

# **Revista de Ensino de Geografia**

ISSN 2179-4510

[www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br](http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br)

Publicação semestral do Laboratório de Ensino de Geografia – LEGEO

Instituto de Geografia – IG

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

## **ARTIGO**

### **UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA<sup>1</sup>**

Alex Cristiano de Souza<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

O presente texto busca uma fundamentação para a relação entre a categoria trabalho no ensino de Geografia Crítica, pela mediação da educação, com o intuito de contribuir teórica e epistemologicamente. Nosso embasamento para tal análise parte dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que toma o trabalho e suas variâncias como elementos de primeira ordem para se pensar a educação. Assim, consideramos importante esta perspectiva pedagógica para o ensino de Geografia Crítica, que busca uma construção do conhecimento geográfico nos alunos de forma a suscitar compreensão para analisar e, também, de intervir no espaço socialmente produzido. Para tanto, o percurso a ser percorrido neste trabalho parte da análise entre trabalho e educação e, em momento seguinte, buscamos demonstrar como essa relação pode ser rica para o ensino de Geografia Crítica.

**Palavras-chave:** Pedagogia Histórico-crítica. Fundamentos teóricos. Produção do conhecimento.

#### **1 INTRODUÇÃO**

(...) a geografia vista como uma ciência espacial da sociedade e da história, do espaço geográfico como produto do trabalho dos homens nos diferentes contextos históricos de sociedade e dos arranjos do espaço geográfico como dado estruturador das ações, das contradições e dos conflitos sociais de classes. (MOREIRA, 2004, p. 28)

<sup>1</sup> Artigo apresentado e publicado nos anais do II Congresso Brasileiro de Organização do Espaço; XIV Seminário de Pós-Graduação em Geografia da Unesp Rio Claro, 2019.

<sup>2</sup> Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG); mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorando em Geografia pela mesma instituição, sendo bolsista pelo CNPq. E-mail: alexcristianodesouza@gmail.com

Buscamos analisar neste artigo uma relação entre trabalho e educação, desde uma perspectiva fundada sobre o método materialista histórico-dialético com o objetivo de contribuir com a reflexão sobre a produção do conhecimento geográfico no ensino da geografia escolar. Consideramos esta temática de grande valor para a construção de um ensino de Geografia Crítica com a potencialidade de oportunizar uma melhor análise e compreensão sobre a produção do espaço, bem como produzir possibilidades para nele intervir, o transformando com perspectivas de superação do modo de produção capitalista.

Para a elaboração deste trabalho, voltamos às elaborações tanto de teóricos clássicos, quanto de contemporâneos que produziram uma discussão fundamentada sobre os temas trabalho, educação e Geografia. Assim, destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica, concepção proposta por Saviani (1986; 2013), por entendermos ser o campo da educação que traz significativas contribuições para um ensino sério e comprometido com a necessidade de transformação social. Consideramos também a elaboração de nossa dissertação de mestrado (SOUZA, 2016) em que abordamos a relação entre trabalho e educação como crítica e como contribuição às pesquisas em educação no campo em Programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil. Mantendo a discussão centrada nos fundamentos entre trabalho e educação, agora, voltamos nossa análise às contribuições ao ensino de geografia.

Para tanto, não se deve desconsiderar os trabalhos que giram em torno da problemática entre Geografia e Trabalho, ou da Geografia do Trabalho, ainda assim não é demais recordar que o volume de investigações que articulam o ensinar/aprender geografia considerando a categoria trabalho são escassas. Portanto, procuramos contribuir com esta questão desde uma mirada materialista que considere as relações entre Trabalho e Educação para que possamos alcançar um ensino de geografia crítica com perspectiva de transformação social.

## 2 FUNDAMENTOS PARA AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Em cada forma de organização socioespacial, em cada modo de produção, o trabalho adquire contornos próprios, como no escravismo colonial, no feudalismo, no escravismo antigo, etc. Desse modo, denota-se que as formas adquiridas pelo trabalho na sociedade atual (alienante, exploradora e perversa), é mais uma condição das relações impostas pelo modo de produção dominante.

Conforme as necessidades colocadas pelos grupos humanos em seu processo histórico, demonstra Engels (2013), dado seu processo de complexificação, as relações de trabalho são aperfeiçoadas e desenvolvidas, com rebatimentos diretos na transformação da natureza (da

natureza humana e da natureza natural), ampliando as intervenções segundo suas próprias necessidades, em processo radicalmente distinto dos demais animais.

Dessa maneira, para Marx e Engels (2007, p. 87) “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida (...).” Essa afirmação apresenta pistas sobre a perspectiva do método materialista histórico-dialético, em que se deve tomar o concreto, em detrimento do idealismo que parte de concepções sobre o que os homens dizem, imaginam ou representam. Em síntese, segundo os autores,

Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (MARX & ENGELS, 2007, p. 94 – itálico dos autores).

Essa concepção nos permite inferir, portanto, que o homem se forma enquanto homem a partir de sua relação com outros do mesmo gênero, em sociedade, pela transformação da natureza para a produção de seus meios de vida. Essa produção humana, ao passo em que o forma, produz condições de aprimorar as ferramentas e as técnicas utilizadas, a partir do condensamento de processos educativos. Conforme Saviani,

Ele [o homem] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Para além das relações de identidade e de experiências pelas quais são construídas as relações entre trabalho e educação, Duarte (2007) aponta para os liames dialéticos entre a objetivação (a produção das condições de existência) e a apropriação de sua objetivação, por meio de relações de dominação de uma classe sobre outra. Daí o processo de alienação do

trabalho e, por conseguinte, do homem, enquanto ser social em uma sociedade dividida em classes.

Sob o domínio e a hegemonia do modo de produção capitalista, enquanto totalidade social, as condições e as formas de trabalho foram alteradas, sobretudo quando se considera a transição do trabalho artesão e do trabalho manufatureiro para o período marcado pela grande indústria moderna. Essas transformações conduziram consigo novas dinâmicas na educação que precisaram se adaptar às novas demandas sociais. Por um lado, Durkheim (1955) compreendia que caberia à educação uma função de socialização dos trabalhadores, considerando as diferentes funções na sociedade, entre os homens que pensam e os que agem, propondo uma formação intelectual voltada às classes dominantes e uma formação técnica, manual, para os trabalhadores, isso quando incluídos no processo formal. Por outro lado, as lutas do proletariado pela redução da jornada de trabalho e pela proibição do trabalho infantil na indústria fabril tiveram contribuições para o processo de institucionalização da educação pelos Estados nacionais. Essas lutas culminaram com a universalidade da educação de caráter laico, público e gratuito, não obstante, direcionada pelos objetivos da burguesia ascendente na busca pela formatação dos homens e, na mesma proporção por uma busca pelo apassivamento da classe trabalhadora.

De acordo com Saviani (2008), esse processo, ao universalizar a educação pelos princípios da burguesia universalizou também uma concepção de homem idealista, abstrato, individual e egoísta, que coloca em oposição, ao mesmo tempo, o homem ao trabalho, o indivíduo genérico ao trabalhador, e destitui, por conseguinte, a essência humanizadora do trabalho em defesa do trabalho degradado, escravizado pelos proprietários dos meios de produção. De outra forma, ainda houve em seu decurso, uma apropriação individualizada da cultura histórica e socialmente produzida, além de que “a cultura superior” fora apropriada “como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade”. Por fim, a ciência passou a ser impulsionada por dois principais movimentos: o marcado pelo período revolucionário burguês, com o desenvolvimento das áreas ligadas à cultura geral, arte, literatura, etc. e; em seu movimento conservador foi marcado pelo “rebaixamento vulgar da cultura para as massas” trabalhadoras (SAVIANI, 2008, p. 233).

Mesmo que as formas de execução do trabalho adquiram diferentes contornos na totalidade socioespacial, já que mediado pela divisão social do trabalho, pelo desenvolvimento desigual e combinado, pela cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, têm-se a sua permanência enquanto perspectiva histórico-ontológica. Em decorrência, a escola capitalista busca produzir na criança o trabalho intelectual abstrato,

romantizado, enquanto no exercício do trabalho o homem se afasta da integralidade do trabalho pelas condições impostas pela divisão social do modo de produção capitalista.

Uma característica da educação no mundo contemporâneo resultante dessa situação é a exaltação do homem abstrato, do trabalho alienante e do ocultamento da luta de classes. Questões essas que devem ser exaustivamente debatidas, produzindo conhecimentos pertinentes para que o aluno possa analisar e incidir neste embate. Neste sentido é salutar considerar as experiências educativas ensejadas pelo estado soviético, de concepção socialista, como manifestado por Krupskaia (1978) ao mencionar Lenin que sustentava a perspectiva de uma educação/inSTRUÇÃO ampla e da aliança necessária entre a educação, a ciência e a técnica/tecnologia aliadas ao trabalho (manual e intelectual). Assim, para esta educadora

(...) Lenin se preocupaba de la instrucción general y de crear una verdadera escuela soviética. Estudiaba cuidadosamente todo lo que había escrito Marx e Engels sobre la escuela y la educación. Era partidario de una escuela nueva, socialista. (...) Exigía que la escuela soviética proporcionara a los educandos lo más necesario y esencial, los fundamentos de las ciencias, que la teoría estuviese estrechamente unida con la práctica y enseñara a los niños el trabajo manual y el intelectual. Exigía que la escuela soviética no se divorciara de la vida, de la construcción socialista. Lenin deseaba que los alumnos formasen en la escuela una colectividad unida que llevara a cabo trabajo social. (KRUPSKAYA, 1978, p. 61).

Por essa perspectiva é importante salientar a concepção de Duarte (2007) sobre as possibilidades de formação do *indivíduo em-si*, a partir de apropriações das construções desenvolvidas pelo gênero humano que se objetiva em condições singulares, conformando suas individualidades, como são os casos da linguagem falada e escrita. A formação do *indivíduo em-si* é apenas uma parte de seu desenvolvimento, que não deve se *cristalizar* ou se encerrar nessa etapa. Para isso Duarte (2007) apresenta a formação do *indivíduo para-si* como forma de superação da formação inicial, considerando que

O pressuposto que nos leva a propor a categoria de indivíduo para-si enquanto categoria que sintetiza as máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes de formação do indivíduo, é o que a prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não pode ser guiada por um conceito de indivíduo que se reduza a uma descrição das características constatáveis na média dos indivíduos. Nosso objetivo é de que essa categoria possa ser ponto de referência para que as análises da formação da individualidade humana, sob as relações sociais de dominação, não se restrinjam à necessária, porém insuficiente, caracterização das formas alienadas de individualidade, mas situem essa caracterização no interior de uma abordagem mais ampla (fundamentada na relação entre objetivação e apropriação e na relação entre humanização e alienação) do vir-a-ser possível da individualidade humana. (DUARTE, 2007, p. 30).

Essa abordagem busca mediações entre a vida cotidiana da escola e do aluno aos aspectos não ligados a esta dimensão social direta, às realizações de seu dia a dia, de forma associada entre e produção e reprodução da sociedade e do indivíduo. Tal perspectiva toma a educação escolar não apenas nas esferas das relações diárias, mas a incluindo e a relacionando com suas atividades necessárias à produção concreta da vida. Daí a compreensão de que “não se trata de reduzir a vida do indivíduo à vida cotidiana, isto é, não se trata de pensar a educação escolar como voltada nem exclusiva nem preferencialmente para as necessidades da vida cotidiana” (DUARTE, 2007, p. 107). O autor ainda assevera que “(...) a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade.” (DUARTE, 2012, p. 155).

Não se trata aqui de negar a validade das experiências dos educandos construídas por meio de suas relações do dia a dia. Pelo contrário, essas experiências devem ser enriquecidas, elaboradas ao mais alto grau de complexidade, considerando, evidentemente, os limites do desenvolvimento intelectual dos educandos ao longo de seu processo formativo. Partindo de Lucena (2004), consideramos que há a necessidade de um aprofundamento maior dos conhecimentos tácitos construídos, reconhecendo, inclusive, como insuficientes para uma formação geral, que deve ser trabalhado em associação ao desenvolvimento da ciência, que se constituiu como um dos pilares do desenvolvimento da produção na sociedade atual. Dessa forma, o autor aponta o papel que a escola pode desempenhar a partir do estreitamento dos conhecimentos tácitos, bem como os científicos, na transformação dessa sociedade, tomando como referência Marx, quando se refere à superação do reino das necessidades para o reino da liberdade.

Para Duarte (2003, p. 11) a educação orientada pela competição do mercado, estruturada sobre as premissas neoliberais, impõe aos indivíduos uma “disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital”. Pesa, portanto, uma importância desmedida às aprendizagens individuais, que não devem ser excluídas, mas que, ao secundarizar ou negar a transmissão de conhecimentos pela mediação pedagógica do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, atraja e limita o desenvolvimento intelectual do aluno, que não pode alcançar sozinho conhecimentos mais elaborados, considerando os conhecimentos clássicos, histórica e socialmente produzidos pelo gênero humano.

O desenvolvimento dos meios de produção, baseados na apropriação privada dos mais elevados níveis de conhecimento tecnológico e científico, imprimiram e permanecem

imprimindo contornos crueis sobre o espaço e a classe trabalhadora. O crescimento exponencial da produção, e toda a fetichização criada pelo mercado de consumo, do marketing e da propaganda é acompanhado pela também crescente exponencial da exploração do trabalhador, ainda que a ideologia dominante pregue o contrário. Conforme Antunes (2002),

Enquanto se opera no plano gnosiológico a desconstrução do trabalho, paralelamente, no mundo real, no plano ontológico, este se converte (novamente?) em uma das mais explosivas questões da contemporaneidade. Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des)qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência do trabalho. (ANTUNES, 2002, p. 39).

Mantida a atualidade e a pertinência do trabalho nessa sociedade, faz-se mister considerar seu papel na produção do espaço, como trata Moreira (2013) ao abordar como as transformações no mundo do trabalho capitalista interferiram nas relações socioespaciais. Em seu longo processo de territorialização, se estruturou a exploração da mais valia relativa em quatro características principais, segundo o autor:

Primeira, o trabalho urbano se integralizou, como trabalho produtivo ou como trabalho improdutivo, no âmbito da acumulação capitalista. Segunda, o trabalho e o excedente operário estenderam-se igualmente pela cidade e pelo campo com o alargamento do âmbito geográfico do trabalho assalariado. Terceira, o assalariamento do trabalho rural fundiu, no campo, o que, até então, eram formas-valor distintivas da produção agropastoril do campo e industrial da cidade; a renda fundiária passando a basear-se no preço médio, significando combinar a renda fundiária própria do valor da terra e a mais-valia operária do proletariado rural nela empregada. Quarta, por fim, o trabalho ganhou mobilidade locacional e se territorializou em escala crescente, em formas excedentárias de modalidades as mais distintas, propriedade que o advento da acumulação rentista ainda mais ampliou (MOREIRA, 2013, p. 141).

É a partir deste panorama que pensamos a potencialidade que a relação entre trabalho e educação pode apresentar ao ensino de Geografia na medida em que articula, procurando colocar o trabalho como elemento central nas relações socioespaciais. Diante disso é que nos propomos a tratar de possibilidades de reflexões para o ensino de Geografia calcado sobre esta discussão apresentada.

### 3 A CATEGORIA TRABALHO COMO CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE GEOGRAFIA

A discussão no campo acadêmico acerca da categoria trabalho é um tema já presente na Geografia, desde as elaborações de Pierre George, conforme assinalado por Moreira (2016), contudo, para o autor (MOREIRA, 1987), quando o tema aparece no ensino de Geografia ele se dá de forma periférica e/ou utilitarista, marcado por um ensino tradicional que cindi as dimensões entre natureza (geografia física), homem e economia (geografia humana), estancando esta categoria na análise da totalidade social.

Embora a atualidade da questão do trabalho voltado à educação tenha reemergido pelas discussões decorridas desde as primeiras concepções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este é um debate ensejado no meio educacional de longa data. A BNCC em questão apregoa as concepções neoliberais de educação, como uma educação nos marcos de adaptação dos trabalhadores à lógica do capital. Todavia, uma crítica nesta mesma perspectiva já fora tecida por Oliveira (1999) ainda no período de discussão e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já trazia uma concepção de trabalho enquanto atividade meramente objetificado, orientada por uma perspectiva política e educacional também de cunho neoliberal.

Assim, tanto nos PCNs, quanto nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNs) e na BNCC, a educação é vinculada ao trabalho a partir de uma perspectiva de qualificação de força de trabalho para mercado, com conteúdos que orientem para o trabalho, com a vinculação entre trabalho e cidadania, que busca incutir as competências para a execução do trabalho, como o trabalho competitivo, mecanicista e utilitarista, ou seja, busca-se a formação de sujeitos cumpridores de tarefas.

Em busca da superação destas concepções, ao partir de uma análise do trabalho articulado com a educação no ensino de Geografia, de perspectiva Crítica, encontramos uma possibilidade de diálogo a partir de Cavalcanti (2010) e Couto (2014), que trabalham com a produção de conceitos geográficos (paisagem, lugar, região, espaço e território). Assim, consideramos que a categoria trabalho seja relevante na articulação e no desenvolvimento de tais conceitos. Ainda que de forma sincrética, ou seja, desordenada, caótica, de menor grau de elaboração, os alunos trazem consigo uma forma de conhecimento cotidiano desses e de outros conceitos e significados. Daí a necessidade de produzir o conhecimento das disciplinas nos alunos, mediante sistemático processo de ensino, como discorrido por Saviani (1997), em que se deve passar da síntese à síntese.

À primeira vista, a categoria trabalho aparece para o estudante apenas como mais uma palavra, uma expressão que designa alguma atividade a ser desenvolvida, ou que se desenvolve por pessoas de seu meio social. Para Couto (2014, p. 88) “A palavra, desde o início, constitui-se em um tipo primário de conceito, na medida em que reproduz uma generalização da realidade, atitude fundamental à formação de conceitos”. É importante, portanto, partir dessa perspectiva pouco apurada pelo educando, em busca de desenvolvê-la a tal ponto em que esta palavra seja preenchida de significado e compreensão crítica, de modo a contribuir metodologicamente, no sentido de método de análise e interpretação, bem como de intervenção na prática social.

Desta maneira, consideramos que o ensino deve fugir do imediatismo das relações vividas pelo indivíduo, devendo, pois, abranger uma perspectiva ampliada, de modo a proporcionar uma formação livre e consciente, de forma a compreender as relações para além do cotidiano imediato. O ensino de Geografia, quando trabalhado por uma perspectiva crítica, ao abordar a totalidade torna possível ao aluno a abstração de sua realidade socioespacial imediata, como mencionado por Vieira (2000, p. 71), “levando-o a enxergar suas contradições e a visualizar as possibilidades existentes de superação desta realidade na direção de uma realidade mais coerente com os valores humanos, ou seja, com o vir a ser da humanidade.”

Como o trabalho é constituído também por uma dimensão que se manifesta como objetiva, material e tácita, isso permite que o aluno já tenha elaborações sobre o que se trata, de como se apresenta socialmente, como a partir das relações que exercem os indivíduos em seu cotidiano. Essas concepções prévias, em geral associadas ao trabalho material imediato, podem servir como elemento de mediação da produção do conhecimento geográfico e, por conseguinte, na inserção de questões centrais para a compreensão da totalidade espacial, buscando romper com a pseudo concreticidade de um espaço nacional total, abrindo debates para o melhor entendimento do processo que envolve a luta de classes, a construção da riqueza/pobreza, em suma, buscar a construção de uma leitura mais próxima da concreticidade do mundo, como nos é alertado por Kosik (1976).

Para além do sensível, ou seja, do percebido, da paisagem, das experimentações do cotidiano, há um conjunto acumulado de realizações humanas histórica e socialmente produzidas. Este acúmulo invisível à primeira instância do trabalho já realizado que compõe a arena do vivo imediato é despercebido pela alienação e pelo tempo acelerado do cotidiano, do qual as formas são atribuídas de maior valor do que o que ela própria a esconde: o processo de trabalho. Realiza-se assim, no atual momento de desenvolvimento das relações

sociais e de produção, a superação da essência pela aparência das coisas (relações, objetos, mercadorias, etc), ou seja, a superação do valor de uso pelo valor de troca.

Por esta análise, é a partir deste processo que deve ser desenvolvido o raciocínio geográfico na produção do conhecimento, na busca, ainda, por compreender o que essa forma aparente procura esconder, como, por exemplo, as relações entre as classes sociais. Numa mirada mais atenciosa, até mesmo pelos alunos em situação de ponto de partida no processo de ensino, é possível observar os espaços construídos, relacionar os seus usos e questionar: quem, ou qual classe operara sua construção? E, da mesma forma, quem ou que classe utiliza tais objetos, segundo as intencionalidades que foram concebidos?

As intencionalidades da produção capitalista são funcionalizadas a partir de sua realização. Vejamos: o processo produtivo é todo realizado por trabalhadores, muitas vezes empenhados no trabalho manual, pouco reconhecido e de baixa valorização efetiva socialmente. Por outro lado, concluídas as instalações, a classe trabalhadora produtora desses espaços passarão por um processo ainda mais intenso de invisibilidade, já que para sua realização, segundo a ideia a qual foi concebida, as trocas capitalistas se darão por indivíduos deslocados dos primeiros, ou seja, ligadas a outras atividades do circuito econômico, enquanto que os trabalhadores ligados às atividades manuais ocuparão os cargos “menos nobres”, como de atendentes e nos serviços gerais. Essa relação é notadamente expressa na construção civil, por exemplo, em que os trabalhadores executam a construção, mas não se apropriam do objeto construído.

O que se põe em questão, portanto, é que quem trabalha não ocupa, não faz uso deliberado de sua produção acabada. Quantas moradias um trabalhador da construção civil produz e quantos desses trabalhadores pagam aluguel para morar ou vivem em moradias precárias ou irregulares? Quantos são os filhos desses trabalhadores que frequentam as escolas/universidades construídas por eles?

Neste sentido, é salutar a concepção de Oliveira (2010, p. 142)

Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

Para entender esse espaço produzido, é necessário entender as relações entre os homens, pois dependendo da forma como eles se organizam para a produção e distribuição dos bens materiais, os espaços que produzem vão adquirindo determinadas formas que materializam essa organização social.

Portanto, é caro à análise sobre a produção do espaço no ensino de Geografia, sobretudo, por se tratar de um processo que expressa a luta de classes em sua concretude,

considerada em todas as suas dimensões. É neste sentido que Santos (2008) defende que a análise geográfica tome, por princípio, as relações materiais concretas da sociedade, ao considerar que:

A construção do espaço é obra da sociedade em sua marcha histórica ininterrupta. Mas não basta dizer que o espaço é resultado da acumulação do trabalho da sociedade global. Pode-se dizer isso e, ainda assim, trabalhar com uma noção abstrata de sociedade, onde não se leva em consideração o fato de que os homens se dividem em classes. (SANTOS, 2008, p. 262).

Assim, defendemos a concepção sobre a relação entre o trabalho e a educação fundamentada no materialismo histórico-dialético, no sentido de melhor compreender e analisar os agentes e os conflitos expostos na arena do processo de produção do espaço no ensino de Geografia. É necessário superar a concepção de homem apoiada na subjetividade metafísica trazendo para o terreno da práxis, mediado pelas condições objetivas, reais, concretas de sua realização para a produção social. Daí a existência de diferentes formações espaciais, marcadas por tais ou quais períodos históricos, considerando que são as *condições materiais de produção* em cada período que determina a realização humana e, por conseguinte, as condições para a produção do espaço (MOREIRA, 2013).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos as relações entre trabalho e educação fulcrais para apreender uma concepção positiva de educação e do ato de ensinar. Apoiados na Pedagogia Histórico-Crítica, defendemos que a educação e o ensino devem cumprir uma importante função na sociedade, que está muito além da reprodução social. A função e a centralidade do trabalho docente na produção do conhecimento no aluno são duas questões de extremo valor e contribui com o pensamento e a prática pedagógica no ensino de Geografia.

Por essa concepção, sustentamos a necessidade da produção do conhecimento geográfico ao longo da educação básica por considerar que esta disciplina tem um arsenal de conteúdos fundamentais para formar pessoas com melhor entendimento da sociedade. Os conhecimentos e as relações entre sociedade e natureza são cruciais para o desvelamento dos estratagemas impostos à sociedade, além disso, também possuem a potência de desnudar os engodos dos discursos oficiais.

Para tanto, consideramos que cabe um lugar no ensino de Geografia, pela perspectiva crítica, da categoria trabalho, desde o materialismo histórico-dialético como fundamento para as relações socioespaciais. Sua abstração é um exercício necessário para o rompimento com a

superficialidade do trabalho identificado pelos alunos em seu cotidiano imediato, ainda que este seja, também, fundamental como ponto de partida para as análises.

Ao desenvolver a relação solidária e contraditória entre sociedade e natureza, temos no ensino de Geografia um acúmulo de conhecimentos que, mediados pela categoria trabalho, podem representar maior concretude ao aluno. Porém, essa concretude não pode ser considerada apenas pela materialidade empírica e imediata, mas como processo ininterrupto e indispensável à produção do espaço e do conhecimento.

Neste trabalho abordamos apenas uma das possibilidades de vinculação entre o trabalho, a educação e o ensino de Geografia. Questões como a função do trabalho docente, a divisão social do trabalho, abordagens entre trabalho material e imaterial e mesmo outras perspectivas de trabalho constituem possibilidades abertas para o debate, de modo a contribuir com a produção do conhecimento escolar na disciplina de Geografia na educação básica.

## **UNA REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO Y LA EDUCACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

### **RESUMEN**

El presente texto busca una fundamentación para la relación entre la categoría trabajo en la enseñanza de Geografía Crítica, por medio de la educación, como un intuito con el fin de contribuir teórica y epistemológicamente. Nuestro fundamento para tal asunto parte de los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, que toma el trabajo y sus varianzas como elementos de primer orden para pensar la educación. Asimismo consideramos importante esta perspectiva pedagógica para la enseñanza de la Geografía Crítica, que busca la construcción de un conocimiento geográfico en los alumnos de forma que promueva la comprensión para el análisis y la intervención en el espacio socialmente producido. Por lo tanto el recorrido en este trabajo parte del análisis entre trabajo y educación y en el momento siguiente, buscamos demostrar cómo esa relación puede ser valiosa para la enseñanza de Geografía Crítica.

**Palabras clave:** Pedagogía Histórico-Crítica. Fundamentos teóricos. Producción del conocimiento.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- COUTO, Marcos Antonio Campos. Pensar por conceitos Geográficos. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 4 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPSKAYA, Nadejda. **La educación de la juventud**. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.
- LUCENA, Carlos Alberto. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOREIRA, Ruy. A (Geografia da) sociedade do trabalho. **Terra Livre**. São Paulo, Ano 29, v.1, n. 40. p. 131-142, jan-jun 2013.
- \_\_\_\_\_. Do espaço da mais valia absoluta ao espaço da mais valia relativa: os ordenamentos da geografia operária no Brasil. **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 27, v. 1, n. 36, p. 45-68, jan-jun, 2011.
- \_\_\_\_\_. Marxismo e Geografia (A Geograficidade e o diálogo das Ontologias). **GEOgraphia**, Niterói-RJ, v. I, ano 6, n. 11, 2004.
- \_\_\_\_\_. Teses para uma geografia do trabalho. In: MOREIRA, Ruy. **A Geografia do Espaço-mundo**: conflitos e superação no espaço do capital. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. (org.) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan/abril 2007.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Trabalho e educação:** crítica à produção do conhecimento sobre a educação no campo na Geografia. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VIEIRA, Noemia Ramos. **As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho. Marília-SP. 2000.

Recebido em 30/08/2019.  
Aceito em 04/12/2019.