



A DECADÊNCIA IDEOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA LÓGICA DO CAPITAL: A UNIVERSIDADE COMO FÁBRICA DE SALSICHA¹

Marcelo Torreão Sá²

RESUMO

Esse artigo é fruto de pesquisas exploratórias do Doutorado em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP). O intuito é expor algumas reflexões teóricas e análises preliminares da tese. O objetivo é expor as bases teóricas da pesquisa de doutorado, trazendo as discussões levantadas pelo aporte teórico entre a decadência ideológica, categoria da ontologia *lukacsiana*, com a formação do professor de geografia na teoria e método da pedagogia construtivista, 'aprender a aprender', em uma universidade que não se diferencia de uma fábrica de salsicha. A metodologia utilizada foi o levantamento de referências pertinentes às categorias e conceitos estudados. Os resultados preliminares, com base na teoria exposta, na análise concreta em sala de aula, nos livros de formação do professor de geografia, em documentos e leis, e na pesquisa empírica, possibilitaram observar a valorização do prático útil no processo de formação de professores de geografia.

Palavras-chave: Decadência ideológica, formação do professor de geografia, pedagogia do 'aprender a aprender'.

ABSTRACTO

Este artículo es el resultado de una investigación exploratoria realizada por el Doctorado en Geografía Humana de la Universidad de São Paulo (USP). El objetivo es exponer algunas reflexiones teóricas y análisis preliminares de la tesis. El objetivo es exponer las bases teóricas de la investigación doctoral, acercando las discusiones suscitadas por el aporte teórico entre la decadencia ideológica, categoría de la ontología *lukacsiana*, con la formación de profesores de geografía en la teoría y método de la pedagogía constructivista, 'aprender a aprender', en una universidad que no se diferencia de una fábrica de embutidos. La metodología utilizada fue la encuesta de referencias relevantes a las categorías y conceptos estudiados. Los resultados preliminares, basados en la teoría expuesta, en el análisis concreto en el aula, en los libros de formación del profesorado de geografía, en los documentos y leyes, en la investigación empírica, permitieron observar la valoración de prácticas útiles en el proceso de formación de los profesores de geografía. geografía.

Palabras clave: Decadencia ideológica, formación del profesorado de geografía, pedagogía de 'aprender a aprender'.

Introdução

Com o surgimento da instituição escola burguesa constitui-se, ao mesmo tempo, teoria, método, currículo, didáticas, procedimentos de ensino e aprendizagem que separam a classe dominante da classe dominada. Assim, quando uma facção da classe burguesa ascende ao poder, o processo de escolarização tende a mistificar a realidade em favor dessa elite ascendente.

¹Doutorando em Geografia Humana (USP); Financiamento Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

²Docente Assistente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). martorreao@gmail.com



A pós-verdade sufoca a ciência em seus diferentes ramos do conhecimento humano. As diferentes questões da ciência são postas em debates infrutíferos ou são relegadas a um segundo plano em detrimento das *fake news*, notícias falsas, criadas por grupos políticos calçados em pseudopesquisadores executores de pseudopesquisas acadêmicas com intuito de estabelecer desconfiças na ciência e criar narrativas de uma pseudociência. Uma das polêmicas, se podemos falar em polêmica acadêmica, ventiladas por grupos políticos, se localiza na afirmativa, ou melhor, no disparate, que ‘a terra é plana’. Vivemos em um mundo em que a ciência é contestada por pessoas formadas nos bancos acadêmicos. São advogados, engenheiros, médicos, historiadores, matemáticos, geógrafos que emitem certezas sobre fenômenos sem um mínimo de base científica ou apoiados em pesquisas sem lastro científico dos pares.

A fragmentação do conhecimento em diferentes ciências, o esvaziamento dos conteúdos abstratos, muitos sem qualquer vínculo com uma ciência específica, acabam formando indivíduos idiotizados sobre os problemas pertinentes a abstrações elevadas do conhecimento humano. Com ‘arreio de cavalo’ os cientistas, em sua maioria, formados na lógica para o capital só observam na perspectiva da especialização, do particular. Nada além da ciência específica é trabalhada em seu processo formativo.

A ciência, por exemplo a geografia, utiliza de variados aportes teórico e metodológico de outros ramos da ciência e da filosofia na construção de sua integridade e validade como conhecimento particular. Na geografia a matemática, a biologia, a química, a história, a sociologia, a filosofia e outras ramos das diversas ciências específicas emprestam teoria e método no processo de explicações de fenômenos geográficos. Outro ramo da ciência importante na construção de uma ciência específica é a ciência da educação, a pedagogia. Com a pedagogia se requer teoria e método específicos para legitimar e executar ações de ensino e aprendizagem. Estabelecer parâmetros de avaliação, de didática, de método, de ensino, de teoria da aprendizagem, do que é educação enfim, aportes teóricos e metodológicos estudados pelos cientistas da educação, os pedagogos, que auxiliem no processo de formação em uma ciência específica.

A pesquisa sobre a historiografia da Ciência Geográfica conforme Moraes (2000, p.6) “[...], bifurca-se entre: uma história das ideias geográficas no país (mais genérica), e uma história disciplinar da geografia (centrada no campo institucionalizado)”. Apesar de uma vasta produção podemos dizer, conforme Moraes (2000, p.6) que, “[...] o horizonte de pesquisa antevisto é vasto e ainda pouco explorado. Há muitas questões de interpretação teórica a serem respondidas, e inúmeros levantamentos historiográficos a serem realizados para dar



conteúdo a tais respostas”.

Corroborando na justificativa, Pascal Clerc (2020) escreve sobre a importância dos saberes geográficos na contribuição e no estudo da história das ciências: “as aproximações espaciais em história das ciências estudam principalmente: de uma parte, os lugares e os espaços do saber, bem como a circulação dos saberes; de outra parte, as representações do mundo associados a esses saberes” (CLERC, 2020, p.35).

No contexto educativo e crítico em que a pesquisa se assenta, o método marxista e à pedagogia histórico-crítica se apresenta como mais adequado a responder a problemática aqui elencada. Ressalvando que o método é construído no caminhar da pesquisa. O método é um caminhar lógico racional na busca de identificar a dinâmica e estrutura e as múltiplas determinações do objeto a ser pesquisado e teoricamente traduzido para o real pensado em sua singularidade, particularidade e universalidade (PAULO NETTO, 2011).

Dentro dessa problemática o artigo em tela, é fruto de pesquisa no doutorado em Geografia Humana na Universidade de São Paulo (USP) que objetiva entender quando e como o construtivismo, pedagogia do ‘aprender a aprender’, começou a funcionar como objeto histórico na teoria e método na formação do professor de geografia? Portanto, esse artigo se justifica, também, com o intuito de expor algumas reflexões teóricas e análises preliminares da tese com intuito de debater com os pares o caminhar dos escritos. O objetivo é expor as bases teóricas da pesquisa de doutorado trazendo as discussões levantadas pelo aporte teórico entre a decadência ideológica, categoria da ontologia *lukacsiana*, com a formação do professor de geografia na teoria e método da pedagogia construtivista, ‘aprender a aprender’, em uma universidade que não se diferencia de uma fábrica de salsicha. O método utilizado foi o levantamento de referenciais teóricos sobre as categorias basilares e a análise preliminar de documentos, leis e livros específicos de formação do professor de geografia.

A ciência burguesa e a decadência ideológica na universidade do capital

A naturalização das relações de produção, entendida enquanto argumento a-histórico, impede que a verdade chegue e desvele os mecanismos de exploração do trabalho pelo capital. A educação, a ciência, a religião, a política, a economia, as mídias, nesse sentido, assumiriam a função de garantidora da manutenção da classe dominante no poder, da produção de uma força de trabalho atomizada e da inculcação da ideologia hegemônica que naturaliza a realidade da barbárie, tornando-a única, decretando o fim da história (MÉSZÁROS, 2005).

Conforme Saviani, na sociedade do capital a educação, a ciência, o conhecimento



historicamente acumulados, é um meio de produção (SAVIANI, 2011). A educação, para a burguesia revolucionária no fim do século XVIII e início do XIX, estabelece determinantes utópicos, uma busca pela objetividade do conhecimento e o desnudamento da verdade. Posteriormente, em seu processo de consolidação do poder, a burguesia estabelece as determinantes ideológicas na educação, que agora visam à irracionalidade, o relativismo e o mascarar a realidade concreta, a pós-modernidade e o neoliberalismo (DUARTE, 2011).

Enquanto a burguesia era uma classe revolucionária a verdade era necessária, quando a burguesia consolida o poder a verdade agora não é mais necessária. A verdade é sempre revolucionária e, por isso, não mais necessária para a classe burguesa entronizada no poder. A escola entra em uma dicotomia entre a busca da verdade e o mascaramento das relações de produção e o conflito de classes (DUARTE, 2011).

Na sociedade do capital, e na sua escola, portanto, entendemos que o conhecimento, a ciência, é apropriado, privatizado e devolvido de forma parcelada para o trabalhador; para esse trabalhador basta saber o mínimo necessário para executar as atividades produtivas. O saber da totalidade já não é mais necessário (SAVIANI, 2011).

Cabe uma ressalva na questão entre produção e elaboração do conhecimento para essa pesquisa. A produção do conhecimento é fruto das relações concretas da prática social, historicamente acumuladas, do gênero humano. A elaboração do conhecimento requer instrumentos e técnicas específicas que são retirados ou repassados de forma rudimentar para a classe trabalhadora. O conhecimento sistematizado, a ciência, é privatizado em proveito da classe dominante (SAVIANI, 2011).

Lukács, também, referindo-se ao caráter do capital no conhecimento científico assevera a concepção da formação da força de trabalho:

[...] esse idiotismo da especialização (tratamento “exato” de problemas aparentes) alivia e estimula a subsunção das ciências particulares à manipulação capitalista universal, essa tendência passou a predominar também na *práxis* científica acadêmica oficial [...] (LUKÁCS, 2010, p. 289, *grifo do autor*).

Acerca da questão, Mézáros (2004) ratifica que o poder da classe dominante se realiza por meio da capacidade que tais classes possuem em movimentar fundos materiais, políticos, intelectuais, culturais estabelecendo assim, o controle ideológico sob as classes subalternizadas, cooptando-as para trabalharem em prol da defesa dos pressupostos míticos contrários, muitas vezes, a própria reprodução das condições básicas de suas próprias vidas.

Conforme Mézáros (2004):



[...] em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de maneira a apresentar suas próprias regras de seletividade, tendenciosidade, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’ (MÉZÁROS, I. 2004, p.13, *grifos do autor*)

Na perspectiva ideológica, consideramos que a educação é um ‘campo de batalha’ aonde se desenrola uma intensa luta entre as diferentes classes. E, tudo indica que a luta de classes que viceja dentro do campo educacional, se desenrole com a finalidade de estabelecimento de pactos sociais hegemônicos. Em razão disso problematizaremos questões vinculadas à formação do professor e a pedagogia do ‘aprender a aprender’ ao decurso consignatório da construção ideológica de sua hegemonia na universidade brasileira.

Para Marx e Engels (2007) a ideologia nasce no momento histórico, em que ocorre a divisão do trabalho manual e intelectual. A consciência da práxis existente é dicotomizada entre os que produzem a materialidade das condições de reprodução da vida e as ideias necessárias para a manutenção da sociabilidade. A partir da divisão manual e intelectual do trabalho, portanto, nascem os sacerdotes, filósofos e cientistas e na esteira do aprofundamento da divisão do trabalho também, emergem as classes sociais.

A falsa consciência, de acordo com o que pontua Marx e Engels (2007) no livro *A ideologia Alemã* é fruto das relações sociais mediatizadas por conflitos de classe. Entendemos que a falsa consciência é cristalizada nos diferentes arranjos que permitem a organização da sociabilidade humana: na família, na escola, pela religião, pelos costumes, pela política e pelas relações de trabalho. A difusão dessas ideias ‘falseadas’, criadoras de uma pseudoconcreticidade do mundo real (KOSIK, 2007) pode, por essa razão, apresentar-se pela via da banalização da teoria e do método, permitindo que, na essência, o real significado na produção das relações de exploração, da economia, da política só se dê há ver na aparência, que permite o ocultamento da realidade em sua reprodução social.

Na sociedade do século XXI a decadência ideológica do capital reverbera em todas as direções da sociabilidade humana. Lukács (1968) em sua crítica literária e a questão da decadência ideológica no sistema capitalista pontua a fragmentação da ciência como um dos fundamentos do empobrecimento da teoria em detrimento do método. A especialização da ciência em ramos autônomos com seus métodos próprios fundamentados em teorias superficiais impossibilitaria um real entendimento do concreto. Em crítica a um historiador francês Lukács, (1968, p.53) escreve: “[...] essa fuga numa pseudo-história construída ao bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a



tendência geral da decadência ideológica”.

Vivemos no momento de aprofundamento da decadência ideológica na formação do professor. Derrisso explica esse momento histórico: “Diante disso, torna-se perfeitamente explicável a valorização excessiva da metodologia em detrimento dos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos nos cursos de formação de professores” (DERRISSO 2011, p.58). Derrisso complementa:

O peso da especialização e da fragmentação das ciências, característico do período da “decadência”, se faz presente no construtivismo na medida em que neste um materialismo biologizante combina-se com um subjetivismo extremado não deixando espaço para que se levem em consideração as reais conexões existentes na sociedade dos homens e como essa realidade interfere na formação da criança, que além de sujeito do conhecimento é, antes de tudo, sujeito histórico. (DERRISSO 2011, p.57).

A ideologia necessita da aceitação massiva do social e de sua reprodução como verdade. No entanto, entendo que as relações sociais, longe de serem estáticas, são conflituosas, como pode ser constatado olhando para a história. A aceitação de uma ideologia não deve ser vista como algo acabado e incorporado de forma pacífica e silenciosa. As revoluções, forma radical de destituir a ‘falsa consciência’ que ocupa o lugar de abertura da consciência para além das reformas estruturantes, forma conciliada de mudar alguns determinantes ideológicos, são partes integrantes da sociedade humana e servem para modificar radicalmente ou parcialmente as relações de produção da vida em sociedade e, por conseguinte, os parâmetros ideológicos.

Defino a ideologia como sendo aquela que naturaliza, produz e reproduz as visões míticas de mundo da classe dominante, alienando quanto à densidade dos conflitos sociais, ocasionados nas relações concretas e históricas de produção da vida material. Agindo sob o espectro de uma totalidade que se apresenta dialeticamente contraditório e, também, em constante movimento, a ideologia do capital, que atomiza os conhecimentos científicos, seccionando-os e dividindo-os em ‘ciências particulares’, evidentemente, não defendendo a revolução como saída para a luta de classes e, por essa razão, impedindo uma real saída da aparência para a essência do fenômeno estudado.

A ciência apesar das críticas é fruto de uma prática social do capital com caminhos claros no desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

[...] a “ciência” aparece como uma forma tardia e recente de apresentação do conhecimento legítimo. Uma forma associada à emergência da economia-



mundo capitalista, e datada na época moderna, um resultado e uma alavanca da modernidade, da qual é um dos elementos caracterizadores. Uma determinada concepção laica de razão - a razão objetiva, ou racionalismo - aparece inicialmente como um pressuposto dessa forma específica de saber: o conhecimento científico (MORAES, 2000, p.3, *grifo do autor*).

Essa ciência fragmentada é repassada nas universidades com objetivos de forma a força de trabalho para o processo de exploração do capital. Concordando com essa acepção, entendemos ainda que, na sua gênese, a universidade pode materializar as relações dicotômicas entre trabalho manual e trabalho intelectual, posto que, a divisão do trabalho proporcionou a sociedade de classe e, por conseguinte, a também, divisão entre o ato de trabalhar e o ato de educar (SAVIANI, 2007).

Para Chauí a universidade “[...] realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada [...]” (CHAUÍ, 2001, p.35). Por isso, Chauí afirma que a universidade é: “Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual” (CHAUÍ, 2001, p. 190). Portanto, a universidade está atrelada aos objetivos do capital e, a formação da força de trabalho dentro da universidade é relegada ao prático útil. A filosofia, a sociologia, a formação mais ampla e abstrata são relegados a um segundo plano como optativas ou simplesmente retiradas dos currículos. O importante é vincular a força de trabalho com o processo de trabalho.

No sistema capitalista, a universidade é requerida a assumir três funções, principalmente: 1) a formação da força de trabalho em diferentes níveis de especializações do conhecimento humano; 2) a produção de ciência e tecnologia aplicadas ao processo produtivo do capital em suas diversas fronteiras e; 3) a inculcação da ideologia hegemônica burguesa (MÉSZÁROS, 2005).

A formação do professor de geografia na lógica do capital

A historiografia da geografia já é bastante discutida no meio acadêmico. A geografia se institucionaliza no Brasil em 1935 com a criação do curso de geografia na Universidade de São Paulo. Nesse momento começamos a formar professores e pesquisadores na Ciência Geográfica. Como toda ciência perpassa no Brasil por transformações em seus arcabouços teóricos metodológicos conforme a demanda do capital.

A formação de professores no Brasil, com o golpe de Getúlio Vargas em 1930, se institucionaliza como revela Cacete (2014, p.13) sobre o decreto:



[...] de número 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das universidades brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários. Por esse decreto o ensino superior deveria ser ministrado na universidade a partir da criação de uma Faculdade de Educação Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários (CACETE, 2014, p.3).

Outras grandes transformações na formação do professor no Brasil se deram com o golpe militar de 1964 e a Leis de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) de 1971 e 1996, mais não cabe aqui no escopo desse trabalho debater essas especificidades.

Em nível internacional, as pesquisas, estudos e debates sobre a formação do professor, tiveram grande impulso, principalmente, a partir dos anos de 1960. No Brasil, essas tomam corpo com os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado pela primeira vez no Recife, no ano de 1987.

Conforme Martins, portanto, o debate sobre a formação de professores no Brasil remonta, “[...] ao final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 [...]” (MARTINS, 2011, p.13). E, apesar de não se constituir em nosso intuito, nesse momento, organizar um quadro histórico, como fez o Professor Saviani, (2007b), autor do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, tomaremos o fim do século XX, como marco temporal dessa pesquisa, um ponto inicial no debate sobre a formação do professor no Brasil, visto que:

No ‘apagar das luzes’ do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina ‘neoprodutivismo’ e suas vertentes, quais sejam, o ‘neoescolanovismo’, expresso nas pedagogias do ‘aprender a aprender’, o ‘neonstrutivismo’, expresso na individualização da aprendizagem e na ‘pedagogia das competências’, e o ‘neotecnicismo’, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de ‘qualidade total’, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2011, p.18, *grifo da autora*).

O processo de formação do professor na sociedade do capital não deixa de ser interpretado pelos debates marxistas. No livro *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 2007, p.611-612), nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx e Engels pontuam:



A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e, portanto homens modificados são produtos de outras circunstâncias e educação modificada, esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado (MARX; ENGELS, 2007, p.611-612).

Na sociedade do capital, a tendência é a transformação do valor de uso em valor de troca. A mercadoria como produto de consumo, obsolescência programada, permeia as relações humanas. O ser humano vende sua força de trabalho em troca do salário. Esse fundamento das relações sociais é base das relações de produção do capital. O ser humano na sociabilidade do capital se vende como uma mercadoria, não em sua inteireza, mas na particularidade de sua formação como força de trabalho especializada. Nas palavras de Marx, “[...] para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação [...]” (MARX, 1996, p.289). Conforme os autores supramencionados, a educação burguesa cumpre o papel de servir enquanto incremento da força de trabalho. A busca pela profissionalização, uniformização e expansão quantitativa da educação, nesse sentido, caracterizaria uma das premissas ideológicas da burguesia.

A educação burguesa se apresenta como mercadoria e como tal desenvolve indústria que serve ao desenvolvimento do sistema capitalista em seu processo de concentração e centralização do capital e do trabalho especializado.

Essa busca do trabalhador por formação especializada, tomada pelo fetiche que envolve a mítica da empregabilidade é que, em nossa opinião, justifica a demanda pela pedagogia do ‘aprender a aprender’. Na ideologia a formação da força de trabalho enquadra na questão mítica da educação como redentora das condições sociais e, “[...] os trabalhadores buscam condições para se tornarem capazes e empregáveis na sociedade do desemprego, ou seja, tentam comprar qualidades subjetivas para a empregabilidade” (SILVA, 2006, p.216).

A partir deste parágrafo, apresento alguns dos autores perfilados com a pedagogia do ‘aprender a aprender’, sem abrir mão de apresentar também, alguns outros autores que lhes fazem oposição. O objetivo dessa exposição dialética é, em primeiro lugar, situar o escopo de contribuições que servem de baliza a pedagogia do ‘aprender a aprender’, e em segundo lugar, afirmar que, apesar do espectro ideologicamente hegemônico, há no Brasil, pesquisadores que alinhados com o marxismo, realizam a crítica a essa. Isto posto, começamos apresentando alguns dos autores perfilados com a pedagogia do ‘aprender a aprender’ na formação do professor.



Fiel seguidor do que se reconhece enquanto epistemologia da prática, na formação do educador Tardif lega a importância do conhecimento ‘útil’, por ele definido enquanto “[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” e que o saber é classificado como “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, [...]” (TARDIF, 2002, p.10, grifos do autor) mobilizados na epistemológica da prática na formação do professor.

Já para Giroux (1997) a formação do ‘professor intelectual’ está fundamentada na articulação da prática, dentro de um contexto histórico de um determinado lugar político.

Nóvoa (1995) por outro lado, pontua, sobre a importância da atuação profissional em detrimento, apenas, das questões acadêmicas. Ou seja, a formação do educador, sob seu ponto de vista, não se dá apenas pelo acúmulo de conhecimento e métodos, mas principalmente pela ação reflexiva encetada em sua *práxis* pedagógica. Para Nóvoa “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]” (NÓVOA, 1995, p28).

Duarte (2003), por sua, vez, esboça críticas a Nóvoa, Tardif e Perrenoud em artigo publicado na revista *Educação e Sociedade* com título *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor*.

Duarte comenta sobre a proposta de formação do professor de Tardif e pontua que “[...] vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional [...]” [...] (DUARTE, 2003, p. 606)”. Em crítica posterior, no mesmo artigo, a teoria e método na formação de professores de Perrenoud, Duarte também, escreve: “[...] a caracterização que Perrenoud faz dessas quatro ilusões aponta, no fundamental, para a mesma direção que o texto de Tardif, isto é, para a desvalorização do papel do conhecimento científico/teórico/acadêmico na formação do professor [...]” (DUARTE, 2003, p. 606).

Ainda Duarte nesse texto, também, tece críticas às propostas de Nóvoa sobre a formação de professor, e assevera “[...] os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno [...]” (DUARTE, 2003, p.611, *grifos do autor*)”.

Conforme Duarte (2003, p.612):



[...] pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces de um mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem “de esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2003, p.612, *grifo do autor*).

O lema do ‘aprender a aprender’ determina, conforme Duarte (2011, p.60) “[...] em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto”. Em outras palavras “A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2011, p.29, *grifo do autor*).

Derisso complementa sobre as bases do construtivismo que (2011, p.57):

[...] propõem a redução dos conteúdos disciplinares e atribuem maior valor para o aprendizado que o indivíduo realiza por conta própria, para o método de aprendizado que o próprio aluno desenvolve, para o aprendizado decorrente da necessidade e do interesse do educando, do que para o próprio objeto do aprendizado, [...](DERISSO, 2011, p.57).

Resultados e discussões preliminares

A divisão do trabalho, conforme Marx e Engels (2007) se estrutura a partir da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual no início da história humana. Com o surgimento da propriedade privada e a divisão entre cidade e campo, as relações entre o conhecimento prático e o teórico são distanciados. Na educação burguesa a escola procura valorizar o conhecimento tácito, a prática cotidiana do aluno, ao método em detrimento da teoria, a aprendizagem em vez do ensino. A pedagogia do ‘aprender a aprender’ representa esse ideal (DUARTE, 2011).

A consolidação do poder burguês eleva a educação à redentora dos conflitos sociais, a educação é alçada a condição de mobilidade e acessão social; da meritocracia calcada na potencialidade de cada humano; na oportunidade de trabalho.

A ideologia burguesa é universalizada por toda a Europa, Estados Unidos e outros lugares no mundo. Graças a essa universalização, reproduz-se a ideia da educação como dever e direito para uma sociedade ‘livre’, ‘igualitária’ e ‘fraterna’.

A educação é convocada a resolver os problemas da sociedade do capital em suas diferentes vertentes. O universo ideológico neoliberal e pós-moderno são os alicerces principais dessa nova premissa na educação burguesa.



Com a Teoria de Capital Humano a educação ideologizada postula que a desigualdade entre países, regiões, cidades e indivíduos é fruto da baixa produção de ‘capital humano’. O capital humano significando a incorporação nos indivíduos de saúde e educação (SCHULTZ, 1973). A educação, sob o manto protetor dessa teoria, levaria ao desenvolvimento social. Cacete (2014, p.13) escrevendo sobre o grande crescimento do número de instituições isoladas no interior, particulares e públicas, de formação de professores, entre a década de 1960 e 1970, pontua que foi: “Reforçado pelo conceito de que a educação levava ao desenvolvimento econômico”

E, conquanto a tese sobre o capital humano já tenha sido exaustivamente criticadas (FRIGOTTO, 2010), ela permanece nas pesquisas da área de educação e nas políticas públicas de educação do Brasil atualmente, fundamentadas que estão nas determinantes míticas da educação no sistema do capital, a saber: a educação como forma de salvar a natureza da poluição e degradação ambiental; a educação para a paz como salvadora dos conflitos urbanos entre a classe que não come e a que não dorme com medo da outra que sente fome; a educação como princípio da revolução social.

A contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas (os trabalhadores) e os meios de produção (fabrica, terra) dentro das relações sociais de produção capitalistas, isto é assalariada, perpassa toda a sociedade do capital (MARX, 1996). A educação vista como um meio específico de produção que forma e produz forças de trabalho é também meio especial de produção, ou seja, uma força produtiva necessária ao lucro que entra em contradição com a apropriação privada e a sua socialização. Assim, a escola, a universidade que deveria assumir um lugar prestigiado para a produção e reprodução e socialização do conhecimento historicamente acumulado não tem conseguido reclamar na totalidade esse papel.

Nas análise exploratórias identificamos que os livros lançados entre 1985 à 2010 que versam sobre a formação de professores em geografia tem uma abordagem teórica e metodológica dentro do construtivismo e suas vertentes em uma concepção da pedagogia do ‘aprender a aprender’. Foram investigados e analisados preliminarmente autores, tais como, Almeida e Passini (1989); Callai (2003); Castrogiovanni (2002); Castrogiovanni et al (2007); Carvalho (1998); Cavalcanti (1998, 2002); Fantin (2010); Passini (2007); Tonini (2006); Zanatta et al (2008).

A análise abarcou também os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1987 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica lançada 2002. Esses dois documentos mostram a extrema influência teórico metodológico da pedagogia do ‘aprender a aprender’ na formação dos futuros professores de geografia, bem



como o conteúdo a ser ministrado no ensino fundamental I e II perpassam nas bases do construtivismo e suas vertentes.

Considerações finais

É na esteira de contínuas estruturações e reestruturações do capital que hipotetizamos sobre a hegemonia ideológica da pedagogia do ‘aprender a aprender’ na universidade brasileira. Em nossas reflexões iniciais, portanto, tal pedagogia vai construindo a sua hegemonia dentro da educação, essa hegemonia estando sintetizada nas formas do ‘neoprodutivismo’; ‘neoescolanovismo’, ‘neoconstrutivismo’ e ‘neotecnicismo’. E, porque a pedagogia do ‘aprender a aprender’ demanda adesões, Giroux, Nóvoa, Tardif, Perrenoud são alguns dos intelectuais que foram se tornando balizas para a produção e reprodução da pedagogia do ‘aprender a aprender’. Evidencie-se, com um largo espectro de contribuições, inclusive, com alcance na formação dos professores de geografia.

Smith (2003, p.41), sintetiza a formação na universidade do capital: “Diariamente estamos nos dirigindo para a fábrica de salsichas. Alguns de nós somos as salsichas, alguns colocam a carne no moedor, outros só acionam as máquinas e alguns são os gerentes – mas todos nós estamos na fábrica educacional de Marx”.

Observamos com base nas teorias expostas e na análise concreta, em sala de aula e na pesquisa empírica, a valorização do prático útil no processo de formação de professores de geografia. O importante é ensinar o prático útil, o método, no saber fazer em sala de aula em detrimento dos conteúdos abstratos, da teoria. Ao mesmo tempo em que a ciência geografia é criticada e desacreditada como conhecimento científico, o seu conhecimento historicamente acumulado e sistematizado é utilizado com objetivos ao desenvolvimento da lógica do capital, o lucro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

CACETE, N. H. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária**. Educação Pesquisa, v. 4, São Paulo FE-USP, mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1109.pdf>>. Acesso: 22 nov. 2020.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003

CASTROGIOVANI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**.



Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. et al (org.). **Ensino da geografia: caminhos e encantos.** Porto Alegre: EDIPURCS, 2007.

CARVALHO, M. I. da S. de S. **Fim de século: a escola e a geografia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CLERC, P. **A história espacial dos saberes: qual o interesse para a pesquisa em epistemologia da geografia?** In.: LIRA, L.A.; SOUSA NETO, M. F.; DUARTE, R.B. (org.). **Geografia das ciências, dos Saberes e da história da geografia.** 1ª ed. – São Paulo: Alameda, 2010.

DERISSO, J. L. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica.** In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria).** *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.83, p.601-25, ago. 2003.

FANTIN, M. E. **Metodologia do ensino da geografia.** 2 ed. rev. Curitiba: ibpex, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, k. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **Marx e o problema da decadência ideológica.** In: _____. **Marxismo e teoria da literatura.** Seleção e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Ed. 5ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, L. M. **O legado do século XX para a formação de professores.** In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.



MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. Volume I e II.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, A.C.R. **Geografia, História e História da Geografia**. In: Terra Brasilis n.2 - Geografia e Pensamento Social Brasileiro. (8p.), 2000. Disponível em:
<<https://journals.openedition.org/terrabrasilis/319>> Acesso: 23 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ S. T. (org.) **Prática de ensino da geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto 2007.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Campinas, Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SMITH, N. **Quem manda nessa fabrica de salsicha?** Geosul, Florianópolis, v. 18, n.35, p. 27-42, jan./jun. 2003.

SILVA, R. B. **Armadilhas da reforma da educação superior**: as universidades Estaduais da Bahia. In: SILVA, M. A. da.; SILVA, R. B. (org.). A ideia de Universidade: rumos e desafios. Brasília: Líber Editora, 2006.

TONINI, I. M. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2.ed.Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de (org.). **Formação de professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia. Goiânia: NEPEG, 2008