

DIDÁTICAS DA GEOGRAFIA: DE AGIR INSTRUMENTAL PARA AGIR COMUNICATIVO

THE GEOGRAPHY DIDACTICS: FROM INSTRUMENTAL ACTING TO COMMUNICATIVE ACTING

Rosalvo Nobre Carneiro

Doutor em Geografia, Departamento de Geografia, Docente permanente do PPGE/UERN,
Pau dos Ferros, RN, Brasil

rosalvonobre@uern.br

Recebido: 05.10.2021

Aceito: 07.03.2022

Resumo

Em perspectiva histórica, a didática da Geografia se revela como agir instrumental pela intencionalidade do ensino, mediante a execução de um plano e a eleição dos meios adequados pelo professor. Neste contexto, propõe-se uma didática do agir comunicativo cujo *telos* é a construção de entendimentos mediados por relações intersubjetivas. Para tanto, revisa-se a literatura pertinente sobre as geografias escolares progressistas e as geografias escolares críticas. Constata-se que estas didáticas se aproximam do modelo de racionalidade instrumental. Os caminhos abertos por uma pedagogia geográfica do agir orientado para o entendimento mútuo se revelam promissores para o desenvolvimento de princípios éticos e morais universais. Além disso, a autonomia e a emancipação humana e social são buscadas mediante a centralidade da situação ideal de fala.

Palavras-chave: Geografia escolar; Didática; Formação docente; Agir Comunicativo; Jurgen Habermas.

Abstract

From a historical perspective, didactics constitutes an instrumental act for the intentionality of teaching and learning in Geography through the execution of a plan and the choice of adequate means by the teacher. In this context, a didactic of communicative action is proposed, whose *telos* is the construction of mutual understandings mediated by intersubjective. In order to do so, the relevant literature on progressive school geographies was reviewed, and critical school geographies were. The didactics of these geographies approach the model of instrumental rationality. The possibilities opened by a geographical pedagogy of and for oriented acting towards mutual understanding, free from constraints, are promising for the development of universal ethical and moral principles. Furthermore, human and social autonomy and emancipation are sought through the centrality of the ideal situation.

Keywords: School Geography; Didactics; Teacher Training; Communicative Action; Jurgen Habermas.

1. INTRODUÇÃO

Desde a Grécia antiga, *Didática* faz referência ao ensinar, o seu objeto. Neste âmbito, as didáticas das geografias escolares progressistas e as didáticas das geografias escolares críticas são postas em discussão. Ao mesmo tempo em que se descortinam alguns elementos de validade do saber pretérito, tradicional, se descortina a prevalência histórica de didáticas do agir instrumental na formação docente e na prática escolar.

Ainda que amparadas em concepções teórico-pedagógicas e práticas divergentes, tanto as geografias escolares tradicionais, ainda hoje praticadas em sala de aula, quanto as geografias moderno-progressistas, aquelas predominantes na primeira metade do século XX, assim como as geografias escolares críticas pós 1980 convergem, em alguma medida, para uma didática como agir instrumental?

Diante desse questionamento e, seguindo, aqui, aportes das pedagogias orientadas para o entendimento mútuo que vieram na esteira da virada linguística habermasiana, faz-se a defesa por uma didática geográfica do agir e para o agir comunicativo.

Posto isso, ainda que o objeto da didática permaneça nos dias atuais, o conceito de ensino está sempre em movimento (CASTRO, 2013). De modo geral, a didática se apresenta como ciência, técnica ou arte de ensinar (GIL, 2012). Primeiramente, como “arte de ensinar” (COMÊNIO, 2015), com o cientificismo-tecnicismo irrompe o seu sentido se move para algo como um plano organizado para a realização de intencionalidades e a escolha de meios adequados.

Esclarece-se, pela tipologia de ação em Habermas (2012), que o agir instrumental é não social, pois trata da atividade, em princípio, solitária de um ator para produzir algo no mundo ao passo em que a ação social se refere ao contexto em que problemas de coordenação entre os planos de dois ou mais atores exige uma solução (Quadro 1). Neste caso, a solução não consensual se considera como agir estratégico e a solução consensual como agir comunicativo.

Quadro 1 – Tipos de ação básicos e de orientação da ação.

ORIENTAÇÃO DA AÇÃO SITUAÇÃO DA AÇÃO	ORIENTAÇÃO PELO ÊXITO	ORIENTAÇÃO PELO ENTENDIMENTO
Não social	Agir instrumental	-
Social	Agir estratégico	Agir comunicativo

Fonte: adaptado de Habermas (2012, p. 495)

Logo, conforme Habermas (2009), os tipos de interação distinguem-se pelo

mecanismo de coordenação das ações, isto é, como meio de influência que induz o comportamento ou como meio de entendimento motivador da convicção. Esta diferenciação dos tipos de ação e seus mecanismos de ligação têm implicações para a prática pedagógica. Nas palavras de Bouffleur (1998):

O agir pedagógico realizado de modo sistemático em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: ou ele é entendido como um agir **sobre** os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir **com** os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas. (BOUFFLEUR, 1998, p. 80, grifos do autor).

Diante disso, depreende-se que ser um “bom professor”, para muitos professores formadores e alunos em formação, se define pelo domínio de conteúdos geográficos. Todavia, é preciso o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois potencializa a didática da Geografia (OLIVEIRA; LOPES, 2020). Isto significa saber ensinar a disciplina para que os alunos desenvolvam o pensamento geográfico (CAVALCANTI; SANTOS, 2020). O pensamento geográfico relacionado ao desenvolvimento do pensamento espacial, por sua vez, pode ser entendido como um “conteúdo procedimental” ou uma “ação direcionada para um fim” (CASTELLAR, 2020, p. 298).

Por sua vez, como a ação comunicativa se orienta para o entendimento mútuo, o entender-se com alguém sobre algo no mundo da educação se constitui como aprendizagem, portanto o pensamento espacial e o pensamento geográfico encontram centralidade na situação de fala, logo, na própria relação intersubjetiva entre professores e alunos.

Discorrendo sobre o sentido atual da didática, Alarcão (2020) enumera a forte composição teórico-prática mediante os conhecimentos apreendidos das ciências da educação. Todavia, o modo como ela está posta nos cursos de formação de professores, notadamente de Geografia, resulta que a didática pretende-se como autossuficiente e desligada das disciplinas específicas. Neste contexto, Cavalcanti (2019) adverte que, apesar dos avanços, ainda se verifica o centralismo destas últimas e muitos professores de Geografia nas licenciaturas não internalizam em suas práticas que formam professores para a educação básica.

Nesse âmbito, Pimenta e Lima (2012) diferenciam entre professores que trabalham com o conhecimento cognitivo e os que se dedicam à formação individual e interpessoal. Semelhantemente, para além da dimensão curricular e do ensino da didática, segundo

Alarcão (2020) há que se considerar a dimensão da pesquisa ou dimensão investigativa, a dimensão profissional ou da ação e a dimensão política que enquadra a todas elas.

Consequentemente, a didática não se restringe aos métodos e às técnicas e a sua dimensão política se revela no encontro entre professores e alunos. Numa educação geográfica do agir comunicativo orientado para a formação docente e humana, se constitui a profissionalidade e a personalidade por princípios éticos e morais universalistas ligados ao mundo da vida (CARNEIRO, 2020). Estaria aí, portanto, uma proximidade entre o ensino de geografia de foco conteudista e a educação geográfica com foco na cidadania (BERNARDES; FRANCISCHETT, 2021).

Essas discussões introdutórias revelam, a partir de Habermas (2005), uma intransparência tornada função da disposição do agir técnico em nossas sociedades:

Tomamos consciência diariamente do fato de que as forças produtivas se transformam em forças destrutivas, os potenciais de planejamento em potenciais de estorvo. Por isso, não devemos nos admirar se hoje em dia se tornam mais e mais influentes as teorias que pretendem mostrar que as mesmas forças que incrementam o poder, das quais a modernidade extraiu sua autoconsciência e suas expectativas utópicas, transformam hoje em dia a autonomia em dependência, a emancipação em opressão e a racionalidade em irracionalidade (HABERMAS, 2005, p. 13).

Diante disso, a confusão entre técnica e ciência, método e didática, nos conduz à releitura das didáticas das geografias escolares. Em perspectiva histórica, há predominância de práticas em moldes racionais do agir guiado para fins. E, em decorrência dessa constatação, a proposição de uma argumentação de uma didática pelo paradigma da razão orientada para o entendimento mútuo e mediado pela linguagem.

Assim, fala-se de uma didática do agir instrumental e uma didática do agir comunicativo, advogando por mais esta, sem que isto implique na negação daquela. E isto se explica no contexto do uso comunicativo da fala, pois,

Segundo a finalidade da ação estas podem incluir, também, ações instrumentais, quer dizer, mudanças manipulativas de objetos físicos. As ações instrumentais podem, portanto, apresentar-se como componentes em ações sociais de ambos os tipos (HABERMAS, 2015, p. 22).

Inserida no mundo da educação em sua dimensão instrumental, a categoria sociológica da ação foi convertida para metodologia de ensino ou transmitir conhecimento (BARRIGA, 2007). Esta conexão entre didática e método ainda hoje é muito forte (ZASLAVSKY, 2017). Na confluência entre o pedagógico, o didático e os tipos de ação

habermasianos, a didática pode, então, ser repensada como agir comunicativo. Em consonância com o pensamento de Muhl (2003):

A força ideológica da técnica e da ciência centra-se no seu poder prático de promover o desenvolvimento econômico e de incrementar os níveis de consumo da população, elas se apresentam como variáveis independentes, fundamentais, das quais dependem a manutenção e a ampliação do poder produtivo e consumidor, propagam a ideia de que a estabilidade e o desenvolvimento econômico e sociocultural dependem de uma adequada estrutura administrativa e da intervenção competente de tecnocratas. A população, conseqüentemente, passa a acreditar que sua felicidade e seu bem-estar dependem do desenvolvimento técnico-científico, os interesses sociais passam a coincidir, dessa forma, com os interesses sistêmicos (MUHL, 2003, p. 97).

Diante disso, a ação didático-pedagógica instrumental considera a relação entre meios e fins, entre causas e efeitos, entre método de ensino e de aprendizagem do saber válido culturalmente e que deve, por sua validade, ser transmitido e reproduzido pelas novas gerações. A ação didático-pedagógica comunicativa assume como meta a construção recíproca e compartilhada da aprendizagem, valendo-se de uma estrutura organizacional simétrica e com funcionamento democrático, no qual os participantes buscam o entendimento. Neste âmbito, nem sempre se pode afirmar que as escolas públicas são, de fato, público-comunicativas, pois se trata de instituições geridas e administradas pela lógica do poder público (CARNEIRO, 2007).

Neste contexto, objetiva-se apresentar argumentos em torno da necessidade de uma didática do agir comunicativo diante da constatação do predomínio de didáticas do agir instrumental na formação docente em geografia. Por conseguinte, como esta implica na reprodução das práticas na geografia escolar, justifica-se a incorporação de uma virada linguística no campo pedagógico do saber acadêmico e do saber escolar.

Tendo *Didática e Geografia* como descritores centrais, analisou-se e agruparam-se os discursos e práticas. Selecionaram-se os estudos que tratam especificamente do tema didática nos títulos, resumos ou objetivos. Para tanto, realizou-se revisão de literatura relevante que aborda a questão da didática geográfica. Temporalmente, seguiu-se da primeira metade do século XX, enfatizando o *Boletim Geográfico* e a *Revista Brasileira de Geografia* – as quais concentraram a maior parte das produções sobre o tema – aos dias atuais, em outros veículos de difusão.

Propusemos, então, uma classificação das geografias escolares, ainda que provisória, como representativas das didáticas predominantes. Deste modo, as geografias escolares progressivas, também autodefinidas de modernas por seus precursores, se

desenvolveram sob a influência da Escola Nova no Brasil a partir da década de 1920. As geografias escolares críticas ou pós-modernas seguiram-se na década 1980 até os dias atuais. Após a exposição desses paradigmas didáticos, elaboram-se argumentos em torno de uma didática do agir comunicativo na geografia de modo a difundir uma prática já posta em ação na formação docente inicial na licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

2. DAS GEOGRAFIAS ESCOLARES PROGRESSIVAS ÀS GEOGRAFIAS ESCOLARES CRÍTICAS: AS DIDÁTICAS SITUADAS

Apresentam-se alguns achados da revisão sistemática em textos do início do século XX ao século XXI e que nos dão um panorama das geografias escolares determinadas. Ao tempo em que se representam os padrões diferenciados, faz-se sua correlação com o desenvolvimento da didática enquanto processo histórico e de sua inserção no campo do saber geográfico acadêmico e escolar.

Desse modo, a *Revista Brasileira de Geografia* (RBG), criada em 1939 pelo Conselho Nacional de Geografia (1939), definiu na Resolução n. 18 de 12 de julho de 1938, no Art. 2º, parágrafo único, inciso 2º, “a divulgação da metodologia **geográfica moderna**, da metodologia do Ensino da Geografia” (grifo nosso). José Carlos de Macedo Soares (1939), presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirmava, em sua apresentação da edição n. 1, que a conceituação moderna da geografia alterou o seu ensino, da memorização para ser uma “disciplina educadora da observação”.

A palavra “moderna” passa a fazer parte do vocabulário. Além disso, destaca-se a filiação direta com Vidal de La Blache (1943) em seu texto de 1928, *A geografia na escola primária*, como sendo tarefa da geografia despertar o espírito da observação nos alunos. Por sua vez, remonta-se ao estudo pela observação direta na antiguidade com o geógrafo Estrabão, advogando-a para uma aprendizagem atraente e divertida (SANTOS, 1952, 1960).

A observação primeira da realidade, não limitada a um fim em si mesma, continua sendo um procedimento basilar do saber geográfico. Contraditoriamente, foi desconsiderada dentre as habilidades relacionadas aos objetos do conhecimento e unidades temáticas para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, seja nas temáticas físico-naturais ou sociais (FREITAS; CABRAL, 2020). Incongruência a ser

corrigida, ainda assim, a BNCC manteve o ensino pelos princípios geográficos e já postos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 1938, no Congresso Internacional de Geografia de Amsterdam, os temas centrais da 6ª Seção – *Metodologia e didática da geografia* foram o valor do seu ensino para o entendimento entre os povos, os assuntos da geografia física e as vantagens e desvantagens do método Dalton (PEREIRA, 1939). Este método de laboratório foi elaborado pela educadora dos Estados Unidos Helen Parkhurst, e se baseia em três princípios, segundo Hogenbirk e Braak (2009): “(1) responsabilidade e prestação de contas, (2) independência e reflexão e (3) relacionamento e colaboração” (p. 26, tradução nossa). Já nas palavras de Rangel (2006),

O Plano Dalton fundamenta-se em princípios de atividade, interesse, liberdade e iniciativa do aluno. O processo consiste na organização, por disciplina, de planos de estudos e tarefas em três níveis de dificuldade, assim considerados: mínimo, médio e máximo. O aluno, então, escolhe o plano que deseja fazer (RANGEL, 2006, p. 37).

Percebe-se, neste período, a discussão que se iniciava em torno do moderno e do tradicional no ensino de Geografia e que se verifica até os nossos dias no campo da formação decente e da prática escolar. Partindo-se, portanto, desta concepção do ensino vinculado ao moderno, buscou-se sintetizar o modelo das geografias escolares em sua relação com a didática no período pré 1970 (Quadro 2), no que chamaremos de Didáticas da Geografia Escolar Progressiva ou Moderna.

Quadro 2 – Didática da Geografia Escolar Progressiva ou Moderna.

Partir do concreto e da linguagem familiar para o abstrato
Método indutivo para o método dedutivo
Trabalho com princípios geográficos
Observação
Localização/distribuição
Descrição das paisagens
Comparação, leis e constância.
Descrição geográfica
Explicação geográfica
Nomenclatura (“mínimo necessário”)
Trabalho prático em sala de aula
Unidades didáticas ou de trabalho
A natureza como conteúdo inicial
Livro como facilitador
Ensino e pesquisa como ideia

Fonte: elaboração pessoal com base na literatura consultada e referenciada, 2021.

Estas didáticas das geografias escolares progressistas partiam da vida concreta dos alunos; por isso, o método indutivo para trabalhar os princípios geográficos. Valendo-se da explicação e uso moderado das nomenclaturas – quando comparado com o seu uso nas geografias escolares tradicionais – o trabalho prático era valorizado. As unidades didáticas organizavam os conteúdos, tendo a geografia física centralidade e o livro como um facilitador. A pesquisa já aparecia como uma ideia para a prática docente.

Especificando estes elementos, parto de Cabral (1958) ao falar já na década de 1950 de “métodos ativos” e, ainda que seja correto afirmar que a didática da geografia deveria suscitar a atividade do aluno, resume-a à ação instrumental, pois a criança aprenderia a fazer algo fazendo em atividades práticas. Esta perspectiva é reforçada hoje com a pedagogia das competências, e notadamente pode ser vista em Zabala (1998) e Zabala e Arnau (2010) com os conteúdos procedimentais. Assim também com as pedagogias ativas como a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2019) e a aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2014). Antes de se negar o passado que, para os contemporâneos, se apresenta com clássico e tradicional, se extrai suas atualidades, ao que pensamos ser o papel apropriado de uma educação geográfica que se diz crítica.

No estudo sobre *Notas de didáticas da Geografia*, de Eloísa de Carvalho (1960), percebe-se a concepção instrumental da didática relacionada à elaboração e execução de um *plano*. Assim, destaca-se o papel do planejamento do curso (objetivos, organização da matéria, distribuição do tempo, seleção de material) e o plano de aula (seleção da matéria, objetivo, motivação, desenvolvimento e técnica didática). Como agir técnico, a didática visa o sucesso do ensino do professor – pseudointencionalidade da didática – medido em termos da execução de um planejamento. Muitas vezes, a aprendizagem do aluno – a correta intencionalidade da didática – não parece ser central, mas tão somente a própria execução do plano, numa manifesta filiação com uma forma de pensamento cognitivo-instrumental. Nestes termos, se esclarece com Habermas (2015),

Ao se partir do emprego não comunicativo do conhecimento proposicional em ações orientadas à consecução de fins, se toma uma predecisão em favor do conceito de racionalidade **cognitivo-instrumental** que, cunhou com tanta força através do empirismo a autocompreensão da modernidade. (HABERMAS, 2015, p. 24, grifos do autor).

Por isso, não é possível negar, ainda hoje, com Weiss (1961), em seu texto *Didática da Geografia*, que a didática se torna cada vez mais uma necessidade para os

professores. Entretanto, definindo *o quê*, *o como* e *o para quê* ensinar, enfatiza-se o desenvolvimento das técnicas de ensino. Percebe-se, deste modo, uma clara confusão entre técnicas de ensino e didática, realidade esta ainda hoje presente em cursos de formação inicial em nível superior e na escola. Em nossos horizontes do mundo da vida, acompanhando alunos em suas experiências de estágio, nota-se, também, esta confusão.

Esclarece-se que o ensino ou a contemporaneamente chamada transposição didática não teve origem no saber científico, mas é uma criação original da escola. No entanto, Chiapetti (2017) argumenta que o professor da educação básica não deve ser um mero transmissor de conhecimento ou um usuário do saber. Nestes termos, as orientações curriculares pós 1990 e que resultaram de embates diante do modelo tecnicista implementado no Brasil, entre 1970 e 1980, promoveu mudanças nas formas de ensinar Geografia. Portanto, deve-se situar a didática da Geografia atual no contexto do que Candau (2009) chamou da “refundação” da reflexão e da pesquisa didática no Brasil na década de 1980, colocando-a em questão. Mais recentemente, Candau (2020) chama a atenção da necessidade de sua reconfiguração periódica, dos enfoques e questões que a didática privilegia.

Assim, metodologias do passado, primando pela memorização e enumeração, passaram a ser tidas como não-compatíveis com as novas formas de trabalhar a disciplina, despertando uma melhor relação dos alunos com os saberes (OLIVEIRA, 2008). Disto resulta, para Pereira, Marçal e Ulhôa (2006), a didática da geografia escolar que tenha a responsabilidade de considerar a bagagem dos alunos, além da “transposição didática” do conhecimento científico para o conhecimento escolar.

A fim de reconhecer a reconstrução da didática da Geografia a partir de 1980 e, sobretudo de 1990 em diante, chamaremos este momento de Didáticas das Geografias Escolares Críticas, Pós-Progressivas ou Pós-Modernas (Quadro 3). O prefixo *Pós* remete aí, tão-somente, à adjetivação de período da Geografia e da didática escolares que ultrapassaram as geografias ditas progressistas ou modernas anteriormente referidas.

Aprofunda-se o uso de teorias pedagógicas diversas durante a formação docente inicial, baseada na preparação pedagógica e nas didáticas específicas. Semelhantemente às didáticas escolares progressistas, valoriza-se a “bagagem” dos alunos, seus conhecimentos prévios, mediante a transposição didática dos saberes acadêmicos para os saberes da experiência. O ensino por conceitos é valorizado, e os princípios geográficos encontram continuidade no trabalho do professor. Além desses,

procedimentos e atitudes se apresentam na forma de didáticas diversas, ainda que em menor relevância frente ao trabalho com conceitos ou por conceitos.

Quadro 3 – Didática da Geografia Escolar Crítica, Pós-Moderna ou Pós-Progressiva.

Apoiada em teorias pedagógicas diversas e em interação
Preparação pedagógica e didática específica
“Bagagem dos alunos” e transposição didática
Ensino por conceitos
Lugar, paisagem, região, território e espaço com categorias de análise
Ensino por procedimentos e atitudes
Recursos didáticos como auxiliares
Alfabetização e leitura espacial/geográfica
Cartografia com centralidade
Teoria-prática-teoria
Ensino-pesquisa
Projetos e situações problemas
Conteúdos iniciais sociedade e natureza

Fonte: elaboração pessoal a partir dos estudos referenciados e mencionados neste texto, 2021.

Os recursos didáticos são supervalorizados, notadamente, o livro didático e os mapas, daí a centralidade da cartografia para a alfabetização espacial e o trabalho com a construção de maquetes ou o desenho do mapa. Numa articulação da teoria com a prática, os projetos didáticos e as situações problemas são incorporados como estratégias didáticas frequentes, partindo-se de conteúdos iniciais vinculados à geografia humana e sua relação com a geografia física. Logo, fala-se, então, de sociedade e natureza.

Neste cenário, enquanto contemporâneos, compartilhamos mundos da vida variados, e por esta condição, partindo da didática da Geografia no tempo atual, Souza e Castellar (2016) identificam “quatro erros didáticos” muito presentes na Geografia escolar, incluindo o ensino centrado na transmissão dos conteúdos, os quais contrariam a defesa do modelo crítico nas práticas discursivas; a concepção de planejamento de ensino como peça burocrática; a centralidade dos conteúdos para ensinar a partir do livro didático como referência e o trabalho de campo relacionado à observação como atividade-fim.

Todavia, para García Ríos (2019), nas geografias escolares críticas, assim como também nas geografias de enfoque fenomenológico, nos dias atuais, um conjunto delas se encontram difundidos como “escolas” inclusive nas ciências sociais: o estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas, a cartografia crítica colaborativa, a saída de campo, a elaboração de dossiê, o desenvolvimento de projetos, a preparação de simulacros com atores sociais, o trabalho com seminários e workshops e a utilização da arte.

Seguramente, estas estratégias didáticas se distanciam dos “erros didáticos” mencionados assim como também das didáticas das geografias escolares progressistas do século XX. Considerando o contexto da Argentina e do Brasil, podemos comparar o que seriam propósitos da didática da Geografia ou as orientações didáticas gerais, ambas na linha da didática crítica e multidimensional com base na proposição de Diego J. García Ríos (2019) e Lana de Souza Cavalcanti (2019) (Quadro 4).

Quadro 4 – Propostas didáticas na geografia predominantes na Argentina e no Brasil.

Proposições de Diego J. García Ríos	Proposições de Lana de Sousa Cavalcanti
Contribuir na construção da identidade do estudante	Considerar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem
Permitir aos estudantes reconhecer seu próprio lugar no espaço geográfico	Considerar o aluno em sua vida cotidiana, com conhecimentos cotidianos que participam dos processos de sua aprendizagem escolar
Superar os preceitos da “escola tradicional” e recuperar o conceito de significatividade.	Encaminhar as atividades de ensino de modo a tornar significativa a experiência escolar dos estudantes
Promover o comportamento de autonomia, criatividade e participação	Avaliar o conteúdo escolar na sua relação com os objetivos de ensino definidos e os métodos para sua viabilização
Interagir com novos códigos e linguagens presentes em nossos alunos	Considerar o professor em seu papel de mediador dos processos cognitivos do aluno
Promover a utilização crítica de diferentes fontes de informação	Saber distinguir entre conceitos e conteúdos e informações e encaminhar atividades de estudo com a meta da formação conceitual
Possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico	Compreender o currículo e os conteúdos escolares como arbitrário cultural, com temas centrais e periféricos

Fonte: Elaboração pessoal a partir dos autores supracitados, 2021.

O enfoque de ambas, como resta evidente, se verifica nas filiações teóricas construtivistas e notadamente no conceito de aprendizagem significativa, o papel do professor como mediador, o lugar como categoria geográfica central da didática de Geografia. Considero que, em ambas, as propostas do foco do trabalho pedagógico são o desenvolvimento cognitivo mediante a filiação teórica que assumem. Esta é um dos aspectos necessários de realização das ações didático-pedagógicas, consoante Gasparin (2015), ao lado da experiência do professor, dos conteúdos, dos interesses e necessidades dos alunos.

Por isso, em consonância com Zaslavsky (2017),

Pretende-se aqui apontar a um problema aparentemente paradoxal, segundo o qual a reformulação social da didática, restabelecendo os laços da ação pedagógica com a sociedade, acabou caindo em idealismo ou abstração de um tipo diferente daquele do tecnicismo, porém ainda idealismo, à medida que as pretensões de validade discentes reais, fáticas, estão bloqueadas a priori na ação pedagógica. Seja no escolanovismo, seja no tecnicismo e mesmo na pedagogia crítica da década de 80, a ação discente não ocupa um **lugar constitutivo**, racional, na ação pedagógica. Daí o caráter instrumental ainda presente na ação

pedagógica formulada por uma didática crítica sob esses moldes; os discentes não são participantes, mas objetos do docente e da escola, esses em atitude de observação. (ZASLAVSKY, 2017, p. 75, grifo nosso).

Decorre daí, por sua vez, ambas as propostas inserem a didática como agir instrumental do professor e a linguagem posta mediante sua função cognitiva de transmitir ou obter conhecimento, inclusive por sua assimilação direta com as mídias ou tecnologias. Neste sentido, não se percebe a consideração da linguagem entre professores e alunos como um mecanismo de entendimento mútuo diante de problemáticas do mundo da vida e a qual, no nosso entender, é central não apenas para a reprodução social, mas para a própria didática e as didáticas específicas.

Por ser a crítica a palavra-força das geografias escolares críticas, isto implica em que a didática como agir instrumental ou, muitas vezes, como agir estratégico, ganha maior dimensão. Estratégias didáticas do tipo de aulas expositivas sempre guiadas por perguntas e respostas ao modo da pedagogia estímulo-resposta, ainda que relevantes para a aprendizagem, podem ser potencializadas quando inseridas em contextos de diálogos intersubjetivos.

Por esta razão, situa-se, novamente, a questão em termos da consideração da didática como agir comunicativo em relação dialética com esta didática como agir instrumental. Esta, todavia, já subordinada àquela. Desta forma, o entendimento se transforma em palavra-força e altera-se completamente o modo como o uso do saber entra no contexto das interações sociais.

3. DIDÁTICAS DAS GEOGRAFIAS ESCOLARES: DO AGIR INSTRUMENTAL PARA O AGIR COMUNICATIVO

Numa aproximação teórica da questão aqui posta, Zaslavsky (2017) percorre sobre as relações originárias entre a didática como método de ensino e a pedagogia, mais ampla, para, ao final, concluir sobre a permanência, ainda hoje, de uma visão e prática instrumental nas concepções e trabalho docentes:

A conexão entre didática, pedagogia e método de ensino resulta imensamente forte até o presente momento, como se verifica no lugar comum da tematização educacional restrita ao campo do método e na dificuldade de as tematizações diversas serem consideradas com sentido. Em síntese, fixou-se uma identificação entre pedagogia, didática e método no senso comum social e educacional a ponto de tudo ficar reduzido a uma concepção instrumental (ZASLAVSKY, 2017, p. 72).

De outro modo, entende-se esta divisão entre uma didática instrumental que se ampara nas bases de uma formação pela filosofia da educação subjetiva e uma didática comunicativa alicerçada na filosofia da educação intersubjetiva. A filosofia da consciência ou mentalismo dominou o modo de pensar e a ciência desde os antigos, passando pelo renascimento, pela modernidade e chega ao tempo presente ainda hegemônica. A crítica habermasiana a este modo de pensamento e científico irrompe como paradigma linguístico para o qual se advoga a sua virada na educação geográfica e na geografia escolar.

Para tanto, passamos em revista a produção geográfica sobre didática a fim de estabelecer os parâmetros necessários dessa justificação. A revista *Boletim Geográfico*, inaugurada em 1943, traz já em seu primeiro número uma seção especial intitulada *Contribuição didática*. Em 1944, no volume 1, número 10, passa a se chamar *Contribuição ao ensino*; em 1952, no volume 10, número 106, passou a *Contribuição à Didática da Geografia*; mas já em 1953, no volume 11, número 114, volta para *Contribuição ao ensino*. Em 1971, a partir do volume 30, número 220, a seção sobre didática e ensino deixa de existir. Com ela, não se verifica, nas edições que seguem até sua última edição, em 1978, nenhum texto sobre Didática da Geografia ou mesmo sobre qualquer temática relacionada ao ensino.

Desde os primeiros trabalhos, Delgado de Carvalho (1952c), em *Didática das ciências sociais*, baseando-se em John Dewey e na máxima “educação é vida”, analisa a didática pelas técnicas de “texto-documento”, “texto-leitura”, partindo da ideia de “textos e leitura explicada”. Priorizando a metodologia de ensino, diz que outro foco da didática seria a “dissertação histórica”, contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão ou 1ª, 2ª e 3ª parte. Por fim, o método do “problema de geografia”, baseado na didática que pregava o estudo da geografia local.

Este último é tratado como um caso de “estudo dirigido”, junto dos resumos e ditados, foco do texto *Didática das ciências sociais*, ao afirmar que o estudo dirigido é a arte de ensinar a aprender a aprender (CARVALHO, 1952a). Noutro estudo, na verdade uma série de textos, intitulado *Didáticas das ciências sociais*, Carvalho (1952b) centraliza-se no “método expositivo” e no “teste recitação”, destacando suas vantagens como o hábito da expressão oral e a elocução.

Poucos anos após esta série dedicada às ciências sociais, Carvalho (1955) trata abertamente em seu título da didática da Geografia, concebendo-a como um método, como uma série de atividades dirigidas pelo mestre para produzir certos resultados nos

educandos. Chega a esta conclusão ao revisitar os estudos de didática na filosofia de Comenio (1592-1670), Lock (1632-1704), Rousseau (1712-1778) na experiência direta dos sentidos (o estudo local na geografia), Pestalozzi (1746-1827) com foco na observação e individualidade dos jovens, Herbart (1776-1841) com foco na experiência anterior e Dewey (1910) com a socialização do indivíduo (atividades em grupo). De fato, como afirmara Santos (1952, p. 187), foi Comênio que deu ao ensino de geografia sua “diretriz verdadeiramente pedagógica”, mas coube a Rousseau, com influência sobre Pestalozzi, lançar as bases da “didática intuitiva da geografia”.

Na concepção de Prado (1956), por exemplo, em *Didática da geografia*, a didática também é associada ao ensino, por isso se focaliza no planejamento do curso, seus objetivos, a distribuição das matérias em unidades e em função do tempo. Frequentemente, outros elementos da didática estão presentes nas geografias escolares progressivas, mas já não se trata de uma abordagem integrada da questão. Parece que este legado do ensino se manifesta como força de tradição ainda nos dias atuais quando saber ensinar, “dar aula”, é a marca característica de um bom professor. Estudo recente com professores escolares em Guarapuava, Paraná, revela que ensinar bem a geografia, o conteúdo em si, é uma preocupação constante em muitos professores (SILVA; GOMES, 2020).

Esta realidade se aproxima, também, para o exposto quanto à didática dialética ou fenomenológica das geografias escolares críticas. Logo, ainda que se considerem suas vantagens ao programa anterior, estas encontram os seus limites simbolizados numa didática instrumental da construção do conhecimento, no modelo do ensino pela pesquisa, ou, com diz Alarcão (2020), na dimensão investigativa da didática.

Como agir instrumental, a didática da Geografia tem por objeto, historicamente, o ensino e a aprendizagem, mediados pela linguagem cognitiva, ou seja, aquela empregada como meio de informação, tendo que escolher entre técnicas, os recursos e os materiais didáticos, por seus momentos, incluídos as estratégias didáticas ou metodologias de ensino e a avaliação, e o seu contexto, a realidade social e os conteúdos geográficos a ela associada.

Comentando sobre a concepção de técnica em Donald Schon e em Jurgen Habermas, Sacristán e Pérez Gomez (2007) afirma que a didática tem sido reduzida à escolha de meios para a realização de objetivos definidos previamente de modo externo. Ou, em outras palavras, os problemas instrumentais postos pelos professores são resolvidos pela aplicação de recursos e estratégias indicadas no currículo oficial. Tanto a

Escola Nova, influente no Brasil entre as décadas de 1920 a 1950, a qual buscava aplicar na escola os conhecimentos das ciências do comportamento, assim como também a educação tecnicista confundida com metodologia de ensino, entre 1950 e 1970, podem ser tidas como “didáticas instrumentais” (GIL, 2012).

Em outro sentido, parte-se da consideração da escola como um mundo simbolicamente estruturado e inserido no campo da educação em geral, o qual, por sua vez, está constituído no contexto da sociedade tomada em sentido lato, consoante o pensamento de Habermas (2012) como mundo da vida cultural e mundo do sistema econômico e administrado. Neste contexto, o papel de mediação docente continua a desempenhar notória relevância, como defendido anteriormente. Todavia, já não se considera tão somente a construção de conhecimento, o ensino por conceitos, por exemplo, ou uma orientação para a resolução de problemas técnicos da vida; enfim, um ensino prático.

Desta forma, a resolução de problemas práticos-morais relevantes mediados pelo uso do saber geográfico proposicional em atos de fala ganha sentido no modelo didático como agir comunicativo. Enquanto construção de entendimentos possíveis entre os sujeitos educacionais, possibilita o desenvolvimento dos raciocínios espacial e geográfico também ao modo de uma consciência moral. Estes termos são esclarecidos com base em Habermas (2016),

A consciência moral se expressa de início em conflitos de ação que são capazes de solução consensual. Denomino ‘moralmente relevantes’ os conflitos de ação que são capazes de solução consensual. A solução moral dos conflitos de ação exclui o emprego manifesto da violência [**Gewalt**] bem como um ‘compromisso barato’; ela pode ser compreendida como uma continuidade da ação comunicativa, isto é, orientada ao entendimento, com meios discursivos. (HABERMAS, 2016, p. 114, grifo do autor).

Ainda que seja uma questão que preocupa aos docentes e os futuros docentes, os conflitos humanos no espaço escolar não se constituem objeto de maiores discussões e preocupações, em muitos cursos de formação de professores, sendo, na maioria das vezes, objeto de aprendizagem prática no próprio chão da escola e da sala de aula durante o estágio curricular supervisionado e, mais recentemente, durante a participação dos graduandos nos programas formativos como o PIBID e o RESPED.

Uma estratégia didática nestes moldes é exemplificada pelos espaços de entendimento ou de resolução de conflitos e que necessitam da criação de uma cultura da mediação nas escolas (HERNÁNDEZ; ALONSO, 2014). Além disso, nesta perspectiva,

defende-se a constituição, a existência e a manutenção de “espaços públicos comunicativos”, espaços de intersubjetividade (CARNEIRO, 2007). Em nossas sociedades plurais e multiculturais, apenas se configuram com suas formas espaciais produzidas socialmente e abertas funcionalmente, livres, garantidas mediante processos de intersubjetivos de pretensões de validade que garantem reconhecimentos advindos de uma estrutura social democrática e não violenta (CARNEIRO, 2009). Nesta concepção forte, questiona-se se o caráter público de nossas escolas. Nesta ótica, o desafio da didática reconfigurada é transformar a diversidade social numa vantagem pedagógica (CANDAU, 2020).

Para isso, a proposição de Hernández e Alonso (2014) se encaminha na promoção de “espaços de entendimento” para a mediação de conflitos pela ética cordial. Isso nos convida a pensar em diferentes problemas morais-práticos que têm subsistência na escola, mas que colocam o foco da solução em um mediador experiente. Em contextos de ação sistematicamente distorcidos, como parecem ser os casos a que estes professores se referem, a mediação aparece como significativa para a construção de consensos, especialmente, quando a prática comunicativa cotidiana na escola se verifica restringida.

Por sua vez, cabe destacar, com Mouffe (2003), que uma democracia não se define pela pacificação e harmonia e em que as divergências foram superadas ou onde se estabeleceu um consenso. Portanto, do ponto de vista de um modelo teórico político pluralista, o dissenso apresenta-se como importante numa sociedade democrática.

Nesse sentido, a ética do discurso pode prover o que Jarvis (2012) denomina de “aprendizagem pessoal” ao inserir cada pessoa num processo crescente de autonomia e de capacidade de participar performativamente de contextos de ação sempre mais complexos. Este processo segue etapas em que a pessoa – ser geral – vai se constituindo como indivíduo – ser particular – passando pelos estágios pré-convencional, convencional ao pós-convencional do desenvolvimento do julgar moral (KOHLBERG, 1992; CARNEIRO, 2019, 2020).

Neste âmbito, uma didática geográfica do agir comunicativo teria por meta o desenvolvimento de estratégias didáticas que incluiriam a consideração do contexto formativo no ensino e na aprendizagem, nas licenciaturas, e o contexto de ação docente em sala de aula, na escola, como fundamentalmente conflituosos, necessitados de consensos. Todavia, sua meta haverá de ser as condições de possibilidades da resolução dos dilemas éticos e morais associados a estes conflitos e dissensos numa formação humana para princípios geoéticos universais ou princípios universalistas de base

geográfica (CARNEIRO, 2020). Nestes termos, a cidadania se alarga, ainda que se exerça na escala do lugar, na dimensão do planeta já se demanda por cidadãos do mundo. Esta ideia não é nova. Ficheux (1950) defendera a Geografia como uma escola de tolerância, de respeito mútuo, cabendo-lhe preparar as crianças para serem “cidadãos do mundo”.

A situação ideal de fala a qual se refere Habermas (2009) denota, em suas entrelinhas, o que Mouffe (2003) diz abertamente para a sua concepção radical de democracia, a de que nela radica a inerradicabilidade do poder e do antagonismo e, deste modo, não pode haver emancipação total, mas tão somente parcial. Todavia, Habermas (2012) propõe que, mediante a definição de tal contexto de fala e discurso, cuja retórica aparece como teoria da base, os processos argumentativos ocorrem guiados por uma estrutura imunizada contra a repressão e a desigualdade.

Essa perspectiva já informa que questões de justiça e de democracia devem aparecer como um princípio universal. Logo, ensino e aprendizagem podem se valer de pressupostos pragmáticos do agir comunicativo que possibilitam a entrada simétrica de professores e alunos em contextos do mundo da vida. São pelo menos quatro os pressupostos pragmáticos: a) publicidade e inclusão; b) direitos comunicativos iguais; c) exclusão de enganos e ilusões; d) não-coação (HABERMAS, 2002). Não apresentamos, no entanto, um modelo prescritivo, a ser seguido, mas conteúdos normativos exigentes de uma prática reconhecida como válida no próprio mundo da vida, e negligenciada nas comunidades de comunicação escolar.

A didática comunicativa parte da aprendizagem geográfica intersubjetiva, pois, do ponto de vista dos pressupostos pragmáticos do agir comunicativo, rejeita-se a superioridade de posições pessoais ou as assimetrias. Assim, as pessoas:

Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – **não há nada que permite decidir a priori quem tem de aprender de quem** (HABERMAS, 2003, p. 43, grifo nosso).

Destes ideais, portanto, numa educação geográfica e numa geografia escolar pelo agir comunicativo, em que o ensino não é exclusividade do professor e a aprendizagem do aluno, numa relação de causa e efeito. Logo, a didática deve ser constituir pela/da máxima de que todos ensinam e todos aprendem, somos sempre potencialmente

professores e alunos, quando mediados pelo mundo da vida e no meio da linguagem comunicativa.

Esta decisão, a priori, nos encaminha para a ética do discurso e se refere ao uso moral da razão, que se orienta por aquilo que deve ser justo para todos, não por aquilo que pode ser bom ou útil para alguns (CÂMARA; ANDRADE, 2014). Mediante esta tomada de posição, em cada aula e em cada espaço escolar, todas as pessoas tem o dever de se guiar pelos “pressupostos pragmáticos do agir comunicativo”, no interior da situação ideal de fala capaz de fundamentar o ensino e a aprendizagem, assim como todo o processo pedagógico. Para Habermas (2003, p. 119-120, grifos nossos), são exigidas:

- (1) a indicação de um **princípio de universalização** que funcione como regra da argumentação;
- (2) a identificação de pressupostos pragmáticos da argumentação que sejam inevitáveis e tenham um **conteúdo normativo**;
- (3) a exposição explícita desse conteúdo normativo, por exemplo, sob a forma de regras do Discurso;
- (4) a comprovação de que há uma relação de implicação material entre (3) e (1) em conexão com a ideia de justificação de normas.

Assim, para atender a relação entre (3) e (1), são propostos os seguintes conteúdos normativos (2) para se aproximar, na escola e na sala de aula, de uma situação ideal de comunicação, conforme propõe Gonçalves (1999, p. 136):

- (a) Todos os participantes das discussões têm a mesma chance de se comunicar por meio de atos da fala, argumentando, questionando e respondendo às questões;
- (b) Todos os participantes têm a mesma chance de apresentar interpretações, opiniões, recomendações, declarações e justificativas, e de problematizar sua validade, fundamentar ou rebater (*Widerlegen*), de tal modo que nenhuma ideia preconcebida (*Vormeinung*) seja ignorada na continuidade da tematização;
- (c) Todos os participantes têm a mesma chance de expressar atitudes, sentimentos e desejos referentes à sua subjetividade, devendo ser verdadeiros nas suas manifestações, significando que assim se colocam perante si mesmos e deixam transparecer sua interioridade;
- (d) Os participantes das discussões têm a mesma chance de empregar atos regulativos, isto é, de ordenar e rebelar-se, permitir ou proibir, prometer e aceitar promessas, dar explicações e solicitá-las.

Acrescenta-se, todavia, com base no conhecimento acumulado em nossas práticas e ações docentes em escola pública, na graduação e na pós-graduação, mais três condições necessárias:

- i. Todos os participantes têm o dever de adotar as posições de primeira pessoa (falantes), de segunda pessoa (ouvintes) e de terceira pessoa (observadores), evitando, porém, esta última, pois entraria em desacordo com as condições ideais

de fala de (a), (b), (c) e (d);

ii. Todos os participantes têm o dever de fazer uso do Discurso (ação de fala) sem usar qualquer tipo de coerção, influência ou violência;

iii. Todos os participantes têm o dever de se guiar pela construção do consenso, perseguir o objetivo do entendimento, obter acordos e reconhecer a validade das pretensões de validade dos atos de fala, para atender ao Princípio de Universalização (1).

Tal proposta e prática didática podem ser empregadas não apenas para os processos de ensino e aprendizagem, mas também para a vida em sua totalidade, tanto para a sala de aula quanto para todo o processo pedagógico, para a qual o saber geográfico se revela promissor, mediante a sua própria condição de universalidade. Isto porque, enquanto a didática se restringe à sala de aula ou espaços escolares, a pedagogia se alarga pelas ações educativas na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012).

Logo, numa didática comunicativa, não se considera o passado, a tradição, para a negação, mas como um evento espaço-temporal de algum modo presente nos saberes da experiência, nas competências docentes, nas práticas escolares bem como no próprio mundo da vida que, por esta condição, se configuram como válidos, isto é, os quais merecem reconhecimento social. Por exemplo, La Blache (1943) admitira, ainda na década de 1920, que não se pode aprender geografia sem um “esforço de memória”, sobretudo facilitado nas crianças, mas considerava um erro sobrecarregar o ensino com dados e as estatísticas. Carvalho (1945), por exemplo, defende um mínimo de nomenclatura ser necessário, ao que se depreende dos seus argumentos, os relacionando à formação do que hoje se chama pensamento conceitual.

Este saber tradicional encontra a atualidade destas afirmações em muitos teóricos construtivistas, bastando analisar a obra de Zabala (1998) e Coll *et. al.* (2006) sobre a aprendizagem de conteúdos factuais e conteúdos conceituais. Nos termos lablachianos, se compreende Carvalho (1947) ao propor um ensino com significado real dos conhecimentos diante da nomenclatura e da mnemotécnica. Assim também, Mombeig (1945) ao questionar a memorização, a nomenclatura, e propor o ensino pela “classe viva”, cujos alunos descobrem, no diálogo entre professor e aluno, por uma associação ativa. De fato, ainda que suas práticas permaneçam, a didática tradicional deve se encontrar com novos modelos, a exemplo da didática comunicativa.

Resulta, assim, como agir comunicativo, a didática da Geografia tem por objeto o ensino e a aprendizagem, mediada pela linguagem com a função de entendimento. Guiando-se por pretensões de validade, pelo reconhecimento intersubjetivo mediado pelo discurso argumentativo, justificado pelos saberes, pelo conhecimento, no contexto do

mundo da vida. Um “ensino vivo e prático da geografia”, em Mombeig (1945) não pode ser improvisado, só pode ser feito por quem recebeu preparação científica, técnica e pedagógica.

A aprendizagem e o ensino numa educação geográfica do agir comunicativo considerarão os estágios de desenvolvimento do julgar moral e o papel da argumentação enquanto discurso (CARNEIRO, 2020). A descentralização (que vem junto com o pensamento abstrato-formal) é acoplada com uma didática da argumentação e do discurso. Uma alternativa prática, neste caso, segundo Casagrande e Bouffleur (2018), é a proposição de situações morais hipotéticas, desafiando os alunos a compreensões e julgamentos qualificados para perspectivas universais.

Destarte, a formação docente precisa incorporar uma pedagogia intersubjetiva, reduzir o espaço da pedagogia subjetiva, ampliar a compreensão da didática como técnica ou instrumento para uma didática dialógica, que encontra soluções éticas e morais pelo reconhecimento recíproco entre professores e alunos.

4. CONCLUSÕES

A análise da literatura pertinente da área revela que a didática da geografia tem sido concebida predominantemente como ação instrumental, isto é, como um agir técnico empregado no sentido de atingir os objetivos do ensino em termos da elaboração de um planejamento docente e da escolha de meios, de recursos e materiais didáticos.

Os dados desta pesquisa demonstram, tanto para as geografias escolares progressistas quanto para as geografias escolares críticas, que as didáticas em ambos os paradigmas se mantiveram impregnados do sentido de técnica e de ação como fazer, como produzir algo sobre alguém. A didática instrumental, por isso mesmo, se baseia na filosofia subjetiva e, portanto, na razão subjetiva.

Neste âmbito, didática e metodologia se fundem e confundem os professores em formação, os iniciantes e os já experientes que labutam no chão da sala de aula. O recorte temporal que partiu da primeira metade do século XX aos dias atuais buscou situar o leitor em torno de uma sequência lógica de argumentos sobre a necessidade de outra didática.

Para este caso específico, pode-se afirmar que a didática do agir comunicativo amplia o sentido já clássico para uma perspectiva intersubjetiva da ação docente em comum acordo com os alunos. Inserida na pedagogia do agir comunicativo, já

consolidada em outros campos e disciplinas, a geografia pode se beneficiar desta abordagem que extrapola a ideia de técnica e ciência e que insere a dimensão do reconhecimento recíproco como condição do ensino e da aprendizagem.

Considerando as limitações de espaço, no entanto, há necessidade de aprofundamentos, de modo a dimensionar hoje, no Brasil, a prevalência da didática como agir instrumental. De todo modo, o desenvolvimento de uma educação geográfica do agir intersubjetivo, democrático, livre de coerções, respaldado em pressupostos pragmáticos para a sala de aula, se revela um ganho para a formação cidadã de nossos professores e de nossos alunos.

AGREDECIMENTOS

Ao professor Me Francisco Ringostar Pinto, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG), do Departamento de Geografia, Campus Avançado de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pela leitura crítica do texto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**, Pará, Brasil, Edição especial, n. 8, p. 11-27, 2020.

BARRIGA, A. D. **Didáctica y currículum**: convergencias en los programas de estudio. México: Paidós, 2007. 207p.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. 156p.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa da aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2019. 116p.

BERNARDES, F. F.; FRANCISCHETT, M. N. Aportes preliminares para o ensino de geografia e a educação geográfica. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 1, p. 169-186, 2021.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998. 284p.

CARNEIRO, R. N. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto à produção social privada. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE AS GEOGRAFIAS DA VIOLÊNCIA E DO MEDO, 1., 2007, Recife. **Anais...** Recife: UFPE. 2007. 1 CD-ROM.

CARNEIRO, R. N. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 33-46, 2009.

CARNEIRO, R. N. Contemporary challenges of teaching education: communicative competence and universal Geoethics principles. **Terrae e Didática**, v. 15, p. 1-11, 2019.

CARNEIRO, R. N. Aprendizagem de princípios geóéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento moral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, p. 498-519, 2020.

CARNEIRO, R. N. Espaço como mundo da vida e a teoria do agir comunicativo. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 31, p. 44-58, 2021.

CABRAL, E. F. O ensino da Geografia. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 6-7, p. 21-41, 1958.

CÂMARA, L.; ANDRADE, M. Educação moral e diversidade: diálogos a partir de Habermas e Kohlberg. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, p. 729-755, 2014.

CANDAU, V. M. Memória(s), Diálogos e Buscas: Aprendendo e Ensinando Didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora Formação, 2009.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, n. 8. p. 28-44, 2020.

CARVALHO, D. de. As três características do estudo geográfico. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 1667-1669, 1945.

CARVALHO, D. de. As unidades de trabalho e sua aplicação prática. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 51, p. 235-240, 1947.

CARVALHO, D. de. Didática das ciências sociais. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 108, p. 326-328, 1952a.

CARVALHO, D. de. Didática das ciências sociais. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 109, p. 453-455, 1952b.

CARVALHO, D. de. Didática das ciências sociais. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 110, p. 595-600, 1952c.

CARVALHO, D. Didática da Geografia. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 128, p. 522-525, 1955.

CARVALHO, E. de. Notas de didáticas da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 156, p. 545-460, 1960.

CASAGRANDE, C. A.; BOUFLEUR, J. P. A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-144, 2018.

CASTELLAR, S. M. V. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, 2020.

CASTRO, A. D. de. O ensino: objeto da Didática. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 13-32.

CAVALCANTI, L. de S. A geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação de professor. In: PIMENTA, S. G.; D'ÁVILA, C.; PEDROSO, C. C. A.; MUSSI, A. de A., 2019. p. 163-186.

CAVALCANTI, L. de S.; SANTOS, L. A. dos. Formar para la docencia en geografía: un camino para la cooperación. **Didáctica Geográfica**, n. 21, p. 19-39, 2020.

CHIAPETTI, J. N. Os professores de geografia ensinando a pesquisa na escola. In: TRINDADE, G. A. **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. UESC, 2017. p. 36-47.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006. 221p.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. Introd., trad. e notas: Joaquim Ferreira Gomes. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. 205p.

CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. Resolução n. 018 de 12 de julho de 1938, da Assembleia Geral do Conselho Nacional de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 1, n. 2, p. 7-8, 1939.

FICHEUX, M. R. Ensino da Geografia II. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 86, p. 229-234, 1950.

FREITAS, A.; CABRAL, T. M. Limites e possibilidades das temáticas físico-naturais na Base Nacional Curricular Comum: analisando os anos finais do ensino fundamental. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 14, n. 01, p. 266-282, 2020.

GARCÍA RÍOS, D. J. Estratégias didáticas en Geografía. **Revista Geográfica Digital**, v. 16, n. 32, p. 2-14. 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2015. 208p.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012. 112p.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140, 1999.

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução de: Lucia Aragão. Revisão: Daniel Camarinha da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. 832p.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 1554p.

HABERMAS, J. **Diagnóstico do tempo: seis ensaios**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2005. 151p.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Lisboa: Edições 70, 2009. 276p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 736p.

HABERMAS, J. Notas sobre o conceito de ação comunicativa. Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 14, n. 40, p. 5-25, 2015.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Unesp, 2016. 508p.

HERNÁNDEZ, A. J. M.; ALONSO, C. C. Espacios de entendimiento: percepción del conflicto y mediación escolar. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 28, n. 496, 2014.

HOGENBIRK, P.; BRAAK, P. van de. ICT Action School Development at Helen Parkhurst Dalton School: part II. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 25-30, 2009.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-46.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Desclée de Brouwer, 1992. 664p.

LA BLACHE, V. de. A geografia na escola primária. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 18-24, 1943.

MOMBEIG, P. A geografia no ensino secundário. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 163-171, 1945.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & sociedade**, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003.

MUHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003. 284p.

OLIVEIRA, C. G. S. de. A geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilheus: Editus, 2008. p. 17-62.

OLIVEIRA, J. R. de; LOPES, C. S. O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática específica dos professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 49-71, 2020.

PEREIRA, R. B. R. Congresso internacional de geografia de Amsterdam. Comunicação feita pelo coronel Renato Barbosa Rodrigues Pereira ao diretório central do conselho nacional de geografia, na reunião de 18 de janeiro de 1938. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 1, n. 2, p. 126-135, 1939.

PEREIRA, S. A. G.; MARÇAL, M. da P. V.; ULHÔA, L. M. A didática da geografia escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 23-30, jun. 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 123p.

PRADO, E. D. V. Didática da geografia. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 133, p. 391-393, 1956.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas. Papyrus, 2006. 96p.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007. 91p.

SANTOS, T. M. **Metodologia do ensino primário**: de acordo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

SANTOS, T. M. dos. **Noções de didática especial**: introdução ao estudo dos métodos e técnicas de ensino das matérias básicas dos cursos primário e secundário. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

SILVA, J. da C. N. da; GOMES, M. de F. V. B. Os saberes disciplinares na prática profissional dos professores de geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 21, n. 73, p. 284-295, 2020.

SOARES, J. C. de M. Apresentação. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 1, n. 2, p. 3-6, 1939.

SOUZA, V. C. de; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos e erros conceituais no ensino de Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 241-264, 2016.

WEISS, A. B. Didática da geografia. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 161, p. 239-257, 1961.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27-51.

ZABALA; A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 129p.

ZASLAVSKY, A. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **Conjectura, Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, 2017.

Recebido: 05.10.2021

Aceito: 07.03.2022