
TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.

MARZARI, Marilene¹

MORAES, Ismael Donizete Cardozo de²

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Silva de³

COMUNICAÇÃO ORAL

GT – Didática, Prática de Ensino e Estágio

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a organização do ensino por conceitos/conteúdos e a mediação didática realizada pelos professores formadores, durante a realização de um curso de formação continuada para professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede estadual, localizadas em Barra do Garças/MT. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky e a teoria do ensino desenvolvimental de Davídov nortearam a organização do ensino de geografia, mais especificamente, dos conceitos de lugar, paisagem e alfabetização cartográfica. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa e nos procedimentos de observação e entrevista. A primeira contribuiu para saber como os professores formadores lidam com a organização do ensino, com os conceitos e com a mediação didática; a segunda auxiliou na compreensão das percepções dos formadores a respeito da organização do ensino – do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto -; da mediação didática; do referencial teórico; dos pontos frágeis e/ou desafios para ensinar a partir da teoria desenvolvimental; das considerações em relação ao material didático-pedagógico, do tempo de estudo; da preparação das formações, entre outras atividades docentes. Os resultados indicam que a organização do ensino e a mediação didática dos formadores são fundamentais para mudar uma prática de formação empírica, na qual os professores memorizam e reproduzem mecanicamente os conteúdos para uma perspectiva teórica de apropriação dos conteúdos/conceitos.

Palavras-chave: Organização do ensino. Mediação. Conceitos/conteúdos.

¹ Doutora 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

² 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.

³ Mestrando em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso e professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. e-mail: raimundo.palmeiras@rotnail.com.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a organização do ensino por conceitos/conteúdos e a mediação didática realizada pelos professores formadores, durante a realização de um curso de formação continuada para professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede estadual, localizadas em Barra do Garças/MT.

A iniciativa de realizar um curso de formação continuada, envolvendo conceitos/conteúdos de geografia, com os pedagogos que ensinam crianças de seis a onze anos, está diretamente ligada a nossa experiência profissional, ora atuando como docentes nas diferentes etapas da Educação Básica, ora como formadores no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO. Este 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”. (MATO GROSSO, 2005, p. 01)

A parceria entre a formadora que atua na alfabetização e os dois professores formadores em geografia foi sendo constituída, a partir de um curso de formação para os profissionais que atuam no CEFAPRO. Os responsáveis pelo referido curso – professor de sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Médio Araguaia/MT e a formadora da alfabetização do CEFAPRO – desenvolveram uma proposta de organização dos estudos que motivou significativamente a maioria dos participantes, sendo que, ao seu término, alguns formadores solicitaram que se formasse um grupo de pesquisa a ser coordenado pelos professores ministrantes do curso. O grupo de pesquisa conta com a participação de formadores de física, biologia, geografia, história e alfabetização, pertencentes ao quadro do CEFAPRO - e sociologia do quadro da UFMT e está cadastrado junto ao CNPq, com a denominação: **Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação**. Os estudos realizados no grupo de pesquisa e as experiências, como professores formadores, desencadearam a elaboração de uma pesquisa para desenvolver os conceitos de lugar, paisagem e alfabetização cartográfica com os professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em Barra do Garças/MT.

A definição pelos pedagogos se deu em função de sentirmos a necessidade de desencadear uma discussão, em alfabetização, envolvendo os conceitos de geografia. Pontuamos isso porque temos observado, nas escolas em que atuamos, como formadores e na fala dos próprios colegas do CEFAPRO, que a maioria dos professores que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatiza a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática,

deixando de lado a alfabetização nas áreas de Ciências Naturais e Humanas, mais especificamente em geografia.

Consideramos que as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso trazem como proposta para a área de Ciências Humanas e Sociais, nos primeiros ciclos⁴, entre outros, os conceitos de: espaço, tempo, paisagem, lugar e alfabetização cartográfica. Esses conceitos têm se constituído como preocupações, uma vez que os próprios formadores pedagogos que atuam com a formação continuada dos alfabetizadores apresentam significativas fragilidades em relação ao seu ensino, principalmente de cartografia. Além disso, observamos, em diferentes momentos, durante a formação continuada, reuniões, visitas às escolas, entre outras atividades, a preocupação dos professores pedagogos que concluíram o curso superior, com significativas fragilidades conceituais, mais especificamente na área de humanas. Nossa intenção não é emitir julgamentos, mesmo porque sabemos que o Curso de Pedagogia dificilmente consegue, em três anos e meio, ou quatro, formar um profissional apto a desempenhar as atribuições previstas, principalmente no art. 4º das Diretrizes Curriculares, aprovadas em 2006 que diz:

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2)

Diante das exigências requeridas aos pedagogos, evidenciamos certa superficialidade, tanto do ensino quanto da aprendizagem dos conceitos, que vem sendo confirmada pelos professores formadores, mais especificamente pelos que atuam na alfabetização. Isso fez com que surgisse a ideia de organizar um curso de formação, privilegiando alguns conceitos que, juntamente com outros, têm sido pouco enfatizados no processo de alfabetização e, quando ocorrem, é de forma superficial, aparente, ou, como se refere Davídov, empírica. Assim, o curso foi planejado e desenvolvido, junto aos professores pedagogos, a partir dos fundamentos da abordagem histórico-cultural e da perspectiva de organização do ensino desenvolvimental, proposto por Davídov.

Nosso problema inicial consistiu na organização do ensino, a partir da teoria desenvolvimental e, como essa teoria pode contribuir para a apropriação dos conceitos utilizados na geografia – lugar, paisagem e alfabetização cartográfica – por parte dos

⁴ O estado de Mato Grosso, a partir do início do ano de 2000, passou a organizar o Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos.

professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de Barra do Garças/MT, a fim de que organizem o ensino, de forma teórica, para seus alunos.

O **objetivo geral** visou compreender se a organização do ensino, a partir da teoria desenvolvimental, contribui para a apropriação – por parte dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental - dos conceitos teóricos de geografia – **lugar, paisagem e alfabetização cartográfica** – a fim de que organizem o ensino para seus alunos, nessa perspectiva.

Disso resultaram os **objetivos específicos**: - Conhecer os saberes dos professores em relação aos conceitos de lugar, paisagem e alfabetização cartográfica; - observar o processo de apropriação dos conceitos; - avaliar a mediação dos professores formadores do CEFAPRO.

Para isso, planejamos o curso, pautando-nos nos fundamentos da teoria desenvolvimental de Davydov, estudioso que organizou uma proposta de ensino a partir de conceitos. Os conhecimentos e a experiência da formadora que atua na alfabetização e que também se dedica aos estudos de didática, foi importante, no sentido de auxiliar os formadores de geografia na organização didática de cada conceito - lugar, paisagem e alfabetização cartográfica - em uma unidade de ensino, a serem mediados por eles junto aos professores pedagogos. Assim, neste artigo enfatizamos, mais especificamente, o processo de organização dos conceitos e a mediação dos formadores de geografia, junto aos professores pedagogos.

O curso de formação foi organizado em 03 (três) unidades, uma para cada conceito, previstas para serem desenvolvidas em 30 horas de formação presencial e mais 10 horas a distância, uma vez que requeria a leitura prévia de textos e a realização de algumas tarefas. Todos os encontros formativos aconteceram nas manhãs de sexta-feira, nas dependências do CEFAPRO. Ratificando o que foi dito, os participantes são professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, todos com formação em pedagogia. É importante dizer que os ciclos de vida profissional, como se refere Huberman (2000), eram bastante diversificados, uma vez que tínhamos professores que estavam iniciando a carreira e os que estavam próximos da aposentadoria.

A metodologia utilizada no curso pautou-se na pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto com o objeto de estudo. Além disso, permite uma descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos resultados que são fundamentais ao desenvolvimento desse tipo de estudo. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa deu condições para entender o indizível, aquilo que está

além das aparências, uma vez que sua intenção se volta para as dimensões da realidade que se manifestam, às vezes, de forma incipiente nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem, na cultura, presentes nas pessoas envolvidas no estudo.

Para o levantamento dos resultados, recorremos, basicamente, à observação e à entrevista semiestruturada. A observação permitiu uma ampla variedade de descobertas, de percepções, de representações, de sentimentos e de aprendizagens. Esse procedimento foi pautado nas recomendações de Laville e Dionne de que a observação “[...] não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido à crítica nos planos da confiabilidade e da validade”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176). Nessa perspectiva, a observação se constituiu em um procedimento fundamental para levantar informações que permitiram conhecer como os professores formadores lidam com a organização do ensino, com os conceitos e com a mediação didática junto aos pedagogos, durante a formação.

Outro procedimento foi a entrevista semiestruturada que, nos dizeres de Bogdan e Biklen, é importante para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Além disso, as orientações de Lüdke e André (1986) também contribuíram no sentido de permitir que os entrevistados abordassem suas percepções a respeito da organização do ensino – do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto -; da mediação didática; do referencial teórico; dos pontos frágeis e/ou desafios para ensinar a partir da teoria desenvolvimental; das considerações em relação ao material didático-pedagógico, do tempo de estudo; da preparação das formações, entre outros. As entrevistas com os professores mediadores foram realizadas no término do curso.

É importante registrar que a organização do ensino segue procedimentos didáticos que, segundo os princípios defendidos por Vygotsky, permitem a investigação do pensamento e da ação humana, que exigem mais do que a mera descrição das características externas do conceito - limitadas ao aparente - para sua efetiva compreensão, como fenômeno ativo e dinâmico.

Buscamos também em Libâneo (2004) fundamentos para entender que, no processo de ensino e aprendizagem, a organização didática tem papel fundamental, principalmente em se tratando de formação de professores, já que os objetivos da aprendizagem que se espera que os alunos alcancem devem ser, antes, objetivos de formação

dos professores. Isso implica afirmar que a sociedade necessita de profissionais que concretamente possam ajudar os alunos na aprendizagem de conceitos científicos, de cultura, de valores, de ética, entre outros, como instrumentos básicos para a vida e a ação no mundo, para a participação ativa na vida social e produtiva, ou, como escreve Davídov (1988), que tenham um elevado nível de cultura geral e preparação profissional. Portanto, ao ensinar, os professores formadores devem, no mínimo, prover os alunos/pedagogos da organização do pensamento e do processo de apropriação teórica dos conceitos.

Davídov (1988), ancorado na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, argumenta que o sistema de ensino não tem conseguido contribuir para a solução de importantes problemas ligados à tarefa social porque os conteúdos e os métodos de ensino se orientam, predominantemente, para a formação do pensamento empírico, baseado na lógica formal, que, embora importante, acaba sendo insuficiente, porque deixa de promover a formação do pensamento teórico. Em vez disso, a escola deveria ensinar prioritariamente para impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

Partimos do princípio de que a aprendizagem dos alunos tem uma importante relação com a formação acadêmica dos professores; por isso, se faz necessário investigar, problematizar e desenvolver estudos que contribuam para uma reflexão mais crítica acerca da formação - inicial e continuada - desses professores. De fato, os resultados da avaliação institucional realizada pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC -, em 2007, mostram que muitos cursos de Pedagogia, nas mais diferentes instituições do país, apresentam problemas em relação à qualidade da formação dos profissionais que se formam. Sobre isso, Libâneo, ao analisar os currículos desses cursos, no estado de Goiás⁵, afirma que:

Não está havendo a articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentes do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão dos conteúdos, já que não são proporcionados aos alunos os ‘conteúdos’ do ensino fundamental. (LIBANEO, 2010, p. 573)

Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti pontua a precariedade do ensino de Geografia nos anos iniciais, principalmente quanto à forma como estão organizados os cursos de Pedagogia que priorizam o ensino de Português e Matemática em detrimento dos conceitos das Ciências Humanas e Sociais.

Existem algumas disciplinas já consagradas e que recebem mais atenção: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Socialmente, essas são consideradas as mais importantes para a formação básica do aluno. O pedagogo provavelmente sabe

⁵ - A pesquisa realizada por Libâneo no Estado de Goiás se aproxima da realidade de outros estados do país.

mais a respeito delas e de como trabalhá-las porque isso lhe foi ensinado com ênfase. Desejo que, um dia, todas as disciplinas básicas sejam trabalhadas com a mesma dedicação. (CAVALCANTE, 2010, p. 2)

Essa realidade também se faz presente na formação dos pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no estado de Mato Grosso. Diante disso, uma das alternativas para amenizar e/ou superar as fragilidades tem sido a política de formação continuada que define um tempo da carga-horária semanal de trabalho para estudo e reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos de Davídov (1988) indicam que, ao longo da história, tem se priorizado um ensino empírico e isso dificilmente contribui para desenvolver o pensamento teórico. Tal compreensão nos leva aos estudos de Vygotsky, quando diz que:

[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos [...], mas na prática, esconde o vazio. [...]. 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 dificilmente contribui para o processo de aprendizagem, mesmo que a impressão inicial seja a de que os conceitos/conteúdos estão sendo apreendidos, mas, na realidade, são apenas memorizados mecanicamente e, em consequência disso, fazem pouco sentido para a aprendizagem do professor e, possivelmente, para os alunos.

Em função disso é que surgiu a necessidade de aprofundarmos os estudos dos conceitos de Geografia com os professores dos anos iniciais, a fim de que se possa contribuir para a melhoria de sua aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino dessa disciplina.

Assim, estaremos nos orientando, fundamentalmente, pelos estudos da abordagem histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental por entendermos que esses referenciais permitem modificar uma prática de ensino empírico, que se limita ao dado aparente e que impede uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

Isso requer uma organização da atividade de aprendizagem que, segundo Davídov (1988) segue uma sequência didática formada por ações, operações e tarefas. As ações relacionam-se aos objetivos que se referem ao aspecto intencional - ações mentais necessárias à solução de determinada situação problema - e operacional - de realização das operações.

Essas operações referem-se aos **procedimentos** que dependem das condições – espirituais e materiais - para sua execução.

Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988) distingue seis etapas que o professor pode seguir para organizar o ensino.

- a transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;

- a criação de um modelo das relações levantadas previamente, sob forma material, gráfica ou literal. Esses modelos podem ser maquetes, icnografias, equação algébrica, dentre outros;

- a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto;

- a construção de um sistema de problemas/tarefas específicas que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral;

- o controle da realização das ações anteriores;

- a avaliação da aquisição do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

A realização das duas últimas ações diz respeito à avaliação, sendo que a primeira refere-se à avaliação que o professor/aluno faz de seu desempenho no cumprimento das ações de aprendizagem e alcance dos objetivos, e a segunda visa saber se os alunos estão aprendendo, ou seja, se estão atingindo os objetivos da aprendizagem. Nessa perspectiva, Davídov diz que: “[...] a avaliação não consiste na simples constatação destes momentos, mas no exame qualitativo substancial do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade”. (DAVÍDOV, 1988, p. 184)

O planejamento da atividade de ensino para os pressupostos da teoria desenvolvimental, se centrada na análise do conteúdo, visa o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4)

Isso requer uma organização do ensino que, segundo Davídov (1988) permita a identificação da célula⁶ dos conceitos em estudo. Essa tarefa se constituiu em um dos maiores desafios para os professores formadores, uma vez que dificilmente se pensava a partir dessa

⁶ - Davídov, Chaiklin, Hedegaard, entre outros, utilizam diferentes termos - célula, núcleo, germe - para se referirem à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

perspectiva para planejar os cursos de formação. É importante registrar que, ao longo das décadas, tem se constituído uma prática pedagógica, inclusive dos formadores, que objetiva desenvolver apenas o pensamento empírico, ou seja, que se limita ao dado aparente como definitivo. Assim, o conceito era compreendido como um conjunto de traços comuns levantados pela percepção externa que simplesmente definia os objetos e/ou fenômenos. Para Davídov,

A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. A assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência. (DAVÍDOV, 1988, p. 125)

Nesse sentido, o ensino desenvolvia apenas o pensamento empírico que se limita ao dado aparente que impede uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, das contradições, das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos imprescindíveis à formação do pensamento teórico. Nos dizeres de Sforzi: “[...] a aquisição dos conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico”. (SFORZI, 2004, p. 82)

Se as formações continuarem sendo pautadas no conhecimento empírico, no qual a preocupação centra-se na definição e/ou apresentação dos conceitos, provavelmente os professores os memorizam mecanicamente e reproduzem para seus alunos. Essas reproduções acabam fazendo pouco sentido e, dificilmente, são utilizadas nos diferentes contextos, tanto em sala de aula quanto na vida prática.

Para modificar essa prática, buscamos as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental que apregoa que a base da educação escolar - neste estudo a formação continuada dos pedagogos - está no conteúdo e é dele que se originam os métodos de como organizar o ensino necessário à internalização e apropriação do conhecimento produzido historicamente.

A essência do ensino desenvolvimental está centrada na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Isso se constitui em desafio, uma vez que era uma prática planejar as formações empiricamente. Mudar isso requer toda uma reestrutura da lógica de pensamento, a fim de que resulte em aprendizagem por parte do professor/aluno. Para isso, quem aprende precisa percorrer o caminho de quem produziu o conhecimento, de forma reduzida, para

reproduzir/recrutar o processo de sua origem, recepção e organização de atos que levaram as pessoas à formação do pensamento teórico. Isso requer um programa de ensino fundamentado na compreensão dialética do pensamento, no qual os professores/alunos:

[...] descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas relações gerais ou essenciais, e quando o estudam podem descobrir aparências muito particulares da matéria. Nesse caso os alunos se apropriam do 'conhecimento geral' imediatamente por meio de sua atividade de análise do material. Os aspectos particulares dos materiais são derivados do 'conhecimento geral'. (DAVÍDOV, 1999, p. 10)

O pensamento teórico se movimenta do geral para o particular e se desenvolve em um tipo de ensino que utiliza programa - currículo - baseado em conceitos dialéticos do pensamento e não da lógica formal, em que o pensamento se move dos aspectos particulares para os gerais. "Programas de ensino que fornecem tal direção do pensamento no processo de apropriação de conhecimento são, de fato, um tipo de catálogo, categorização ou conglomeração de conhecimentos". (DAVÍDOV, 1999, p. 9). Nos dizeres do autor, a organização do ensino que se orienta por essa forma de pensar contribui para desenvolver o pensamento empírico, que pode corresponder também ao senso comum, presente em pessoas que deixaram de ter acesso à escolaridade.

Para Lompscher (1999), a organização didática dos processos de aprendizagem deve levar em consideração a lógica do objeto de ensino; a lógica do processo de aquisição referente a uma área específica de conteúdos - objeto de ensino - e a lógica do desenvolvimento cognitivo. Nessa linha de pensamento, o conhecimento é produzido a partir de um movimento que se desloca da aparência à essência.

Organizar o ensino nessa perspectiva requer dos professores formadores uma série de leituras, discussões e reflexões, inicialmente para identificar a célula do conceito em estudo. Esse exercício se faz necessário, uma vez que é na célula que os formadores encontram o princípio geral de orientação para toda a diversidade de material necessário ao estudo. Somente após esse exercício de pensar na ascensão do abstrato (aparente) ao concreto (essência), é possível definir as operações e as tarefas referentes a cada uma das ações necessárias para o planejamento da atividade de ensino que vise à aprendizagem dos envolvidos.

Encontrar a célula de cada conceito foi uma das experiências mais significativas para os professores formadores, uma vez que dificilmente se fazia esse exercício no cotidiano das ações. Inicialmente se acreditava que essa seria uma tarefa relativamente tranquila, uma vez que contávamos com dois professores da disciplina de geografia, mas o desafio foi instigante porque tivemos que recorrer a vários autores, realizar leituras e questionamentos,

discutir e refletir, até esgotarmos as dúvidas dos três formadores, em relação à célula do referido conceito. Vale ressaltar que o planejamento das ações acontecia, depois de chegar a um consenso, mesmo que provisório, em relação à essência do conceito. Esse exercício se constituiu em um dos aprendizados mais significativos para os formadores, durante o planejamento da atividade de ensino, uma vez que dificilmente fazia parte de nossa prática pedagógica refletir sobre isso.

A seguir, era preciso discutir as operações e tarefas para cada uma das ações propostas por Davídov, a fim de que os pedagogos se apropriassem do conceito em estudo. Inicialmente buscamos uma tarefa motivadora que fizesse com que eles entrassem em atividade de aprendizagem. Para isso, foram utilizadas músicas, textos, imagens e desenhos relacionados a cada um dos conceitos/conteúdos estudados, ou seja, lugar, paisagem e alfabetização cartográfica.

Entendíamos que os pedagogos precisavam realizar algumas leituras, a fim de que se apropriassem de cada um dos conceitos – lugar, paisagem e alfabetização cartográfica. Depois de muitas pesquisas, de leituras e das discussões entre os formadores, concluímos que seria necessário reelaborar alguns textos para que atendessem aos objetivos propostos. Essa decisão exigiu um tempo significativo dos formadores de geografia que nem sempre o tinham disponível, em função de outras tarefas a serem desenvolvidas paralelamente com a formação dos pedagogos.

Além dos textos, era necessário selecionar música, desenhos, gravuras, fotografar e selecionar diferentes paisagens da cidade, elaborar situações-problema, definir tarefas avaliativas e ler todas as produções realizadas, ao longo do desenvolvimento de cada conceito, para acompanhar o processo de apropriação do conceito e, sempre que necessário, intervir.

Isso exigia muito estudo e dedicação por parte dos formadores que nem sempre eram compreendidos - por um ou outros da equipe que atua no CEFAPRO – que, provavelmente, tinham tempo suficiente para desenvolver uma formação que busca romper com a perspectiva de ensino empírica em detrimento de uma proposta que favoreça a formação do pensamento teórico.

Nesse sentido, a elaboração de materiais para cada uma das cinco/seis ações com as respectivas operações e tarefas se constituiu num dos maiores desafios, uma vez que requer dos formadores estudos, pesquisas, leituras das produções, reflexões, replanejamento da formação, inserção de outros subsídios, como indicação de textos, entre outros.

Em relação aos professores pedagogos, o início dos estudos foi um pouco tenso, uma vez que a maioria esperava que os professores formadores definissem os conceitos –em

foco, preferencialmente, dissessem como deveriam trabalhar com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso ficou evidenciado, no segundo encontro, quando se realizava a ação 03, e uma professora solicita a um dos formadores que mude de conceito: “[...] trabalham outra coisa na semana que vem, já estamos enjoados disso”. (Professora/pedagoga, 27 de abril de 2012).

Fazer com que alguns pedagogos percebessem que a formação visava à internalização e apropriação de cada um dos conceitos e que isso requeria leituras, discussões, reflexões, entre outras ações que seriam desnecessárias em uma formação empírica do conceito. Nessa perspectiva, a mediação didática dos formadores fez toda a diferença na medida em que instituía outra dinâmica de estudo que foi sendo percebida no decorrer da formação: “No início fiquei meio desanimada, mas depois percebi e descobri tanta coisa nova. Só tenho a agradecer”. (Professora/pedagoga, 24 de agosto de 2012). Essa concepção foi sendo diluída, no decorrer da formação, uma vez que a maioria dos participantes concluiu que era necessário mais tempo para que pudessem se apropriar e discutir possibilidades de ensino dos conceitos para as crianças. “No início eu não parava para pensar sobre os conceitos e vocês fizeram a gente pensar: o que você acha? Isso fez com que a gente pensasse [...]. Eu pegava o livro e não parava para pensar sobre o que estava lá. Agora quando levo para a sala de aula os alunos aprendem mais e eu tenho outra visão da geografia”. (Professor/pedagogo, 24 de agosto de 2012)

Como se observa, desencadear uma formação na perspectiva do ensino desenvolvimental requer um tempo maior de estudo, tanto para os formadores quanto para os professores/pedagogos.

Organização do ensino e mediação didática dos formadores

Em relação ao planejamento da atividade de ensino, um dos formadores – RNSO - acredita que a organização do ensino – do coletivo para o individual - possibilita a apropriação dos conceitos, uma vez que, ao refletirmos sobre as práticas, percebemos que somos professores e que tratamos o conhecimento apenas empiricamente. Nesse sentido, os momentos de estudo coletivos foram essenciais, na medida em que possibilitaram o diálogo entre os participantes, e as produções individuais auxiliavam no processo de apropriação dos conceitos.

Para o professor IDCM essa perspectiva de organização requer do formador um conhecimento profundo do referencial teórico que fundamenta essa prática e, também, do conceito em estudo para que possa partir de bases concretas, ou seja, da realidade vivenciada

pelos professores/pedagogos. Isso faz com que se institua outra concepção de formação continuada e, principalmente, de ensino, uma vez que: “[...] eles estavam esperando respostas prontas para aplicar em sala de aula, mas ao longo da formação observei que eles estavam construindo juntos, que não existe um modelo a ser seguido, e, sim pensar sobre a atividade que está sendo desenvolvida e significá-la para que os alunos aprendam”. (RNSO, entrevista realizada em 24 de outubro de 2012)

Os professores, *a priori*, se colocavam em situação de meros receptores, uma vez que eram poucos os que se dedicavam à leitura e à compreensão dos textos. Por um lado, agiam dessa forma porque entendiam ser este o papel do formador; a eles cabia acatar a leitura e explicação fornecida; por outro, isso reforça a tendência de serem simples espectadores no processo de absorver o conhecimento transmitido.

Além disso, é muito comum a prática de dar respostas de imediato, diante de algum questionamento, na maioria das vezes, de forma direta e objetiva, ou seja, de uma definição bastante pontual. Com essa atitude, deixa-se de promover o desenvolvimento do pensamento do outro, como também se contribui para que permaneçam como não sujeito de sua aprendizagem, impedindo a verbalização e a expressão de suas ações mentais.

Procedendo assim, os formadores deixam de aproveitar excelentes oportunidades de atuar no desejo de conhecer do professor e na constituição de seus motivos para aprender, pensar, refletir e desenvolver ações mentais no processo de interiorização, apropriação e reprodução dos conceitos das diferentes disciplinas. Diante disso, é possível afirmar que: “[...] a maior parte do conhecimento escolar é conhecimento empírico, ou seja, conhecimento em forma de fatos ou conhecimentos de textos, e como tal ele nunca se torna muito útil na vida diária dos alunos, seja durante seus anos de escola ou mais tarde”. (HEDEGAARD, 2002, p. 210)

Os professores, acostumados ao ensino tradicional, por sua vez, reivindicam essa forma de aprender e acabam valorizando o formador que ‘sabe explicar bem o conteúdo’, que ‘tira’ de imediato as dúvidas e que responde as perguntas com argumentos, mesmo que seja um conhecimento empírico.

Para superar essa prática, a teoria desenvolvimental, nos dizeres de RNSO, é um caminho promissor para organizar as atividades de ensino que façam sentido para os professores/pedagogos. Para isso é imprescindível partir do conhecimento real - como se refere Vygotsky -, que os constituiu professores.

Em relação a isso, a “[...] nossa formação é o principal obstáculo a ser superado. Não é fácil superar uma metodologia (positivista), a qual tivemos em todo o nosso percurso como

estudante e professor. Acredito que uma compreensão aprofundada da teoria pode nos ajudar. Não é fácil mediar a construção do conhecimento, mas é fácil transmitir informações, embora que, para isso, muitas vezes, não precisasse de professor”. (IDCM, entrevista realizada em 17 de outubro de 2012)

Se organizar a atividade de ensino era um desafio, mediar cada uma das ações com as respectivas operações e tarefas se constituiu em uma experiência enriquecedora, uma vez que era necessário superar uma perspectiva de dar respostas prontas e fazer com que as perguntas dos professores/pedagogos se tornassem desafios para a formação do pensamento teórico. “Não é fácil fazer a mediação numa perspectiva crítica, pois ainda é forte a ação pedagógica na perspectiva tradicional, principalmente nos momentos de questionamentos dos professores, pois nossa vontade é dar a resposta para os professores, torcendo que eles se contentem e não perguntem mais. No fundo mostra a nossa fragilidade em relação a nossa própria maneira de trabalhar”. (RNSO, entrevista realizada em 24 de outubro de 2012)

Para construir conceitos, autores como Moura (2001), Rubtsov (1996), Rivina (1996), Garnier, Bednarz, Ulanovskaya (1996), entendem que as atividades de ensino, planejadas e desenvolvidas em forma de problematização, são fundamentais para a apropriação dos conhecimentos teóricos, uma vez que:

[...] os conhecimentos não se transmitem aos alunos em forma já pronta, senão são adquiridos por eles no processo de atividade cognoscitiva autônoma na presença da situação problemática. A atividade de estudo aponta também que os escolares assimilem os conhecimentos no processo de solução autônoma das tarefas, o que os permite descobrir as condições de origem destes conhecimentos. Assinalamos que o ensino de caráter problemático, como a atividade de estudo, está internamente ligado com o nível teórico de assimilação dos conhecimentos e com o pensamento teórico. (DAVÍDOV, 1988, p. 181-2)

Essa construção autônoma do conhecimento não se dá de maneira instantânea. Ela requer incentivo e intenso trabalho de mediação didática por parte dos formadores, a fim de que os professores percebam o sentido da atividade e se motivem a apreender e, com isso, apropriem-se dos conceitos e, ao mesmo tempo, desenvolvam o pensamento teórico necessário para realizar generalizações, também, teóricas. O conhecimento teórico emerge pelo desenvolvimento de métodos para a solução das contradições surgidas socialmente no âmbito de uma situação-problema; para a solução dessas contradições há a necessidade de se desenvolver uma compreensão das origens, das relações e das dinâmicas dos fenômenos. Os conceitos teóricos acarretam funções metacognitivas de alto nível, como reflexão, análise e planejamento.

Em diferentes momentos da formação, percebemos a ansiedade dos formadores em encontrar uma maneira de mediar didaticamente a apropriação do conceito por parte dos professores/pedagogos. Isso se evidenciou mais quando um participante do grupo fazia uma pergunta para o formador que respondia sem se referir aos demais participantes do grupo para saber se haviam discutido, no coletivo, e o que pensavam a respeito do tema.

Segundo Davídov (1988), no início da atividade de aprendizagem, os alunos necessitam da ajuda constante do professor para organizar as ações, mas, no decorrer do processo, eles adquirem a capacidade de aprender e de pensar nas ações necessárias para isso, uma vez que a base da educação e do ensino é a internalização do conteúdo das diferentes disciplinas.

Outra questão que chamava nossa atenção dizia respeito à pouca ‘habilidade’ dos formadores em envolver todos do grupo na discussão referente aos questionamentos realizados por um ou outro do grupo. Enquanto o formador dialogava com um professor, os outros ficavam dispersos e com conversas paralelas, na maioria das vezes, sobre outros assuntos do cotidiano. Isso nos permite dizer que os professores entram em atividade de aprendizagem se tiverem motivos para aprender. Nessa perspectiva, o desafio das instituições e, também dos formadores, está em desencadear formações em que os professores tenham motivos éticos e sociais para o exercício da prática docente.

Nessa perspectiva, o desejo não pode ser compreendido como algo natural; por isso, o formador pode e deve incentivar seu surgimento, ao criar condições para sua emergência, uma vez que: “[...] nenhum desejo pode nascer do nada e, se não for articulado ao ‘já existente’ praticamente não tem chance de surgir”. (MEIRIEU, 1998, p. 90-91). É preciso fazer com que o desejo de aprender nasça, criando o enigma, ou melhor: “[...] fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo”. (MEIRIEU, 1998, p. 92)

Como o desejo não surge do nada, é preciso que o formador se apoie naquilo que os professores sabem e, a partir daí, criem situações-problema para que aprendam a desvelar o que ainda não sabem. Para isso,

A organização didática da aprendizagem tem que partir da experiência dos professores, dos seus interesses, das perguntas, e das necessidades, entre outras, deve estimular e utilizar conflitos cognitivos; estimular a reflexão sobre demandas objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem tem que tornar os alunos cientes dos sucessos e das falhas, etc, e tem que manter a autoconfiança e a auto-competência dos alunos. (LOMPSCHER, 1999, p. 3-4)

É pertinente pontuar que, antes de iniciar os estudos do dia, os formadores organizavam o espaço da sala em grupos de 4 ou 5 professores/pedagogos e uma das coisas que chamava muito nossa atenção é que dificilmente liam e dialogavam entre si sobre o conceito em estudo. Mesmo no grupo, cada um lia seu texto e tentava resolver as situações-problema propostas isoladamente. Foi preciso um trabalho intenso de mediação para que passassem a ler e discutir as tarefas com os colegas que faziam parte do grupo. Além disso, quando os grupos socializavam suas produções, geralmente os participantes dos outros prestavam pouca atenção, dando a impressão de que se aprende somente quando o formador se manifesta.

Como a teoria desenvolvimental enfatiza que a base de apropriação dos conceitos ocorre do geral para o particular e do coletivo - interpsicológico - para o individual - intrapsicológico - foi preciso insistência e persistência para fazer com que os professores/pedagogos compreendessem a importância das discussões coletivas a respeito das tarefas propostas, uma vez que: “[...] a discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto, por meio de um pensamento - discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros”. (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208). Essa prática era importante, na medida em que permitia a cada um internalizar os conceitos de tal forma que pudessem reproduzir/expressar as aprendizagens nas verbalizações e elaborações individuais.

Nessa perspectiva podemos dizer que a tomada de consciência por parte dos professores foi acontecendo, no transcorrer dos encontros, momentos em que alguns perceberam que a compreensão e a verbalização de cada membro do grupo era imprescindível, uma vez que contribuía para a aprendizagem dos demais. “Penso que a metodologia desenvolvimental proporciona ao estudante a condição de fazer generalizações, ao perceber as relações do objeto estudado com outros elementos, o que de certa forma o conhecimento empírico e aparente não possibilita”. (IDCM, entrevista realizada em 17 de outubro de 2012)

Romper com a lógica de estudo individualizado, praticado durante décadas, nos diferentes contextos institucionais, constituiu-se em um dos desafios tanto para os professores formadores quanto para os professores/pedagogos que apresentavam certa resistência e/ou produziam pouco, quando organizados em grupos. Essa prática pode explicar o porquê de a grande maioria dos professores organizar a sala de aula, mesmo com as crianças, somente em filas. Essa prática impede o diálogo, a imitação, a socialização de experiência, os questionamentos, que, de certa forma, confirma a presença da organização de ensino na

perspectiva empírica que contribui pouco para a formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo.

Superar essa forma de conceber a organização do ensino requer mudanças na concepção de ensino e de aprendizagem; mudar por mudar pode comprometer ainda mais o processo de aprendizagem, na maioria das vezes, de forma direta e objetiva, por meio de uma definição bastante pontual, tanto dos professores quanto dos alunos.

Considerações finais

Assim, o artigo procurou mostrar a importância da organização do ensino e a mediação didática dos formadores no processo de apropriação dos conceitos, neste estudo, de lugar, paisagem e ensino de cartografia, em uma perspectiva teórica crítica.

A utilização desse procedimento com os professores/pedagogos foi um ensaio do que se pode desencadear na formação continuada dos profissionais que atuam na educação escolar, nas diferentes redes, a fim de que possam internalizar, apropriar-se e reproduzir (recriar) os conceitos nos locais/espços de atuação, para que se construa uma educação de qualidade para todos.

Superar a concepção de ensino e aprendizagem na perspectiva empírica requer intervenção constante, principalmente por parte dos formadores que atuam em um Centro de Formação e que precisam se adiantar, nesse processo, a fim de auxiliar os professores no desenvolvimento das capacidades cognitivas que permitam raciocinar, analisar, investigar e intervir eticamente nos diferentes contextos sociais e, principalmente, nas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem escolar. Segundo Marcelo Garcia (1995), quando o professor deixa de ter o domínio dos conceitos da disciplina em que atua, seu ensino pode comprometer a aprendizagem dos alunos.

Sabemos que as condições concretas vividas pelos formadores influenciam na formação e desempenho profissional, mas como explicou Davídov, o motivo surge e se constitui na própria atividade de aprendizagem. Nesse sentido, os formadores foram se constituindo como mediadores, durante o curso, pois tinham a consciência de que enveredar pelos estudos da teoria do ensino desenvolvimental se constituía em desafios que requerem muito estudo e trabalho árduo que, de certa forma, são recompensados pela satisfação dos professores/pedagogos em participar de um curso de formação que fez sentido para sua vida pessoal e profissional.

Assim, entendemos que os profissionais que atuam no CEFAPRO/SEDUC, tanto com formação inicial como continuada, têm a responsabilidade de criar e recriar metodologias que sejam possibilitadoras de reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. **Resolução n. 1, 16 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, LDA, 1994

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia deve ser nutrida com novas abordagens. **Rev. Nova Escola**, São Paulo, n. 238, p 20-22, dez. 2010.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

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

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Orgs.). **Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches**. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

GARNIER, Catherine; BEDNAZ, Nadine; UNANOVSKAYA, Irina; COLABORAD. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 2000.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: E.U.B., 1995.

MATO GROSSO. Lei nº. 8.405, de 27 de dezembro de 2005. **Diário Oficial de 27 de dezembro de 2005**.

MEIRIEU, Philippe. **Aprendersim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. In: CASTRO, A.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola. São Paulo: Pioneira, 2001.

RIVINA, Irina. A organização de atividades coletivas e o desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. In: GARNIER, Catherine et al. (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RUBTSOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BEDNAZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina; COLABORADORES (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

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

ZUCCHERNAGLIO, Cristina. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.