferentes conjuntos.

Essas práticas decorrem de um fato: todo conhecimento antes de ser teórico é prático, ou seja, nasce das práticas sociais e da relação do ser humano com a Natureza. Disso decorre seu caráter lógico-histórico, de modo que, antes de ser um conteúdo (conceito) ensinado na escola, o conteúdo respondeu a uma necessidade prática-social do ser humano ao longo do tempo. Isso significa que a escola e a Geografia não devem prescindir das práticas espaciais dos estudantes, ao contrário, devem elevá-las a um caráter mais amplo, universal e, por isso, teórico.

Esse processo produz uma dupla relação, isto é, num primeiro nível tem-se: o empírico-cotidiano assentado no senso comum e vinculado à percepção/vivência do sujeito; no segundo nível, tem-se o abstrato-concreto próprio do discurso científico e do campo de conhecimento geográfico. Essa dupla relação é responsável por produzir uma distinção entre uma “geografia da vida cotidiana”, em geral experienciada, e uma “geografia do pensamento” sobre a relação do ser humano com o ambiente e das condições de (re)produção de sua forma de viver em dado momento histórico, uma “reflexão sobre o ser-estar espacial do homem” (Moreira, 2017, p. 28).

Souza (2020) debatendo os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial coloca que, a partir da década de 1970, o espaço passa a ser entendido na Geografia não como um receptáculo ou um cenário estático, desprovido de significado e importância; contrariamente, ele é tomado e entendido como um produto das relações sociais com implicações concretas para o desenvolvimento da sociedade.

Conforme o autor, as práticas espaciais são práticas sociais cujo conteúdo ou resultado está, indelevelmente, ligado ao espaço, ou seja, as práticas espaciais são práticas sociais que se objetificam no espaço e, desse modo, trazem implicações diretas e indiretas ao funcionamento e organização social. Logo, elas são o elo entre as relações sociais e o espaço geográfico. Nas palavras do autor:

Todas as práticas espaciais, repito, são sociais. Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”...) é um componente nítido e destacado da *forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados*. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente, toda prática social, é uma *ação* (ou um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de *relações sociais* (Souza, 2020, p. 241, grifos no original).

A prática espacial, nesse contexto, decorre da relação Homem-Natureza e da disputa pela produção/ordenação do espaço. Expressa-se por meio da dinâmica política, socioeconômica e cultural e pode ser vista na seletividade, antecipação e mobilidade espacial de instituições, grupos e indivíduos.

Couto (2010), almejando debater as metodologias do ensino de Geografia articuladas às práticas e saberes espaciais dos estudantes, estabelece os núcleos: produção social do espaço, consciência espacial e prática espacial como caminho. A associação desses núcleos possibilita uma reflexão que é, ao mesmo tempo, sobre a compreensão e o ensino dos mecanismos historicamente adotados na produção/organização do espaço, possibilitando a seleção dos conteúdos (conceitos) a serem ensinados; da mesma forma, permite abarcar as práticas espaciais dos estudantes (seu saber diário), contextualizando-as e fazendo delas material para o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso deve, obrigatoriamente, conduzir a uma prática pedagógica que “se inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais, intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico” (Couto, 2010, p. 110).

Para isso, porém, é preciso que o estudante seja alfabetizado/letrado cartograficamente desenvolvendo noções espaciais (proximidade/distância, separação, interior/exterior, lateralidade, pontos de vista) permitindo análises espaciais (escala, concentração/dispersão, extensão, posição/localização, padrão locacional etc.) o que só será possível se o professor da Educação Básica tiver o domínio sobre tais capacidades.

As práticas espaciais têm sido tema de interesse das pesquisas (dissertações e teses) de diferentes matrizes teórico-metodológicas tanto na Geografia, em geral, quanto em seu ensino, em particular (Pires, 2013; Silva, 2016; Christan, 2020; Luz Neto, 2022). Observa-se, nesses exemplos, a diversidade e amplitude dos enfoques e pesquisas sobre as práticas espaciais e suas relações com a Geografia e seu ensino. Pode-se citar temáticas comuns: jovens, aspectos culturais, produção e/ou apropriação do espaço urbano, atividades de lazer e/ou entretenimento, dentre outras. Todavia, cabe ainda esmiuçar o conceito de “práticas espaciais” e daquelas que são caracterizadas como “cotidianas”.

Desse modo, a fim de um melhor encadeamento da discussão, elas foram desmembradas em dois grupos: “as práticas corporativas e/ou institucionais” e “as práticas individuais cotidianas”. Enquanto as primeiras correspondem a grandes práticas e mudanças de médio e grande porte no ordenamento e na produção do espaço, estando no campo da produção social, as segundas são de pequeno porte e estariam no campo da subversão da reprodução social.

As práticas corporativas e/ou institucionais

Corrêa (1992; 2007) tratando da diferenciação sócio-espacial assinala ser um fenômeno complexo, abordado por diferentes correntes teóricas da Geografia. Sua perspectiva, nesse sentido, parte do ponto de vista dos agentes hegemônicos da produção/ordenação do espaço. Segundo ele, a diferenciação sócio-espacial tem sido abordada sob dois vieses, algumas vezes complementares, outras nem tanto, sendo: 1) um acadêmico, em que o debate se centra no caráter material das diferenças da superfície terrestre e das formas de apropriação e/ou uso, bem como na possibilidade de minimizar essas diferenças; 2) outro na esfera do planejamento e dos órgãos estatais e/ou de incorporadoras privadas, para os quais a principal tese é de que a diferença entre as áreas é fruto de aspectos naturais e humanos que devem ser superados em prol da acumulação do capital.

A possibilidade, entretanto, de um espaço homogêneo e indiferenciado é fantasiosa, seja pela incapacidade humana em anular totalmente as diferenças naturais, seja pela sociedade, no seu movimento de (re)produção e aprofundamento constante dessas diferenças; inclusive do ponto de vista do capitalismo. Assim, entende-se que a diferenciação sócio-espacial é, ao mesmo tempo, inevitável e funcional ao próprio capitalismo.

Dessa forma, Corrêa (2007) estabelece uma distinção entre práticas e processos espaciais dentro do processo de diferenciação, sendo as primeiras localizadas e engendradas por sujeitos – individuais e/ou coletivos –, não necessariamente sistemáticas ou regulares, e temporalmente limitadas, e as outras seriam os processos espaciais com duração maior e uma ação mais ampla.

Conforme o autor, as práticas espaciais podem ser enquadradas das seguintes formas:

- **Seletividade:** advinda da negociação entre diferentes agentes sociais e seus interesses/possibilidades, mira a eleição de determinados espaços para usos específicos;
- **Fragmentação-remembramento:** almeja a criação de unidades territoriais menores ou maiores a depender do interesse do sujeito. O parcelamento do solo urbano ou a concentração fundiária são exemplos dessas práticas;
- **Antecipação espacial:** corresponde à localização de uma atividade antes da consolidação das condições necessárias. Em geral, está associada a oferta de informações privilegiadas estatais ou não (Corrêa, 2007, p. 69-70).

Essas práticas, aqui nomeadas de “corporativas e/ou institucionais” devido ao tipo de agente que as engendram, são responsáveis pela diferenciação, no mínimo, em duas escalas: da rede urbana e do intraurbano. Tais escalas são interdependentes, uma vez que medidas tomadas no centro do núcleo urbano afetam áreas circundantes, isto é, cidades menores, áreas rurais etc.; ao mesmo tempo, a rede urbana e os fluxos que a conecta afetam o espaço intraurbano. Um exemplo pode ser visto nos movimentos migratórios campo-cidade que podem provocar modificações substanciais no espaço intraurbano (ocupação de áreas irregulares, segregação socioespacial etc.).

Souza (2020), em outra perspectiva teórica e contrapondo-se as análises realizadas por Corrêa (1992) sobre as práticas espaciais corporativas e/ou institucionais, estabelece outra tipologia, focando mais naquilo que se poderia caracterizar como as práticas espaciais insurgentes, isto é, contra hegemônicas, sendo:

- a) **Territorialização em sentido estrito:** consiste na “apropriação” e controle direto, ou seja, por meio da presença física no espaço, sendo uma escala “nanoterritorial” e fortemente enraizada nos lugares;
- b) **Territorialização em sentido amplo:** em oposição às territorializações de sentido estrito, aqui, os territórios são identificados, aspectos legais e privados são desafiados, incluindo-se uma contraposição às práticas espaciais corporativas/institucionais, públicas ou privadas;
- c) **Refuncionalização/reestruturação do espaço material:** trata-se de apropriações/ocupações que almejam a refuncionalização de determinado espaço, em regra abandonado e/ou sem uso, que pode ser obtida por mudanças mínimas ou intervenções maiores. Um exemplo, pode ser visto nas ocupações promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST);
- d) **Ressignificação de lugares:** consiste nos sentidos, significados e representações atribuídas a determinados lugares, sendo constantemente objeto de disputa entre os diferentes grupos e classes sociais, hegemônicos ou não;
- e) **Construção de circuitos econômicos alternativos:** refere-se a um conjunto de práticas empreendidas por movimentos emancipatórios cujos objetivos consistem na geração de renda com vista ao autofinanciamento, no financiamento de atividades culturais e políticas, na criação de alternativas econômicas (economia solidária, economia-ecológica, cooperativismo etc.) à

lógica capitalista (assalariamento, desigualdade na distribuição dos rendimentos etc.);

- f) **Construção de redes espaciais:** estabelecimento de redes de solidariedade e lutas entre sujeitos de diferentes escalas geográficas, possibilitando a troca de experiências e práticas, multiplicando as formas de resistência nos territórios dissidentes (Souza, 2020, p. 251-254).

Aqui, é preciso destacar que nada impede uma articulação entre as referidas práticas espaciais na constituição de táticas insurgentes, combinando-as em sistemas complexos de resistência. Um exemplo da combinação dessas práticas espaciais insurgentes pode ser visto no processo de “revitalização de baixo pra cima”, em que “agentes (sem-teto, ou, para usar o termo internacionalmente utilizado, *squatters*) assumem o controle de espaços ‘abandonados’ com a finalidade de lhes dar alguma função social legítima” (Souza, 2020, p. 256, grifo do autor).

Ambas concepções e entendimentos – Corrêa (1992; 2007) e Souza (2020) – sobre as práticas espaciais apresentam um aspecto, mais ou menos, institucional, seja a partir do Estado ou dos grandes grupos econômicos, seja a partir de agentes e movimentos sociais. Cabe, porém, explicar a existência de um conjunto de “micropráticas”, ou seja, de ações sociais cotidianas realizadas diariamente em atividades de lazer, entretenimento ou no “viver a cidade”, na sua cotidianidade. Nesse sentido, a perspectiva esboçada por Souza (2020) se adequa melhor aos objetivos traçados e à construção teórico-metódica empreendida até aqui.

As práticas espaciais cotidianas

Ao percorrerem os diferentes espaços da cidade, os sujeitos constroem conhecimentos cotidianos sobre a organização e funcionamento de seus espaços, bem como suas conexões ou distanciamentos. Ainda que esses conhecimentos estejam no nível do empírico/imediato, isto é, sejam percebidos a partir das experiências não-refletidas, fazem parte de um conjunto de esquemas decisórios da vida cotidiana.

A vida cotidiana é, conforme Netto; Carvalho (2012, p. 23), a “vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola [...]. Nessas atividades é mais o gesto mecânico e automatizado que dirige a consciência”.

Para Heller (1977), a vida cotidiana é o conjunto de atividades responsável pela reprodução dos homens particulares que, nesse processo, possibilitam a reprodução social. Nota-se, uma distinção esboçada pela autora entre reprodução do gênero humano e reprodução da espécie (subsistência/procriação), de modo que para a sobrevivência da espécie é preciso, antes, que existam as condições de reprodução da sociedade (gênero humano). Dessa forma, há, segundo a autora, uma vida cotidiana e uma vida não-cotidiana e, enquanto a reprodução social (reprodução do gênero humano) é uma atividade da vida não-cotidiana, a reprodução particular (subsistência/procriação) é uma atividade cotidiana.

A vida cotidiana é, portanto,

A vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (Heller, 2014, p. 31, grifo da autora).

Nesse sentido, o deslocar pela cidade no percurso casa/trabalho/universidade ou nos períodos de lazer e tempo livre constitui, igualmente, aspecto da cotidianidade da vida, do qual nenhum ser humano está isento, e uma prática social objetificada no espaço, isto é, uma prática espacial. São essas práticas espaciais cotidianas dos alunos que devem ser apropriadas pelo professor na organização do ensino.

A cidade e o espaço urbano, nesse contexto, se mostram privilegiados, uma vez que a maior parte da população brasileira e mundial vive ali. A cidade é entendida como conjunto de espaços, mais ou menos, urbanizados de (re)produção da vida. Ela é a forma, sendo que o urbano é o conteúdo, ou seja, a cidade é a materialidade das relações sociais cristalizadas nas formas, enquanto o urbano são as próprias relações (Lefebvre, 2013).

A cidade possui ainda um caráter pedagógico, isto é, sendo permeada por interdições e/ou concessões, nela a vida dos sujeitos é facilitada ou dificultada, segundo um conjunto de regras e normas, escritas ou não. Essas interdições ou concessões são fruto de uma lógica complexa de produção e ordenação do espaço que, no capitalismo, decorre da relação estabelecida entre as forças produtivas e as relações de produção. Enquanto as primeiras se materializam na relação metabólica Homem-Natureza, as relações de produção se referem à

organização e divisão – social e territorial – do trabalho, não podendo ser descoladas das relações de reprodução dos indivíduos.

Nota-se, portanto, uma indissociabilidade entre a produção das condições de existência social e os modos de vida que, especificamente, na cidade são expressos pela urbanidade. A urbanidade pode ser entendida como a condição de urbano, isto é, um modo de viver, produzir e se relacionar gestado, no capitalismo, a partir do século XIX e que ganha um conjunto de especificidades na realidade brasileira e latino-americana.

Lefebvre (2013) aponta que a produção do espaço é decorrente de três dimensões inseparáveis: a **prática espacial**, a **representação do espaço** e os **espaços de representação**. A prática espacial compreende a espacialização dos sujeitos para a realização das atividades (re)produtivas; ela está relacionada com o espaço percebido, sendo uma ligação entre a realidade cotidiana (emprego do tempo, reprodução da vida) e a realidade urbana (os percursos e redes entre os espaços de trabalho e de lazer).

É importante destacar que as práticas espaciais são práticas sociais que se projetam e materializam no espaço mediante ações, individuais e coletivas, institucionais ou não, porém sempre impregnadas por uma objetividade/subjetividade inerente aos próprios sujeitos. Diferentemente,

A representação do espaço, atrelada à dimensão do espaço concebido, é o espaço das relações sociais de produção, idealizado em conformidade com o modelo de produção e a ordem imposta por ele. É o espaço concebido intelectualmente dos cientistas, dos urbanistas, dos tecnocratas, é o espaço dominante em um modelo de produção. Desse modo, a representação do espaço dá uma imagem e define a forma do espaço, serve como um quadro de referência para a atuação dos sujeitos, pois permite a uma orientação (espacial) e, assim, concomitantemente, influencia na prática espacial (Christan, 2020, p. 62).

Os espaços de representação, por conseguinte, são parte da dimensão vivida/experenciada pelos sujeitos, logo, apresentam simbolismo e significados decorrentes da experiência diária e das práticas espaciais cotidianas. Eles estão eivados de subjetividade e pertencem a um imaginário coletivo de um grupo ou povo.

Destarte, pode-se inferir que o espaço urbano concebido e executado por agentes econômicos, políticos e sociais se expressa mediante uma disputa projetada nas relações sociais e objetificada no espaço; enquanto a cidade e sua dinâmica são conduzidas pelas práticas espaciais individuais e/ou coletivas, que se apropriam e ressignificam os espaços urbanos na sua cotidianidade.

Isso, porém, não se dá mediante um espontaneísmo, um praticismo cego e intuitivo, ao contrário, perpassa a tomada de consciência da dimensão espacial da vida cotidiana, bem

como de um conjunto de ações e práticas contra-hegemônicas. Essas práticas podem ser reforçadas/promovidas por práticas de ensino que são, ao mesmo tempo, fundamentadas teoricamente e orientadas a um fim específico, podendo ser sintetizadas como a práxis pedagógica ou educativa.

Decorre desse fato a importância de um professor bem formado, uma vez que é ele o responsável pelo desenvolvimento de um ensino que promova as capacidades cognitivas dos estudantes (pensamento geográfico) o que, todavia, só será possível se ele próprio, durante a formação inicial e continuada, desenvolver uma sólida base de conhecimentos da docência. Essa base, por sua vez, é condicionada pelos processos de mediação didática e à atividade desenvolvida pelo professor formador, pelo espaço universitário e pelas condições sociais mais gerais.

À guisa de conclusão... As práticas espaciais e práticas pedagógicas: substratos para o pensamento geográfico

No que diz respeito às práticas espaciais orientadas para o ensino de Geografia, seu fundamento advém da diferenciação feita por Vigotsky (2009) entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico. Elas permeariam o primeiro grupo e seriam um “substrato” para a ação didática (práxis pedagógica) do professor durante a mediação didática.

Convém esclarecer a relação teoria-prática, especialmente no que diz respeito a constituição de uma práxis pedagógica orientada ao pensamento geográfico e à vida urbana cidadã. Sánchez Vásquez (2011) estabelece a existência de diferentes concepções teórico-metódicas a respeito da relação teoria-prática, sendo uma **positivista**, uma **fenomenológica** e uma **dialética** marxista.

O positivismo tem como suposto a existência de uma realidade única passível de divisões em partes “menores” e “acessíveis” à racionalidade científica. Nessa concepção, a relação sujeito-objeto é dominada pelo segundo, cabendo ao sujeito apenas desvendar os mecanismos do real ($S < O$). Para o positivismo, teoria e prática são separadas, sendo a última informada pela teoria que a mobiliza, num processo linear, imediatista e utilitário.

Para a fenomenologia, a realidade é constituída socialmente a partir da atribuição de significados aos objetos, às situações e às experiências vividas. Para essa corrente, o ser humano é, igualmente, criador da realidade e do conhecimento. Aqui, a prática muda ao modificar-se a forma de compreendê-la, logo, haveria uma mutabilidade de ações aceitas e/ou desejadas a depender da consciência que observa/interage com o fenômeno.

Desse movimento decorre o fato de que a prática pedagógica se inicia pela própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular do sujeito. Origina dessa compreensão a relativização das formas de conhecimento e de ensino, uma vez que cada realidade é permeada por um conjunto de significados (cultura). Assim, não haveria práticas mais adequadas que outras, apenas aquelas culturalmente mais bem aceitas. Nela a relação sujeito-objeto é expressa pela primazia do primeiro sobre o segundo, sendo uma “inversão” da compreensão positivista ($S > O$).

Por último, tem-se a dialética que concebe a realidade como uma totalidade concreta, em outras palavras, a realidade como um todo estruturado, em que qualquer fato e/ou fenômeno pode ser compreendido a partir da análise de suas conexões/determinações, ainda que não imediatamente reveladas.

A compreensão desses fatos e/ou fenômenos, para a perspectiva dialética, se dá mediante o conhecimento científico. Todavia, a acepção de ciência, método e realidade difere radicalmente do positivismo e da fenomenologia. Assim, o que se persegue nessa perspectiva é a aproximação do entendimento da totalidade que, por sua vez, é sempre uma totalidade em movimento, por isso, nunca completa ou acabada (Lefebvre, 1991).

Aqui, o conceito de prática é ampliado e se torna uma unidade teórico-prática, ou seja, uma práxis. Isso não significa, porém, que a práxis pedagógica, como as demais práxis, esteja dada na ação cotidiana do professor, ao contrário, ela ocorre em uma sociedade permeada por valores e ideais capitalista (inclusive, dentro do espaço escolar), na qual se vive um processo de descolamento teórico-prático, uma cisão entre o pensar e o agir.

É somente a partir da superação dessa alienação – muitas vezes expressa na divisão social do trabalho ou na divisão parcelar do conhecimento – e no reconhecimento de que prática e teoria são uma unidade em constante construção, que pode, o professor, encaminhar um conjunto de ações que almejam uma práxis educativa capaz de explicar e (trans)formar a realidade.

A prática pedagógica do professor é, dessa forma, uma prática social complexa que acontece em diferentes espaços/tempos da escola. Nela estão vinculados diretamente professor e alunos numa relação mediada com o conhecimento e, em um sentido mais amplo, coordenadores, gestores e toda a comunidade escolar. Essas práticas envolvem, simultaneamente, ações mecânicas e repetitivas, às vezes, burocráticas, mas também ações criativas e inovadoras, todas necessárias ao enfrentamento dos desafios diários das atividades docentes (Caldeira; Zaidan, 2013).

Diante disso, a práxis docente é uma atividade cotidiana cujo ápice é a objetivação em si, quando representa adequações ou interiorizações do mundo e de suas necessidades, ou objetivação para si, quando é criativa e promotora de um desenvolvimento cognitivo. Logo, ao se apropriar das práticas espaciais dos estudantes é preciso que o professor, na mediação didática, ultrapasse a aparência e capte a essência dos fenômenos estudados. Assim, “nessa análise é importante considerar que a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertencem” (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 28).

O que se propõe, portanto, é a problematização das práticas espaciais dos estudantes a fim de que se tornem “substrato” da mediação didática do professor de Geografia e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ancorado na pedagogia histórico-crítica e na THC, fundamentadas em Saviani (1999; 2011) e Gasparin (2012), esboça-se cinco momentos:

1. **Conhecimento da prática social**, práticas/saberes espaciais do universo cultural e do contexto sócio-espacial dos alunos;
2. **Problematização das práticas/saberes espaciais**, transformando-os em situações-problemas de cunho geográficas e que tenham significado, do ponto de vista de quem aprende, mas também de um contexto mais amplo das relações Homem-Natureza;
3. **Instrumentalização**, isto é, o desenvolvimento de instrumentos teóricos e práticos – conceitos, metodologias, ferramentas etc. – que permitam a compreensão e proposição de soluções aos problemas-situações levantados;
4. **Catarse**, uma síntese capaz de expressar os conceitos formados num sistema que explique as múltiplas determinações da situação-problema sem, contudo, se fechar sobre si mesma;
5. **A práxis social como unidade teórico-prático** responsável por possibilitar uma (trans)formação social.

Proposta semelhante é o percurso didático, também fundamentado na THC, esboçado por Cavalcanti (2019) e utilizado em diferentes pesquisas do/sobre ensino de Geografia, conforme discutido por Moura Júnior; Miranda; Cavalcanti (2022). Esse percurso pressupõe três momentos: problematizar, sistematizar e sintetizar. Todo esse processo é guiado por uma compreensão dialética que vai do concreto-empírico, passa pelo abstrato (formação de

generalizações/abstrações) e culmina com o concreto-pensado, isto é, na reflexão do empírico (da materialidade das práticas espaciais) a partir dos conceitos (instrumentos teóricos) da Geografia e que deve ascender a um pensamento teórico.

A formação desse pensamento, por seu turno, deve obedecer a uma articulação entre conceitos, isto é, a um sistema conceitual coerente. O conceito, dentro desse sistema, é o movimento dialético do abstrato ao concreto, da forma ao conteúdo, capaz de reproduzir o concreto (material) como objeto do pensamento (concreto pensado) na medida em que pressupõe um conjunto de generalizações.

Psicologicamente, o conceito é uma generalização que abarca a universalidade (geral) com a singularidade, permeando a particularidade. Seu significado é inerente às palavras (signos) que sistematizam impressões, estabelecem relações e agrupam objetos e fenômenos, articulando processos de análise e síntese, forma e conteúdo, imediato e mediado.

Martins (2020, p. 28-29, grifos inseridos) explica que

O **percurso lógico da aprendizagem** segue uma linha de desenvolvimento que caminha do concreto (sensorial, empírico) para o abstrato, do particular para o geral, do cotidiano para o não cotidiano, dos conhecimentos de senso comum para os conhecimentos mais elaborados e complexos. Esse percurso revela-se “de baixo para cima”. Sob tais condições, é compreensível que o pensamento resulte inicialmente sincrético, desordenado, e apenas gradativamente caminhe em direção ao estabelecimento de relações que visem ordenar a imagem subjetiva correspondente aos objetos do conhecimento.

Enquanto,

O **percurso do ensino** carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos. Logo, esse percurso revela-se “de cima para baixo”. Consequentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina. Nesse sentido, **o percurso lógico do ensino não pode reproduzir o percurso lógico da aprendizagem**, pois se assim for não gerará as contradições necessárias à transformação do sistema representado pela tríade conceitos científicos, conceitos espontâneos e seus objetos (Martins, 2020, p. 29, grifos inseridos).

Soma-se a isso, a afirmação de Couto (2010, p. 118), no sentido de que a prática pedagógica deve: 1) permitir a apropriação do mundo como concreto-pensado mediante a ascensão do abstrato ao concreto; e 2) incluir os propósitos, conteúdos e conceitos da Geografia, por meio da problematização dos “modos de viver, amar, sofrer e de transformar a vida”.

O movimento de ensino, portanto, deve ir das práticas espaciais à formação de conceitos complementado por um movimento inverso, isto é, de retorno, agora de um conhecimento enriquecido, às práticas que o motivaram. Assim, o movimento ocorre numa dialética concreto-abstrato-concreto pensado, singular-geral-particular, capaz de articular forma e conteúdo, visível e invisível.

Diante das reflexões tecidas, é fundamental compreender que o ensino de Geografia, ancorado nas práticas espaciais dos estudantes, não pode ser apenas uma reprodução mecânica do conhecimento, mas um processo dialético que articula teoria e prática de forma indissociável. A práxis pedagógica, nesse sentido, exige do professor uma mediação didática que transcenda a superficialidade e alcance a essência dos fenômenos geográficos, possibilitando aos alunos não apenas a compreensão do espaço em que vivem, mas também a capacidade de transformá-lo. Assim, ao relacionar as vivências cotidianas com os conceitos geográficos, o ensino se torna um instrumento de emancipação, permitindo que os estudantes compreendam criticamente as dinâmicas socioespaciais e intervenham na realidade de maneira consciente e transformadora.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 195-219.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia: ensino e relevância social*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHRISTAN, Patrícia. *A prática espacial cotidiana na cidade e a prática pedagógica no ensino de Geografia*. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação, práticas espaciais e gestão do território. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 3, p. 115-122, jul./dez. 1992.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. *Cidades*, v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. 2010.

DAVÍDOV, Vasili Vasiliévitch; MÁRKOVA, Alla. El desarrollo del pensamiento en la URSS. In: DAVÍDOV, Vasili Vasiliévitch; SHUARE, Marta. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987. p. 173-193.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

ELKONIN, Daniil. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da atividade de estudo*. Curitiba: CRV, 2019. p. 159-168.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

GASPARIN, José Luiz. *Um didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a história*. 10. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2014.

LACOSTE, Yves. *A Geografia - isso servem em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamento acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LEFEBVRE, Henry. *Lógica formal, lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, Henry. *La producción del espacio*. Madrid: Captán Swiny, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. *Mobilização do pensamento geográfico na interpretação das práticas espaciais por alunos do Ensino Médio*. 2022. (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília: POSGEA/UnB, Brasília, 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 13-34.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. Vygotsky e a construção de sistemas conceituais: contribuições para a geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan. (org.). *Geografia escolar: diálogo com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 75-91.

MOREIRA, Ruy. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. *Tamoios*, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 26-43, jul./dez. 2017.

MOURA JÚNIOR, Franciso Tomaz; MIRANDA, Marielly de Sousa; CAVALCANTI, Lana de Souza. Percurso didático para mediação da aprendizagem em Geografia: experiências entorno de uma proposta. *Geografar*, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2022.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria Carmo Brant. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 63-90.

PIRES, Lucineide Mendes. Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Buenos Aires/São Paulo: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso/Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Alexander Batista e. *Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*. 2016. (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes. Práticas espaciais. In: SOUZA, Marcelo Lopes *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 235-260.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Aleksei. Nikolaievitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

Francisco Tomaz de Moura Júnior

Possui graduação e mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal de Jataí. É professor da Rede Estadual de Educação de Roraima. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, didática e formação de professores, identidade(s) e atuação profissional.

Endereço Profissional: Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (Seed/RR). Alameda Beta, 76, Bairro Nossa Senhora Aparecida, Boa Vista (RR). CEP: 69.306-372
Email: fthomaz-junior@hotmail.com

25

Recebido para publicação em 23 de setembro de 2024.
Aprovado para publicação em 11 de novembro de 2024.
Publicado em 14 de novembro de 2024.