

TEORIA DESENVOLVIMENTAL: PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de¹
MARZARI, Marilene²

COMUNICAÇÃO ORAL

Geografia

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir os resultados preliminares de um projeto de pesquisa desenvolvido com professores pedagogos que atuam no I e II ciclos da rede pública estadual de Barra do Garças/MT. O problema de pesquisa referia-se: a organização do ensino, durante a formação continuada, contribui para a apropriação dos conceitos/conteúdos de lugar, paisagem e ensino cartográfico por parte dos pedagogos que atuam no I Ciclo – da Rede Estadual de Ensino do Município de Barra do Garças-MT – de forma que desenvolvam o pensamento teórico? O objetivo principal consiste em compreender se a organização do ensino, durante a formação continuada, contribui para a apropriação dos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico por parte dos pedagogos que atuam no I Ciclo - Rede Estadual de Ensino do Município de Barra do Garças-MT – de forma que desenvolvam o pensamento. Os objetivos específicos visam: - Conhecer a compreensão dos professores em relação aos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico; - Entender o processo de aprendizagem destes conceitos; - Perceber se a organização do ensino contribui para a apropriação dos conceitos. O referencial teórico pauta-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a teoria do ensino desenvolvimental de Davidov e de autores da Ciência Geográfica como: Moraes, Callai, Cavalcante, Carlos, Costa, entre outros. A metodologia qualitativa e os procedimentos de observação permitem ter uma ideia a respeito do conhecimento que os professores tem dos conceitos e das fragilidades em relação ao desenvolvimento de diferentes tarefas que requerem conhecimentos básicos de Geografia. Além da observação as produções escritas são fundamentais para avaliar a apropriação dos conceitos. Os resultados indicam que a organização do ensino, por meio de ações, operações e tarefas é fundamental para modificar uma concepção de aprendizagem empírica - em que os professores memorizavam mecanicamente os conceitos/conteúdos – para uma perspectiva teórica que contribua para a formação do pensamento crítico.

Palavras-chave: Lugar. Pensamento empírico e teórico. Ensino desenvolvimental.

O presente artigo tem como objetivo discutir resultados preliminares de um projeto de pesquisa denominado: “**O Ensino de Geografia na Perspectiva da Teoria**

¹ Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – UFG e professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT.e-mail: ismaelcardoso4@hotmail.com

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora Auxiliar do Campus de Ciências Humanas e Sociais - ICHS/UFMT de Barra do Garças/MT. e-mail: marilenemarzari@uol.com.br

Desenvolvimental de Davídov”, realizado com professores pedagogos que atuam no I e II ciclos da rede pública estadual de Barra do Garças/MT. O projeto contou com a parceria de dois professores formadores de geografia e uma da alfabetização do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO. O referido centro tem como finalidade desenvolver: “[...] a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino”. (Lei nº. 8.405, 2005, p. 01)

A nossa atuação na formação continuada, neste centro de formação, desenvolvendo palestras, cursos e realizando o acompanhamento dos estudos na “Sala de Educador”³, permitiu observar e levantar uma série de questionamentos a respeito do ensino, mais especificamente, de geografia. Além disso, os estudos que estão sendo realizados no grupo de pesquisa - “Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a Educação”-, principalmente no que diz respeito à apropriação dos conceitos, tem contribuído para refletir sobre a formação do profissional que atua na Educação Básica, mais especificamente a do pedagogo, que é responsável pelo ensino dos conteúdos/conceitos das diferentes áreas e, conseqüentemente, das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Estes professores têm trazido, com frequência, para os encontros formativos muitas dúvidas em relação aos conteúdos básicos relacionados às ciências humanas e, especificamente, ao ensino de geografia. Essa preocupação se intensificou a partir das discussões desencadeadas durante a elaboração das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2012), na qual enfatiza, dentre outros, os conceitos de lugar, paisagem e cartografia por serem de suma relevância para o ensino de geografia e devem contemplar o currículo das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental.

Isso nos fez refletir e levantar alguns questionamentos a respeito do ensino dos conteúdos: de que maneira os professores pedagogos concebem os conteúdos/conceito básicos de geografia? Por que é importante ensinar os conteúdos de geografia para as crianças? Existe relação entre os conhecimentos dos professores com os conceitos científicos? Que conteúdos de geografia devem ser ensinados nos anos iniciais? Por que os alunos esquecem rapidamente o que aprendem? Será que a organização do ensino influencia na construção dos conceitos? A

³ O projeto Sala de Educador foi criado, em 2004, pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, tem como objetivo fortalecer a formação continuada, na escola, por meio de grupos de estudos que priorizem as necessidades do coletivo da escola e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade social da educação.

organização do ensino, na perspectiva histórico-cultural, ajuda os professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental a desenvolverem o pensamento teórico?

Esses questionamentos foram importantes para definir o **problema** de pesquisa que consistia em: A organização do ensino, durante a formação continuada, contribui para a apropriação do conceito de lugar, paisagem e ensino cartográfico, por parte dos pedagogos que atuam no I Ciclo – da Rede Estadual de Ensino do Município de Barra do Garças-MT – de forma que desenvolvam o pensamento teórico?

Partimos da ideia de que a maioria dos professores, em sua formação acadêmica, tenha recebido um ensino empírico e isso acaba refletindo diretamente em sua atuação como docente. Isso não tem sido diferente com os pedagogos que atuam no I Ciclo do Ensino Fundamental que carecerem do domínio de conceito fundamentais, principalmente da área de humanas, uma vez que as políticas públicas em educação têm privilegiado o ensino de língua portuguesa e matemática.

O **objetivo geral** do estudo consiste em compreender se a organização do ensino, durante a formação continuada, contribui para a apropriação dos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico por parte dos pedagogos que atuam no I Ciclo - Rede Estadual de Ensino do Município de Barra do Garças-MT – de forma que desenvolvam o pensamento teórico.

Os **objetivos específicos** visam: - Conhecer a compreensão dos professores em relação aos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico; - Entender o processo de aprendizagem destes conceitos; - Perceber se a organização do ensino contribui para a apropriação dos conceitos.

A pesquisa pautou-se na metodologia qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto com o objeto de estudo e permitir uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos resultados que são fundamentais ao desenvolvimento de determinado estudo. Esse tipo de pesquisa auxilia na compreensão do que está além das aparências, pois se volta para as dimensões da realidade onde se manifestam, muitas vezes, de forma incipiente nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem e na cultura presentes nas pessoas. Além disso, a metodologia qualitativa permite a utilização de diferentes procedimentos de levantamentos de dados. Nesse estudo, utilizamos da observação que permitiu ter uma ideia sobre o conhecimento dos professores a respeito do conceito de lugar e isso auxiliou na organização das atividades. Contribuiu, ainda, para perceber as fragilidades em relação ao desenvolvimento de tarefas

que requeriam conhecimentos básicos de geografia como os de espaço, paisagem, região, território, entre outros.

O curso de formação aconteceu no período de março a agosto de 2012 e estava organizado em 03 (três) unidades para atender os conceitos, lugar, paisagem e cartografia, a serem desenvolvidas em 30 (trinta) horas de formação presencial e 10 (dez) horas a distância, perfazendo um total de 40 (quarenta) horas. As horas a distância foram destinadas a leitura de textos, previamente selecionados pelos formadores, necessários para a realização das ações, operações e tarefas que faziam parte da organização do curso de formação. Todos os encontros formativos aconteceram nas manhãs de sexta-feira, nas dependências do CEFAPRO. Embora a formação tenha privilegiado os conceitos de lugar, de paisagem e de cartografia, o presente artigo trata apenas do ensino e aprendizagem do conceito de lugar.

Para compreender se a organização do ensino contribuiu para a apropriação do conceito de lugar, solicitamos a cada participante que escrevesse um texto - pré-teste - com sua compreensão de lugar e, em seguida, foi recolhido. No final do estudo da unidade cada professor produziu outro texto - pós-teste - sobre o conceito. Esses procedimentos foram recolhidos e analisados pelos formadores para perceber se houve mudanças em relação ao conceito. Todos os encontros foram planejados a partir de ações, operações e tarefas que visavam desenvolver o pensamento teórico dos participantes. Para isso, a organização pautou-se em três aspectos básicos da teoria de ensino desenvolvimental: geral para particular, coletivo para individual e abstrato para concreto, a fim de que os professores fossem se apropriando do conceito.

Temos observado, durante as formações, que uma parcela significativa de professores aprende apenas a definição dos conteúdos e, conseqüentemente, assim os ensinam para seus alunos. Em relação à formação, mais especificamente dos pedagogos, Libâneo (2010) pontua que dificilmente os conteúdos/conceitos das disciplinas escolares são ensinados durante os cursos de graduação. Isso acaba comprometendo a docência quando da atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2010) destaca que existe uma fragilidade no ensino dos conceitos de geografia nos anos iniciais. Isso pode estar relacionado com a formação recebida nos cursos de pedagogia que, de certa forma, se preocupam em atender a amplitude das diretrizes e, em relação às disciplinas, acabam priorizando o ensino de português e de matemática em detrimento das demais ciências, dentre elas a de humanas.

As carências em relação à apropriação dos conceitos acabam interferindo no planejamento do ensino e influenciando no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a professora Callai afirma que a aprendizagem é um processo do aluno, mas que pode ser comprometido com a carência conceitual e ausência de uma organização das ações por parte dos professores:

Tal processo, supõe igualmente, uma relação de diálogo entre professor e aluno que se dá a partir de posições diferenciadas, pois o professor, continua sendo professor, é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, criando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do aluno. Sem que exista um consistente planejamento fica difícil dar conta da tarefa. O professor precisa ter clareza, tanto do processo pedagógico como conhecer os conteúdos a serem trabalhados. (CALLAI 2010, p. 93)

Além da preocupação com o planejamento, é necessário o domínio dos conceitos teóricos para que o ensino não se constitua em uma simples memorização de definições que acabam contribuindo pouco na formação da consciência individual e coletiva do ser humano. Assim,

O ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VYGOTSKY, 2001, p. 247)

Essa forma de ensinar contribui pouco para o processo de aprendizagem, uma vez que ocorre somente a memorização mecânica e isso dificulta o desenvolvimento do pensamento teórico. Modificar essa prática de ensinar empiricamente, como se refere Davídov (1988), requer conhecimentos da abordagem histórico-cultural, principalmente do entendimento a respeito da formação dos conceitos científicos. Esse processo requer a resolução de situações problematizadoras e conflituosas que façam com que os alunos sejam motivados a pensar. Nesse sentido,

O conhecimento teórico deve ser adquirido por meio da atividade investigativa. Na escola, esta atividade é atividade controlada, consistindo de investigação de problemas que contenham os conflitos fundamentais do fenômeno. Um pré-requisito para a aquisição do conhecimento teórico é a atividade didática construída sobre tarefas que iluminam os contrastes encontrados nas relações fundamentais de um fenômeno. Por meio desta investigação, fica possível apreender o desenvolvimento do fenômeno. (HEDEGAARD, 2002, p. 206)

Essa forma de ensinar requer a compreensão de uma concepção de conhecimento que, para a maioria dos professores, está presente no discurso, mas muito distante da ação pedagógica. Com os pedagogos não tem sido diferente. Trata-se de uma concepção muito rica, mas que requer profundo conhecimento e muita reflexão, por parte do professor, e isso demanda um tempo significativo para o exercício da práxis, ainda distante de uma parte significativa dos educadores, por diferentes motivos.

Ensinar pressupõe domínio dos conceitos da disciplina e isso implica ter clareza sobre a constituição da referida ciência. A geografia, durante sua constituição histórica, foi marcada por diferentes concepções. A tradicional, marcada pelo pensamento positivista, se fundamenta, tanto a escola francesa de Paul Vidal de La Blache quanto a alemã de Friedrich Ratzel, nos conhecimentos oriundos do pensamento positivista/empíricos. Assim, o conceito de lugar não passava da descrição e da aparência dos fenômenos. Embora as duas correntes caminhem por vieses distintos, ou seja, a primeira sustentada pelo possibilismo e a segunda pelo determinismo, podemos dizer que epistemologicamente sofreram demasiada influência do método das ciências naturais. A celebre frase de Vidal de La Blache define bem essa ideia: “A geografia é a ciência dos lugares e não dos homens”.

Essa concepção positivista de ciência reduz o trabalho científico ao domínio da aparência e a realidade ao mundo dos sentidos. O pesquisador exerce o papel de mero observador da realidade, sendo a descrição, a quantificação e a classificação passos para sua apreensão. Este método de pesquisa, considerado único e comum para todas as ciências, não distinguia as ciências naturais das humanas e resultou, segundo Moraes, em uma geografia como “ciência natural dos fenômenos humanos”. (MORAES, 1983, p.31)

Essa Geografia, marcada pelo positivismo, atendia perfeitamente aos anseios da burguesia, pois, por meio dos modelos estatísticos e matemáticos e da utilização da teoria dos sistemas, passou a desencadear a reorganização do capital e da cadeia produtiva, que tem se acelerado com o processo de globalização. Nessa concepção de geografia, os conteúdos eram ensinados e tratados como se fossem isentos de críticas. Assim, os grupos humanos eram vistos e analisados com o olhar do domínio e do lucro capitalista. Dessa forma, o conceito de lugar dentro da geografia tradicional, foi definido de acordo com as características naturais e culturais próprias de uma determinada área. Estava ligado à noção de localização e à individualidade das parcelas do espaço (COSTA & ROCHA, 2010, p. 51)

Na década de setenta do século XX, com a influência das correntes humanística e marxista, embora com fundamentos filosóficos distintos, as produções passaram a apresentar forte reação à tradição positivista e elitista da geografia tradicional.

Para os adeptos da geografia humanística, influenciada pela concepção fenomenológica, o lugar passa a ser concebido a partir da ideia de espaço vivido, percebido pelo homem e resultado de sua experiência. Assim, espaço geográfico não deve ser entendido como uma lacuna aguardando para ser completada, mas sim como o lugar onde alguém está e, talvez, os lugares e paisagens de que ele se lembra com uma profunda e imediata experiência do mundo que é ocupado com significados e, como tal, é a própria base da existência humana.

Nesse sentido, para compreender a ocupação e as marcas da humanização no espaço é necessário estudá-lo a partir do lugar, uma vez que é nele que ocorre o desenvolvimento das relações imediatas notadamente marcadas dialeticamente por traços da cultura local, cada vez mais influenciada por elementos externos. O lugar deve ser analisado a partir das experiências diretas do mundo e da consciência que temos do ambiente em que vivemos.

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação *fields of care*, mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação. (TUAN, 1979, p. 421)

Cavalcanti (1998), ao se referir ao lugar na perspectiva da geografia humanística, diz que ele é compreendido com o espaço vivido. É onde a vida se realiza e está carregado de afetividade e significado. A perspectiva humanística é desenvolvida sobre as bases teóricas da fenomenologia que tem na percepção do sujeito sobre o objeto a principal referência. Assim, o lugar é estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço.

Os adeptos da corrente marxista, embora não neguem o mundo da experiência direta, apontam que os estudos sobre o lugar não podem ocorrer dissociados das relações de produção. De acordo com Harvey (1996), que tem como referência Marx, o lugar se define a partir da geografia histórica de acumulação do capital, como um dos constituintes do mundo espaço-temporal de intrincadas relações sociais e valorações universais.

A partir dessa perspectiva, a construção do lugar estaria ligada, direta ou indiretamente, com o capital e representa um "momento de consolidação de um regime de relações sociais, instituições e práticas político-econômicas de inspiração capitalista".

(HARVEY, 1996, p.314). Dessa maneira, busca-se compreender o local como uma expressão do global. Para Callai, em um tempo que se fala tanto de globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois,

é em lugares determinados, específicos, que este processo se concretiza. E na mesma medida em que ocorre este movimento de globalização, que tende a homogeneizar todos os espaços, a diferenciação, pelo contrário se intensifica, pois os grupos sociais, as pessoas não reagem da mesma forma. Cada lugar vai ter as marcas que lhe permitem construir a sua identidade. (CALLAI, 2010, p. 107)

Os marxistas, ao desenvolverem as ideias relativas à importância do estudo do lugar para a compreensão do processo de construção do espaço geográfico, trazem para discussão elementos próprios dessa concepção filosófica, como as contradições, as variáveis, a totalidade, entre outras - próprias do método dialético-, e a forma de organização do modo de produção capitalista em seu estágio de globalização. Como se observa,

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o *lugar* se apresentaria como o *ponto de articulação* entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial. Mas se a ordem próxima não se anula com a enunciação do mundial, recoloca o problema numa outra dimensão, neste caso o lugar enquanto construção social abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (CARLOS, 2007, p.22)

Diante disso, o lugar, enquanto conteúdo escolar, não pode ser concebido apenas como forma física, mas sim materializado nos modos de vida, ou seja, como espaço simbólico.

Cada lugar tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora decorre do que ali acontece. é resultado de uma construção social, na vivência diária dos homens que habitam o lugar, do grau de consciência das pessoas como sujeitos de um mundo em que vivem, e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. É o resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas no espaço. (CALLAI, 2010, p. 119)

Desse modo, o estudo do conteúdo/conceitos de lugar deve contribuir para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade e do seu cotidiano, em particular. A geografia se constitui em uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e nas singularidades. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser "apresentados" para serem trabalhados, pelos alunos, nessa dupla inserção: a global e a local e vice-versa.

Planejar o ensino do conceito de lugar que contemple a concepção crítica tem sido um desafio, principalmente para os formadores que tiveram uma história acadêmica pautada em concepção de educação positivista. Inicialmente o desafio foi árduo, pois tínhamos que nos apropriar dos conceitos da teoria histórico-cultural, de Vygostky e da teoria do ensino desenvolvimental, de Davídov, para iniciarmos o planejamento do conceito de lugar. Foram muitas leituras, discussões, questionamentos, entre outros, para que se chegasse a um consenso a respeito das operações e tarefas para que os professores se apropriassem do referido conceito, de forma teórica.

Inicialmente os professores foram questionados a respeito do conhecimento de lugar e uma das questões que mais chamou nossa atenção foi a forte influência do conhecimento cotidiano, empírico: “lugar para mim é onde eu estou, é um ponto de referência para me localizar, para dar uma informação”. (Professora R.A.F.C.D); “lugar é um espaço onde pode ter como localização” (Professora C.A); “lugar é todo espaço ocupado por seres” (Professora F.A.C) “local, ponto de referência” (Professora HS) “lugar é um espaço” (Professora L.O.B) “lugar é todo e qualquer espaço composto por elementos naturais ou construídos (Professora E.P.C.S); “lugar é um território específico, é um ponto de localização em uma determinada paisagem ou em um determinado espaço (Professora J.S.S.F); “lugar é todo e qualquer espaço composto por elementos naturais ou construídos (Professora E.P.C.S). Para as professoras, o lugar não passa da mera localização e/ou referência. Essas respostas vêm ao encontro do que Callai (2010) define como conceitos cotidianos, ou seja, construídos na vivência, no senso comum e empiricamente, mas que precisam ser considerados no processo de construção do conhecimento teórico.

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos, em geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. (CALLAI, 2010, p. 103)

Além disso, é bastante perceptiva a confusão conceitual, ao definirem o lugar como paisagem, território e espaço.

Se uma das funções da escola consiste em auxiliar o aluno a se apropriar dos conceitos científicos, sem desconsiderar os saberes do senso comum, isso requer uma organização do ensino que os propiciem. Essa tarefa compete aos professores e faz parte de suas atribuições didático-pedagógicas. Entendemos que essa prerrogativa também deve fazer

parte da prática dos professores formadores. Para isso, planejamos os encontros e organizamos os cursistas em grupos para que pudessem discutir os textos e elaborar as tarefas.

Uma questão que chamou nossa atenção dizia respeito à dificuldade inicial dos grupos em discutir coletivamente, ou seja, cada um procurava realizar a sua tarefa, sem discutir com os demais colegas. Foi preciso intensa mediação dos formadores para fazer com que os participantes discutissem suas formas de pensar e a dos teóricos propostos para que chegassem a um consenso.

A primeira ação proposta consistia em transformar os dados da tarefa de aprendizagem, a fim de revelar a relação principal do conceito de lugar. O objetivo dessa ação é conhecer as percepções iniciais a respeito do lugar. Com a primeira operação os professores precisavam fazer uma leitura da imagem de uma parte central do município de Barra do Garças a partir dos seguintes questionamentos: Que significado tem essa imagem para vocês? O significado é o mesmo para todos?

Esse exercício fez com que, durante as apresentações, alguns professores levantassem questionamentos sobre o que haviam escrito na primeira produção a respeito de lugar. Uma professora disse: “Se a imagem não tem o mesmo significado para nós, o lugar não pode ser um local qualquer”. (Professora M.F.S.S).

A tarefa proposta fez com que os professores percebessem que o conceito de lugar era mais amplo do que pensavam inicialmente. Segundo Davydov (1988) esse é um indicativo de que houve tentativa de recriar o conhecimento a respeito do objeto em estudo.

Ao examinar as particularidades da abstração, da generalização e do conceito, que estão na base do pensamento teórico, destacamos repetidamente suas diferenças com a abstração, a generalização e o conceito que caracterizam o pensamento empírico. Estas diferenças estão condicionadas pela dessemelhança das tarefas que se delineiam nesses tipos de pensamento. O pensamento empírico cataloga, classifica os objetos e fenômenos. O teórico tem por finalidade reproduzir a essência do objeto estudado. (DAVYDOV, 1988, p. 87)

Na segunda operação, os formadores propuseram a discussão da letra da música “Onde eu nasci passa um rio”, de Caetano Veloso. A tarefa consistia em: ouvir e ler o poema e, em seguida, pontuar a ideia central do texto. Praticamente todos os grupos destacaram o fato do autor demonstrar, por meio da música, a relação afetiva com o lugar e que, mesmo com a distância e com o passar dos tempos, continuava presente em sua memória. A sensação é a de que as marcas do tempo passado fazem parte das lembranças do lugar.

Essa tarefa fez com que os professores começassem a fazer a relação do poema com suas histórias de vida, e o conhecimento empírico de lugar começa a ser ampliado em direção ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Como terceira operação os formadores sugeriram a leitura do texto: “O lugar como construção social”⁴. O texto trata da construção do conceito de lugar desde o surgimento da ciência geografia, final no século XIX, ao advento da geografia humanista e crítica. Como tarefa os grupos precisavam destacar as ideias centrais do texto e socializar suas produções. Todos os grupos procuraram fazer uma distinção sobre a compreensão do conceito nas diversas correntes do pensamento geográfico. Em síntese, os grupos pontuaram que a geografia tradicional estuda mais a localização; a geografia humanística a intersubjetividade e a geografia crítica a relação entre o velho e o novo e as contradições. Um grupo destacou que estudar a relação do homem com lugar é muito complexo, uma vez que a natureza é um lugar, o lar é um lugar e, ao mesmo tempo, o lugar está relacionado com as relações sociais do homem. Para uma das professoras “A casa pode ser um lugar, morei em Peixoto de Azevedo e não é um lugar para mim, um bairro pode ser um lugar, mas a metrópole está longe de ser um lugar” (Professora MFSS).

Vale ressaltar que os grupos foram bastante influenciados pelas relações de afetividade com o espaço vivido e das experiências, mas praticamente ficaram ausentes, nos relatos, as contradições presentes nos diferentes lugares.

Para a geografia crítica o lugar é mais do que o espaço vivido, uma vez que:

O lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas de um conjunto de sentidos e usos. Assim, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo. (CARLOS, 1996, p.21/22)

Assim, o lugar contempla a ideia de espaço vivido, pois referencia o habitat, o trabalho e o lazer, mas defende que essas situações vividas revelam, em nível do cotidiano, os conflitos do passado e do presente no mundo.

Os professores ampliaram a compreensão de lugar, mas ainda carecem compreender outros elementos próprios da geografia crítica, como as relações existentes entre o local e o global e vice versa. No entanto, a tarefa permitiu que ampliassem a compreensão a respeito do pensamento geográfico, mais especificamente do conceito de lugar.

⁴ MOREIRA, Erika Vanessa & MEDEIROS, Rosângela Aparecida de. O LUGAR COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL. **Revista Formação**, n^o14 volume 2 – p. 48-60.

A ação dois consistiu na modelação da relação encontrada em forma objetivada, com a intenção de que os professores elaborassem um modelo que represente a relação principal do conceito de lugar. Para isso, foi proposto que os participantes discutissem e, em seguida, cada um criaria uma representação a ser socializada.

Durante as apresentações uma das professoras disse: “cheguei aqui pensando que o prédio do CEFAPRO era um local e essa sala um lugar, agora eu sei que não é nada disso”. (Professora AMR).

A professora reconhece que o conhecimento que possuía era empírico e que o lugar, a princípio, estava ligado apenas a ideia de localização e proporção como se dissesse: cheguei a um local e entrei num lugar. O fato de ter reconhecido a superficialidade e os equívocos sobre o conceito revela que a professora está em processo de construção do conhecimento teórico.

A terceira ação visava transformar o modelo com vista a estudar as propriedades intrínsecas a estas relações. A ação tinha como objetivo reconhecer as propriedades fundamentais para a formação do conceito de lugar.

A tarefa consistia em ler, discutir e apresentar os principais conceitos presentes no texto “Definir o lugar?”⁵. Durante as socializações dos grupos uma professora, em especial, chamou nossa atenção quando disse: “A mostra cultural da escola que trabalho explorou as belezas de Barra do Garças, mas não houve preocupação com as contradições existentes na produção do espaço”. (Professora M.I.P.L).

Embora o propósito não consista em trabalhar o conceito de espaço, a fala da professora demonstrou uma compreensão crítica em relação à forma como os fenômenos são apresentados aos alunos, por uma parte significativa das escolas brasileiras. Essa análise estava praticamente ausente no início dos estudos. A ideia de não-lugar tratada pela autora também foi bastante discutida pelos professores, pois alguns apresentavam dificuldades em entender que um local pudesse não ser constituído em um lugar.

Isso demonstra como é muito forte o ensino aparente, abstrato dos conceitos, uma vez que, o que tem se privilegiado nas escolas pela maioria dos professores é o ensino direto de conceitos, como meras definições a serem memorizadas, mas que não faz sentido para os alunos, que acabam esquecendo.

Na quarta ação visamos construir um sistema de problema específico que podia ser resolvido mediante aplicação geral do conceito. A tarefa inicial requeria que os professores escolhessem, entre as várias fotografias da cidade, uma para ser analisada a partir do seguinte questionamento: a imagem representa lugar, pelo menos, para uma pessoa do

⁵ Capítulo do livro: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 17-20

grupo? Em todos os grupos uma pessoa identificou uma fotografia como lugar e utilizou-se, principalmente da lembrança dos fatos relacionados à história de vida, para conceituar lugar, embora ainda influenciado pela ideia de espaço vivido.

Em seguida, o professor formador RNSO entrevistou pontuando algumas particularidades das correntes da geografia que tratam do lugar enquanto categoria de análise. Disse que a geografia tradicional, muito influenciada epistemologicamente pelo método das ciências naturais, deu para o lugar um tratamento de localização. Diferente disso, a geografia humanística e crítica, respectivamente, passam a discutir o lugar numa perspectiva do espaço vivido e das relações entre o global e o local. Explicou ainda que cada uma dessas concepções influenciou, de uma forma ou de outra, a organização social e política da sociedade.

Para finalizar o estudo com o conceito de lugar, a ação cinco, visava avaliar a internalização do conceito de lugar, enquanto resultado da resolução de um problema de aprendizagem. A operação consistia em discutir sobre a compreensão de cada professor a respeito do conceito de lugar. Em seguida precisavam elaborar um texto - pós-teste – para saber se houve apropriação do conceito.

Durante a socialização das produções chamou nossa atenção o poema que segue:

“Meu lugar é assim
A natureza se entrelaça
Em casa simples pra mim.
Entre ladeiras e uma praça.

O céu é azul
As moradias invadem a serra
La no alto o cristo redentor
Ilumina e abençoa minha terra.

O encontro dos rios
É a vida que transborda e invade
Garças e Araguaia
Abastecem e embelezam a cidade.

Minha cidade é o meu lugar
Onde eu vivo e aprendi a amar
O lugar que elegi pra ficar
E tenho oportunidade de morar”. (Professora EPCS)

Além dessa, outras produções expressam a compreensão do lugar: “Lugar implica a história do homem, é construído ao longo da vida a partir do agir, sentir e perceber, ver e ser, ele é apropriado pelo corpo onde cada um faz sua cultura”. (Professora R.A.F.C.D); “Lugar é onde tenho oportunidade de estar presente interagindo com pessoas e a partir de

experiências vividas tenho como experiências para o meu desenvolvimento cultural e pessoal. O lugar é onde me sinto bem, é meu local de trabalho, minha casa onde faço atividades que me proporcionam prazer. Lugar é por onde passei e tenho boas lembranças”. (Professora T.T.P.C); “O lugar enquanto parcela do espaço, enquanto construção social abre perspectivas para se pensar o viver e o habitar, o uso e o costume e os processos de apropriação do espaço, etc. Resumindo lugar é onde eu convivo e participo criticamente das transformações que nele ocorrem”. (Professora M.I.P.L); “O lugar é onde eu construo minha identidade, onde crio minhas raízes, brota sentimentos dando sentido à vida, produzo histórias alegres e também tristes”. (Professora R.C.S.L); “Lugar é o local onde as pessoas se encontram no contexto histórico e social, seja para fazer comércio ou outros negócios. Cada pessoa tem o seu lugar natural, o ponto zero do seu sistema pessoal de referência”. (Professora F.A.C.S).

Ao findar a unidade sobre o conceito de lugar realizamos uma avaliação da primeira produção - pré-teste - e a última - pós-teste - e os resultados mostraram mudanças significativas em relação ao conceito em estudo, uma vez que, uma parcela significativa dos professores se apropriou dos conceitos, na perspectiva teórica. Isso evidencia que houve uma significativa alteração na forma dos professores conceberem o conceito de lugar, ou seja, começaram a se afastar do pensamento empírico – o aparente, o produto - para um pensamento mais teórico.

Em síntese, podemos dizer que a maioria dos cursistas apresentou maior compreensão do conceito numa perspectiva de geografia humanista. Acreditamos que era possível avançar, mas a limitação do tempo acabou comprometendo, em parte, o avanço no desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na formação do pensamento científico.

É importante pontuar que as condições concretas dos professores – formadores e pedagogos - influenciam no desempenho profissional, mas, como se refere Davídov, o motivo surge e se constitui na atividade de aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a satisfação dos professores foi a de que o aprendizado adquirido fez sentido para a vida pessoal e profissional de cada um. Isso nos faz acreditar que é possível recriar a formação continuada dos profissionais que atuam nas diferentes etapas da educação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, A. Carlos (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH. 2007.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus. 1998.

_____. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. CEDES vol.25 no.66 Campinas May/Aug. 2005.

_____. Concepções Teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: Dalben, A.; Diniz J.; Leal, L. Santos, L. (Org.). **Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed .Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 6, p. 368-391.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte. Anais do Seminário, 2010b.

_____. A formação de professores de geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes & CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. P. 189-206.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Geografia e a realidade escolar contemporânea, avanços, caminhos, alternativas**. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/geografia3005_2011.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2012.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: Conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Revista Geomae**. V.1 N. 2, p 25-56, Jun-dez, 2010.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñaza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 1996.

HEDEGAARD, M. **Aprendizagem e desenvolvimento da criança**. Aarhus University Press, 2002.

HOLZER, Werter. **O lugar na geografia humanista**. Disponível em: <www.revista-territorio.com.br/pdf/07_6holzer.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para que?** São Paulo: Editora Cortez, 2010

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Hucitec, 1983.

MOREIRA, Erica Vanessa & HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, nº14 Vol. 2 p. 48-60. 2007.

TUAN, Yi-Fu. o Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S. OLSSON, G. (Orgs.). **Philosophy in Geography.** Dordrecht : Reidel, 1979, pp. 387-427. Publicado originalmente em: *Progress in Geography*, (6), pp. 211-252, 1974).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.