

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS: CONCEITO DE LUGAR NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL

MORAES, Ismael Donizete Cardoso de¹
RIBEIRO, Hidelberto de Sousa²

RESUMO: Este artigo discute aspectos relacionados aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente a formação continuada e o ensino de conceitos de Geografia em sala de aula. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky e a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov nortearam a organização do ensino de geografia. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa e o levantamento de informações teve como base o questionário a observação e a entrevista. Ao analisarmos os resultados obtidos com a pesquisa, pouco se evidenciou na prática pedagógica das professoras uma mudança em relação à proposta metodológica que levasse à superação do ensino tradicional e na utilização do lugar como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de geografia. Isso nos coloca diante da necessidade apontamos algumas possibilidades pelas quais é possível ampliar as contribuições do ensino desenvolvimental na formação continuada de professores, ou seja, mesmo que a formação se realize em cursos com períodos de curta duração – quarenta horas, por exemplo – é necessário que se estabeleça etapas de planejamento e execução da teoria em sala de aula, com o acompanhamento do professor formador, além disso, é faz-se necessário ir além do ensino dos conteúdos disciplinares, haja vista que a pesquisa demonstra fragilidade didático-metodológica das professoras envolvidas. Entendemos que foi pertinente a experiência e os resultados mostram que o ensino desenvolvimental é uma proposta viável na formação continuada de professores, principalmente quando se almeja a superação da organização do ensino que promove apenas o desenvolvimento do pensamento empírico dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino desenvolvimental. Lugar

Introdução

Este artigo discute, inicialmente a problemática que envolve a formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, na sequência, o ensino de conceitos de Geografia em sala de aula. Nossa preocupação com o tema surgiu a partir de uma série de atividades que realizamos enquanto professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO) e, em especial, da participação no grupo de estudo, cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), denominado “Abordagem histórico-cultural: contribuições da teoria desenvolvimental para a didática”.

Esse grupo é formado por professores do CEFAPRO e da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e nos pautamos nos estudos na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988). As discussões fizeram com que percebêssemos a necessidade de modificar o ensino, a fim de superar uma prática pedagógica

¹ Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. E-mail: Ismaelcardoso4@hotmail.com

² Campus Universitário do Araguaia/UFMT – e-mail: hidelbertos@uol.com.br

muito frequente na educação brasileira: a transmissão direta dos conteúdos que, na maioria das vezes, fica na memorização mecânica.

Concomitantemente aos estudos, o trabalho no CEFAPRO coincidiu com as discussões a respeito das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCs/MT) e, por várias vezes, as colegas pedagogas que atuavam na alfabetização solicitaram esclarecimentos sobre os conceitos de paisagem, lugar, território, cartografia, entre outros propostos para essa etapa do Ensino Fundamental.

Durante as discussões, percebemos que carecíamos de uma melhor compreensão dos conceitos em uma perspectiva crítica. Isso fez com que buscássemos outras perspectivas de organizar o ensino, na qual professores e alunos pudessem se apropriar do conceito, não como definição, mas de tal forma que desenvolvessem o pensamento teórico.

Assim, os estudos no grupo de pesquisa, as discussões com as professoras alfabetizadoras e, também, o acompanhamento da formação continuada nas escolas da rede pública de educação foram importantes para levantar a hipótese de que uma parte significativa dos professores que atuam na educação básica apresenta fragilidades teóricas em relação aos conceitos das disciplinas, principalmente em relação às ciências humanas, mais especificamente de Geografia, objeto de nosso estudo. Embora o pouco domínio teórico também esteja presente nos professores de Geografia, se acentua entre os pedagogos, responsáveis pela formação das crianças de zero a dez anos em todas as disciplinas. Isso faz com que os conteúdos sejam ensinados de forma empírica e, muitas vezes, repassados do livro didático.

Essa condição dos professores está, em parte, relacionada aos cursos de formação inicial em Pedagogia que dificilmente conseguem contemplar todos os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que acabam privilegiando os estudos de Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, segundo Libâneo (2010), a didática e os conteúdos são estudados de forma fragmentada. A propósito disso.

[...] 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. (LIBÂNEO, 2010, P. 573-574)

O fato de disponibilizar pouco tempo para os conteúdos disciplinares e tratar as metodologias dissociadas dos mesmos faz com que a formação seja fragilizada. Essa percepção só nos foi possível durante os estudos a respeito da teoria histórico-cultural e da teoria desenvolvimental de Davydov, que pontua a necessidade de se ter o domínio dos conteúdos

para organizar didaticamente o ensino. Para Libâneo (2010) o professor deve ter conhecimento profundo dos conceitos centrais e das leis gerais da disciplina, bem como de seus procedimentos investigativos e de como surgiram historicamente na atividade científica.

Dessa forma, diante da condição de superficialidade do ensino e da aprendizagem dos conceitos, por parte dos alunos, surgiu a ideia de organizar um curso formação continuada para professores pedagogos, destacando alguns conceitos que vinham sendo pouco enfatizados na formação inicial e, quando ocorriam, era de forma empírica.

Desse modo, a formação continuada dos professores pedagogos das escolas públicas de Barra do Garças e Pontal do Araguaia foi planejada e desenvolvida de março a agosto de 2012, por dois professores formadores de Geografia e uma pedagoga que atuava na alfabetização. Todas as etapas do curso – planejamento e desenvolvimento – foram definidas a partir dos fundamentos da abordagem histórico-cultural e, fundamentalmente da didática desenvolvimental. Essa organização didática contou com as ações, propostas por Davídov - Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; Modelação da relação diferenciada em forma objetivada gráfica ou literal; Transformação do modelo com vistas a estudar as propriedades em forma pura; Construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral; Avaliação da assimilação geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem - e com operações e tarefas necessárias a apropriação dos conteúdos em estudo.

Seguindo os pressupostos da didática desenvolvimental as operações, para cada uma das ações, os professores foram organizados a partir do coletivo para o individual, ou seja, em grupos e, com a mediação dos formadores, discutiam o material e realizavam as tarefas e, na sequência, elaboravam individualmente suas respostas que eram socializadas com aos demais grupos participantes do curso.

Essa experiência foi importante para entendermos que a organização do ensino, a partir da teoria desenvolvimental, pode contribuir significativamente para a apropriação dos conceitos de Geografia por parte dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, é possível fazer com que os professores organizem o ensino de forma teórica para seus alunos, a fim de ultrapassar os limites da classificação e da memorização mecânica e, assim, possam se utilizar dos conhecimentos escolares para resolver problemas do cotidiano.

Embora tenham feito parte da formação continuada os conceitos de lugar, paisagem e cartografia, nesse estudo enfatizamos somente o conceito de lugar que tem se destacado como

referencial teórico-metodológico para o ensino dos conteúdos de geografia, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento desse estudo, estabelecemos como objetivo principal analisar as contribuições do curso de formação continuada – o ensino de geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental de Davydov – na prática pedagógica dos professores pedagogos da rede pública estadual de Barra do Garças-MT e Pontal do Araguaia-MT.

Para nos aproximarmos desse objetivo buscamos: conhecer a concepção de lugar dos professores que participaram do curso de formação continuada; saber se a organização didática do curso de formação continuada contribuiu para a apropriação do conceito de lugar pelos professores pedagogos em uma perspectiva teórica e; identificar se os professores utilizam o lugar como referencial para o ensino dos conteúdos de geografia.

Para analisar se a formação continuada, pensada a partir dos pressupostos do ensino desenvolvimental, contribui com a formação dos professores pedagogos, nos pautamos no método dialético que, segundo Sánchez Gamboa (2012), quando empregado em pesquisa qualitativa, possibilita que os fatos não sejam considerados fora de um contexto social. Assim, as contradições se transcendem, dando origem a novas contradições que requerem soluções. Esse aspecto da pesquisa foi importante no desenvolvimento das etapas da pesquisa, uma vez que possibilitou considerar que o professor e sua prática pedagógica não estão dissociados do contexto político, econômico, social e cultural. Além disso, Ludke e André (1986) dizem que a pesquisa qualitativa possibilita um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto que está sendo pesquisado e, ainda, permite uma descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, elementos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Nesta proposta, a intenção tem sido a de pensar sobre como determinados problemas se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e nos significados que os participantes atribuem a respeito do que está sendo pesquisado. Para a produção de informações utilizamos o questionário, a observação e a entrevista³.

O lugar: uma possibilidade para a formação de conceitos geográficos

³ Nesse artigo discutimos apenas o resultado da observação.

Em seu movimento de (re)construção, a partir das décadas de 1960 e 1970, a Geografia passou a incorporar a fenomenologia⁴ e o materialismo histórico-dialético que, embora com bases epistemológicas distintas, propõem o rompimento com a geografia tradicional, epistemologicamente ancorada no legado da ciência positivista. Assim, buscou afastar o pensamento geográfico dos princípios fundamentais do positivismo, principalmente a separação do conhecimento e a organização hierarquizada no pensamento. Vale ressaltar que a geografia tradicional se desenvolveu parametrizada pelo pensamento linear, algo importante para aumentar a produção e a produtividade em termos econômicos, mas não suficiente para dialogar com a complexidade do mundo atual – globalização, desemprego, exclusão, violência, entre outras – por se tratarem de questões não lineares e que só podem ser entendidas em sua complexidade e totalidade.

Santos compara a geografia tradicional a um reino do empirismo, principalmente a sua fase teórica ou quantitativa, que se desenvolveu sob a orientação neopositivista, após a Segunda Guerra Mundial:

Um exame da situação atual na teoria espacial nos revela um imenso corpo de literatura, que se preocupa com atividades econômicas isoladas ou em grupos; e com os fluxos entre esses grupos de atividades. Esses agrupamentos ou módulos também são representados por firmas e os fluxos entre elas: inputs e outputs, são esses dados que fornecem a base para a formação de teorias espaciais tanto positivas, quanto negativas, para as quais o homem é uma abstração, uma média ou é mesmo inexistente. (SANTOS, 2004, p. 103)

Por sua vez, o tratamento dispensado ao saber geográfico que temos visto nas escolas é de manutenção do reprodutivismo, ou seja, de um ensino que dificilmente consegue desenvolver nas crianças e nos adolescentes um pensamento sobre a essência dos fenômenos produzidos historicamente no espaço, pelas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Isso porque, nessa concepção de ensino e aprendizagem, os fatos e os acontecimentos são abordados “[...] como se fossem dados a serem constatados, memorizados e descritos em si mesmos [...]”. (CAVALCANTI, 2013, p. 52).

Santos (2006) apresenta uma alternativa para a quebra do pensamento dual e empírico da geografia tradicional ao afirmar que, em uma perspectiva crítica, o caminho seria partir da totalidade concreta, ou seja, de como ela se apresenta nesse período de globalização e, então, examinar as relações que se estabelecem entre a Totalidade-Mundo e os Lugares. “Isso equivale a revisitar o movimento do universal para o particular e vice-versa [...]” (SANTOS,

⁴ Embora essa corrente do pensamento geográfico tenha se desenvolvido significativamente nas últimas décadas, em nosso trabalho propomos uma discussão acerca do ensino de Geografia seguindo os postulados do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural.

2006, p. 73). Para o referido autor, a ideia de totalidade é um legado importante da filosofia clássica que muito contribuiu para a análise e o conhecimento da realidade, em que todas as coisas do universo formam uma unidade. No mesmo sentido, Cavalcanti (2013) afirma que o objeto de análise geográfica não pode ser concebido como se a explicação estivesse nele próprio, mas sim como uma abstração, uma construção teórica.

O espaço geográfico não corresponde a um referente direto da experiência empírica, não é um objeto em si mesmo, a ser descrito em suas características externas. Ele é uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. (CAVALCANTI, 2013, p. 51)

Apoiada no pensamento lefebvriano de que as sensações e as percepções não ocorrem em operações distintas e de que a sensação torna-se um momento interno da percepção, a autora defende o ensino de geografia em uma perspectiva teórica. Uma forma de pensamento em que se destacam duas dimensões, a do imediato e a do mediato e suas relações no processo de aprendizagem:

[...] no processo de conhecimento geográfico que ocorre na escola, assume-se o caráter mediato dos conteúdos geográficos a serem ensinados, pois, justamente eles são mediações que, uma vez apreendidos, propicia elementos para o desenvolvimento do pensamento dos alunos, no sentido de construir conhecimentos que extrapolam a experiência, o imediato e o visível, e que é capaz de estabelecer relações e conexões entre diferentes aspectos e manifestações do real. (CAVALCANTI, 2013a, p. 57)

Porém, não há uma predisposição para que o aluno consiga desenvolver um tipo de raciocínio que o possibilite se relacionar com o mundo como objeto de pensamento. Nesse sentido, compete aos professores de Geografia o esforço intelectual para que, pela mediação didática, seja possível às crianças estabelecerem a relação do conhecimento teórico-científico com o seu cotidiano:

Se o conteúdo apresentado/trabalhado nas aulas de geografia não são correspondências diretas da realidade vivida diretamente pelos alunos, mas, construções resultantes do conhecimento 'mediato', o esforço do professor está centrado em demonstrar como essas duas dimensões estão relacionadas. (CAVALCANTI, 2013, p. 59)

Nessa mesma perspectiva, Couto fazendo uma leitura de Marx, afirma que: “[...] na produção teórica do conhecimento o pensamento deve elevar-se do abstrato para o concreto e da forma para o conteúdo, de maneira a reproduzir o concreto no pensamento como concreto-pensado”. (COUTO, 2009, p. 8). Dessa forma, é possível superar, pela reflexão dialética, as oposições entre forma e conteúdo, mediato e imediato, abstrato e concreto. Com base no

pensamento de Lefebvre, Couto afirma que existem dois momentos do conceito, a abstração e a essência, contanto que assentadas na atividade prática do ser humano.

Nessa concepção filosófica, o conceito é concebido enquanto concreto pensado não como objetos físicos e/ou materiais, ou seja, o concreto se constitui em uma síntese de muitas determinações. Assim, enquanto totalidade, “[...] o conceito inclui os momentos da universalidade (identidade), da particularidade (diferença) e da singularidade (fundamento), como unidades inseparáveis” (COUTO, 2009, p. 8).

O referido autor, com base em Vygotsky, esclarece que, em relação aos processos psicológicos, o conceito é uma generalização, pois articula momentos da universalidade (geral) com o da singularidade, passando pela particularidade. Com esse referencial, “[...] no processo de construção de conceitos o pensamento sintetiza impressões desordenadas, estabelece relações entre o geral e o particular (e vice-versa), distingue e agrupa objetos/fenômenos” (COUTO, 2009, p. 9).

Dessa forma, o ensino de geografia deve questionar a consciência e a prática social das crianças, a fim de ascender do abstrato ao concreto. Isso supõe uma “[...] abordagem dos conceitos/conteúdos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico)”. (COUTO, 2009, p. 11). Sobre isso, Cavalcanti escreve que:

Trabalhar com as escalas – local e global e suas mediações – requer uma construção intelectual, que permita compreender suas interrelações, e também seus limites. Nem tudo é visto na escala do lugar, em primeira abordagem, numa experiência empírica. Os elementos que se observam e que são facilmente visíveis em uma escala, por exemplo, numa paisagem, em outras escalas não o são; porque mudam-se os aspectos e problemas possíveis de serem extraídos. (CAVALCANTI, 2011, p. 198)

Isso significa dizer que o professor de geografia, ao organizar o ensino, deve encontrar nas práticas espaciais das crianças, ou seja, nos espaços em que elas exercem suas atividades diárias, a conexão com os conceitos científicos correspondentes. Entende-se que o professor possua o nuclear do conceito e, com isso, proporcione às crianças fazer generalizações e resolver problemas relacionados a situações similares mais ou menos complexas.

Desse modo, a formação de conceitos geográficos pode ser entendida como um percurso a ser realizado nas aulas de geografia, tendo como ponto de chegada o conhecimento teórico.

A formação de conceitos geográficos é uma habilidade essencial para a compreensão da realidade para além de sua dimensão empírica, na medida em que os conceitos permitem fazer generalizações e incorpora um tipo de pensamento que é capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas um modo de pensamento que é capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais (teoricamente espaciais, se assim se pode dizer). (CAVALCANTI, 2011, p. 201)

Para viabilizar essa proposta, em sala de aula, é necessário que os conteúdos trabalhados tenham como objetivo a formação de conceitos geográficos que possibilita uma abordagem dos conteúdos tendo como ponto de partida os conhecimentos imediatos ou cotidianos. Com isso, a proposta é de que o aluno conheça seu local, seu bairro, sua cidade, suas características e seus problemas geográficos e, ao se apropriar do conceito de lugar consiga compreender as outras escalas geográficas.

Nesse sentido, destacamos que, enquanto possibilidade de planejamento, o conceito de lugar tem se projetado com um dos mais fecundos, pois traz em si o “embrião” das relações local/global e do conhecimento geral/particular. Isso não quer dizer que os demais conceitos e/ou categorias de análise não tenham importância para o ensino, pelo contrário, ao utilizar o lugar como base para o ensino de geografia, o professor deve ter como objetivo o desenvolvimento de um sistema de conceitos que estruturam os estudos geográficos em um tempo dominado pela técnica, pela ciência e pela globalização de ideias e ações. Entre eles está o espaço, que se constitui como a categoria geográfica central que, como os demais – paisagem, escala, entre outros – só pode ser concebido como produto do pensamento. Nesse sentido, “[...] por excelência, o lugar é um meio para se entender o espaço geográfico” (GONÇALVES, 2007, p. 522).

A autora, que faz uma leitura de Carlos (2007) e Santos (2006), diz que: “[...] entendendo que a globalização materializa-se concretamente no lugar, o lugar é visto como o espaço que se vive e se realiza o cotidiano bem como espaço em que o mundial se concretiza”. (GONÇALVES, 2007, p. 526). Assim, para entender as particularidades do local é necessário pensar por conceitos. Não apenas no conceito de lugar, mas por intermédio dele, que passa a desempenhar o papel de mediador simbólico do entendimento dos conteúdos geográficos.

Diante disso, entendermos que a relação entre o ensino desenvolvimental e o conceito de lugar se apresenta com ampla possibilidade de conjugação. Para explicitar essa ideia, basta pensar no lugar como materialização da relação dialética global/local e a didática com pressuposto teórico no pensamento que se constrói em uma via de mão dupla entre o geral e o particular. É com essa perspectiva que passamos a analisar a prática de ensino dos professores

pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir das contribuições do curso de formação continuada.

A prática docente dos professores que participaram do curso de formação continuada

Embora 25 professores tenham concluído o curso de formação continuada, observamos somente a prática de ensino de duas professoras, doravante denominadas P4 e P5. A escolha dessas professoras foi direcionada pelas turmas nas quais desenvolvem a docência, ou seja, optamos por duas professoras que, em 2014, estavam lecionando no 2º e no 5º ano, assim poderíamos analisar o lugar como referência para o ensino de geografia no início⁵ e no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesou, nessa decisão, o fato de que algumas professoras comentarem, durante a formação continuada e nas respostas do questionário, que o conceito de lugar seria viável nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Essa justificativa se deu em função de que o lugar estaria relacionado com a casa, à rua e o bairro.

A atuação da professora “P5”

A professora “P5” exerce a atividade docente há quinze anos. Concluiu a graduação, na modalidade à distância, em uma instituição particular. Possui a especialização na modalidade presencial e, em 2014, assumiu uma sala do 2º ano. Durante as observações das aulas, percebemos que a professora tinha uma proposta metodológica que inclui diversas atividades de ensino e aprendizagem. Dentre elas destacam-se as aulas expositivas dialogadas, trabalhos em grupos, leitura individual e coletiva e debates.

O conteúdo do período de observação esteve basicamente vinculado à alfabetização cartográfica, na qual foi possível perceber o início do desenvolvimento de alguns conceitos como localização, orientação, representação cartográfica, pontos de referência e relações espaciais, tendo como referência o lugar, o espaço próximo e conhecido pelas crianças. A exceção esteve por conta de dois dias letivos em que foram desenvolvidas atividades relacionadas aos países participantes da Copa do Mundo.

Em todas as aulas observadas, após a atividade lúdica, a professora “P5” perguntava aos alunos sobre o conteúdo estudado na aula anterior. Como as aulas ocorriam uma vez por semana, os alunos apresentavam um pouco de dificuldade para se lembrarem da aula anterior,

⁵A escolha do segundo ano ao invés do primeiro ocorreu devido à possibilidade maior de as crianças já estarem lendo e escrevendo.

contudo, com a mediação da professora, acabavam se lembrando e começavam a contar detalhes da aula.

Para trabalhar localização e orientação, por meio de pontos de referência, a professora iniciou a aula fixando no quadro um cartaz com uma cena da história de Chapeuzinho Vermelho e contou a história enquanto os alunos acompanhavam a leitura no livro paradidático. Em seguida, pediu que eles observassem o cartaz para que pudessem descrever o que haviam entendido. Um aluno perguntou: “[...] o que são esses números no desenho?”, e a professora respondeu que eram pontos de referência. Ela poderia ter perguntado para o aluno o que ele achava que eram aqueles números, como forma de estimulá-lo a pensar, pois respostas pontuais, segundo Vygotsky (2001), matam o desejo de apreender.

O objetivo dessas atividades era promover noções de localização e orientação por meio dos pontos de referência contidos no cartaz, principalmente o rio (maior distância) e a floresta (menor distância), que tinha o lobo como desafio. Percebemos que nesses dois momentos a intenção era desenvolver noções gerais de conceitos como pontos de referência, espaço e tempo. A proposta metodológica utilizada pela professora se aproxima da didática de Davydov, pois:

Os alunos descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas *relações gerais* ou essenciais, e quando o estudam podem descobrir aparências (aspectos) muito particulares do material. 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”. O pensamento dos alunos se move do geral para o particular dentro de um material. Os currículos que fornecem tais direções de pensamento ajudam a estabelecer relações com sistemas integrados de conhecimento. **O papel principal na apropriação de tal conhecimento pertence às ações dos alunos.** (grifo nosso) (DAVYDOV, 1999, p. 10)

O procedimento utilizado pela professora foi importante para que os alunos pudessem fazer uso dos conceitos para resolver problemas da vida prática. Isso se efetivou quando a professora solicitou que os alunos desenhassem o trajeto de sua casa para a escola, apontando alguns pontos de referência. Nessa aula, alguns alunos perguntaram o que era ponto de referência e a professora respondeu de imediato, perdendo a oportunidade de fazer com que os alunos pensassem sobre o conteúdo.

Após a explicação da professora, os alunos começaram a falar de pontos de referência para localizar a escola e sua casa e, posteriormente, desenhar o trajeto. Todos os alunos fizeram a tarefa, mas alguns desenhos apresentaram o trajeto e os pontos de referência pouco compreensíveis. Nesse caso, entendemos que a professora deveria retomar o conteúdo na aula seguinte para que todos os alunos pudessem se apropriar do conceito.

Nesse sentido, Libâneo (1994) contribui afirmando que compete ao professor o domínio dos conteúdos para sua assimilação adequada. Entretanto, a maioria das escolas desenvolve suas ações seguindo uma lógica em que a quantidade é valorizada em detrimento da qualidade.

Na aula seguinte, a professora perguntou sobre o que haviam estudado na aula passada e um dos alunos disse: “[...] estudamos sobre ponto de referência, tem quatro pontos de referência para chegar à minha casa” (Aluno “A”). A professora perguntou sobre os pontos de referência da história de Chapeuzinho Vermelho para introduzir o conteúdo daquele dia - “Cuidados com a nossa moradia”.

Como primeira operação propôs a leitura, no livro didático, das seguintes frases: a) “Cada morador deve manter suas coisas organizadas”; b) “Pequenas coisas que podemos fazer para ajudar”; c) “Todos os dias devemos limpar nossa moradia”; d) “Para deixar nossa casa agradável é preciso cuidar do jardim e das plantas”; e) “O que você faz para manter sua casa limpa, o que você gosta e não gosta de fazer?”.

Para cada frase foi estabelecido um tempo para o diálogo entre os alunos e a professora. Durante as conversas, dois pontos chamaram a nossa atenção: no primeiro, um aluno se lembrou de uma história que a professora havia contado e que dizia respeito a um menino que não se preocupava com a limpeza da casa e quase morreu afogado no lixo; no segundo, a professora falou sobre a importância do cuidado com as árvores e que muitos moradores cortavam e não plantavam outras. Disse também que, ao deixar as torneiras abertas ou pingando, vamos pagar mais caro a água e prejudicar o meio ambiente. Vale ressaltar que, nesse conteúdo, aparece de forma ‘embrionária’ o conceito de organização espacial que os alunos devem percorrer em seus estudos por toda a educação básica. Com essa perspectiva Cavalcanti (2008) escreve que:

Na relação cognitiva das crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas tem uma dimensão espacial; os alunos que estudam geografia já possuem conhecimentos geográficos [...]. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos procedimento de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. (idem, p. 35-36)

Como tarefa de estudo a professora perguntou oralmente aos alunos quem ajudava em casa. Além disso, solicitou uma produção escrita. Depois, desenhou um quadro com duas colunas, uma para as tarefas desenvolvidas em casa e a outra para os responsáveis pelas crianças.

Nas duas últimas semanas do mês de junho, aproveitando a euforia e a motivação dos alunos, a professora ensinou os conteúdos relacionados aos países que estavam participando da Copa do Mundo e as cidades sedes, no Brasil. Os alunos ficaram muito empolgados e participaram ativamente das tarefas propostas, geralmente os meninos eram mais participativos do que as meninas, pois eram mais ligados ao futebol. Na primeira operação, a professora colocou o mapa mundi no quadro e disse que estavam participando da copa países de todos os continentes, e perguntou se eles sabiam quantos países estavam participando da copa. Vários alunos responderam, mas nenhum disse trinta e dois, então a professora respondeu: “São trinta e dois países”. Um aluno perguntou: “[...] por que só poucos países que participam?”. A professora respondeu que existem mais de duzentos países e não daria para todos participarem, pois precisaria de muito tempo para os jogos – mais uma vez perdeu a oportunidade dos alunos pesquisarem sobre o tema. Na sequência, entregou uma folha com uma lista das cidades sedes da copa e o nome dos estádios, além de um mapa do Brasil com as cidades destacadas. Levou os alunos até um pequeno mapa do Brasil que fica pendurado na lateral da sala e dialogou sobre os estados em que estavam ocorrendo os jogos da copa. Entregou um mapa do Brasil dividido em estados e, como segunda tarefa, pediu que eles pintassem os estados em que estavam ocorrendo os jogos da copa. Alguns alunos fizeram comentários interessantes sobre o tamanho dos estados: “O estado de Amazonas é grande e o Rio de Janeiro pequeno”. (Aluno B). - “Não, disse outro aluno. O Rio de Janeiro não é pequeno, é menor que o Amazonas, mas foi reduzido para caber no mapa”. (Aluno A). Essa fala foi importante para introduzir uma tarefa envolvendo o conceito de escala, mas para isso era necessário que o professor estivesse preparado para situações como essa, pois isso acarretaria conhecimentos que não havia sido planejado.

Como terceira operação a professora pediu que os alunos observassem e localizassem os países que estavam participando da Copa. Como os alunos apresentaram dificuldade, a professora passou a ajudá-los. Nesse momento expressou a seguinte frase: [...] “Nossa! eu sou péssima em Geografia” (P 5).

Essa fala nos remete ao questionário, que antecedeu a observação das aulas, quando a professora relatou que o curso tinha sido importante, pois o que sabia de geografia tinha aprendido no período em que se decorava questionários. Isso revela a fragilidade da concepção bancária de educação, como se refere Freire (1970), em que os alunos decoram os conteúdos e passado algum tempo os esquecem, ou, como afirma Vygotsky (2000), adquire-se conhecimentos inúteis para resolver problemas que exigem a generalização do pensamento. Outro aspecto presente na fala da professora diz respeito à confusão conceitual em relação a

geografia que muitos, equivocadamente, fazem, uma vez que a consideram como a “ciência dos mapas”.

Devido à dificuldade que os alunos estavam encontrando para localizar, no mapa, os países que estavam participando da Copa, a professora sugeriu que cada um pesquisasse em casa e trouxesse na aula seguinte a lista dos países. A aula seguinte começou justamente com a professora perguntando sobre a tarefa que havia solicitado. A maioria dos alunos fez a tarefa; apenas um chamou nossa atenção ao dizer que: “[...] não fiz a tarefa porque na minha casa estava sem internet” (Aluno “C”). Esse aspecto revela uma das fragilidades da educação, pois segundo Davydov na atividade é de estudo/aprendizagem, é preciso operações e tarefas para apropriação dos conteúdos. Além disso, para realizar a tarefa não seria necessário acessar a internet.

Como a maioria havia realizado a tarefa, a professora sugeriu que os alunos fossem falando os países pesquisados enquanto ela anotava no quadro com os respectivos continentes. Feito isso, os alunos foram localizar todos os países no mapa que estava colocado no chão. Os países de maior extensão territorial e mais conhecidos no Brasil – Estados Unidos, México e Alemanha – foram encontrados com mais facilidade. Porém, os de menor extensão territorial e menos veiculados pela mídia brasileira, os alunos tiveram um grau maior de dificuldade em localizá-los. Além disso, também tiveram mais dificuldade para encontrar os países que apresentam, nos mapas, nomes diferentes dos veiculados na imprensa, como é caso da Holanda que aparece com o nome de Países Baixos. Como essa tarefa exigia que os alunos soubessem ler, os que ainda não estavam alfabetizados demonstraram pouco interesse. Nesse caso, seria possível envolver esses alunos em outras tarefas, na qual eles pudessem participar, mesmo que seja para recortar as letras de alguns países para montar quebra-cabeça em grupos. Assim, os menos experientes aprenderiam com os mais experientes.

É importante ressaltar que os alunos estão na fase de estruturação dos conceitos, mais precisamente na fase dos pseudoconceitos, pois ainda repetem o que a professora fala sem fazer generalizações mentais necessárias para diferenciar as escalas geográficas, principalmente as mais distantes de sua realidade, como os países e os continentes. Entretanto, trata-se de uma fase importante para que, ao final dos anos iniciais possam estruturar o pensamento e dominar os conceitos geográficos. Nesse sentido, Cavalcanti escreve que:

Ao fazer isso os alunos poderão passar de um estágio em que fazem certas generalizações dos objetos estudados (ainda no nível dos pseudoconceitos), com as distinções, as classificações e as unidades cabíveis a eles, para o estágio dos conceitos propriamente ditos, em que poderão fazer generalizações no pensamento,

análises e sínteses, abstrações descoladas de suas objetivações empíricas. (CAVALCANTI, 2012, p. 163)

Merece destaque, nessa tarefa, que, embora com algumas limitações conceituais e materiais, a professora procurou superar a fragmentação típica dos currículos tradicionais. Nesses currículos os estudos iniciam, no primeiro ano, pelo espaço ocupado pelo corpo, pela casa e pela rua e, de forma linear, se ampliam, nos anos seguintes, para os estudos do bairro, da cidade, do estado, até chegar ao mundo. Para Cavalcanti,

O questionamento a essa abordagem já é feito desde o final do século XX, por se entender que desde o primeiro ano, deve-se trabalhar a ideia de que os espaços de vivência, a configuração desses espaços, o “jeito” que eles vão tomando, tem a ver também com a produção de espaços maiores, da cidade, do estado ou do país ou mesmo de outro país, porque é resultado de um processo histórico e social mais amplo, do qual esses espaços fazem parte. (CAVALCANTI, 2012, p. 166-167)

Outro aspecto importante no desenvolvimento metodológico se deu em relação ao tratamento do conceito de lugar, pois nas aulas em que foram ensinados os conteúdos sobre os países que participaram da Copa e os estados brasileiros que sediaram os jogos não houve referência a esse conceito. Isso seria possível se a professora, a partir do conceito de futebol, envolvesse, por exemplo, os lugares nos quais os alunos praticam esse esporte no cotidiano. Entretanto, nas aulas anteriores em que foram trabalhados conteúdos relacionados à organização espacial, localização, orientação, representação cartográfica, pontos de referência e relações espaciais, o quarto, a rua, a casa e o bairro foram o ponto de partida para as primeiras noções sobre esse sistema de conceitos. Isso é fundamental para a aprendizagem, pois, segundo Relph (2012) o lugar é onde conflui a experiência do cotidiano, e também como essa experiência se abre para o mundo. O ser é sempre articulado por meio de lugares específicos, ainda que tenha que se estender para além deles para entender o que significa o mundo.

Atuação da professora “P4”

A professora “P4” exerce a atividade docente há dezesseis anos. Concluiu as graduações⁶ e a especialização na modalidade presencial em uma instituição particular e, em 2014, exerceu a docência em uma sala do 5º ano e formada por dezesseis alunos.

Na observação das aulas percebemos que a professora possui uma boa relação com os alunos, embora ocupe parte das aulas tentando controlar as conversas paralelas e as

⁶Além da formação em Pedagogia, a professora possui graduação em História.

brincadeiras de alguns deles. Os alunos têm idade entre dez e treze anos e a indisciplina da sala fica a cargo apenas de dois ou três alunos que deixam de fazer as tarefas e atrapalham o desenvolvimento do conteúdo proposto pela professora.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo, observamos que a professora trabalhou a divisão político-administrativa brasileira do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a divisão do continente americano e relevo e vegetação no Brasil. Nas aulas referentes aos dois primeiros temas a professora utilizou a mesma metodologia: fez uso de dois mapas, um do Brasil e outro do continente americano com o contorno dos estados no primeiro e dos países no segundo. As duas tarefas estavam acompanhadas por uma lista de perguntas e informações para que os alunos respondessem ou, a partir delas, colorissem o mapa enquanto consultavam o livro didático. A instrução da professora era: “Pinte de verde o estado em que você mora. Quais estados que compõem a nossa região? Quais estados compõem a região Sul? Quantos estados formam a República Federativa do Brasil?”.

Chamou nossa atenção a forma como os conceitos passaram despercebidos nos exemplos anteriores. É possível destacar, no conteúdo abordado, a presença de três conceitos relacionados à organização socioespacial – conceitos de região, república e federação. Assim, a palavra região, muito comum no cotidiano, passou despercebida, isso porque de tanto ouvir e repetir se tem a impressão de domínio do conhecimento que, na verdade, não passa de um produto. Nessa perspectiva, sabemos que existe região por ser um termo muito utilizado empiricamente no cotidiano. Este conhecimento, segundo Vygotsky (2001), ocorre do particular para o geral e do concreto para o abstrato, com a generalização das coisas, e não do pensamento. O mesmo aconteceu com o termo “República”, mas a palavra “Federativa”, embora componha o nome do nosso país, não é muito comum na linguagem cotidiana e houve alguns questionamentos. Entretanto, o livro didático trazia apenas que o nome oficial do Brasil é República Federativa do Brasil. Isso fez com que passasse despercebido e os alunos apenas copiaram o que estava no livro e a aula prosseguiu. Nesse caso, segundo Libâneo (2010), o professor precisou apenas das condições materiais para passar o conteúdo pré-elaborado. Vale ressaltar que, nessa proposta pedagógica, o máximo que os alunos conseguem é a classificação e a memorização mecânica.

Em relação ao conteúdo sobre o continente americano, os procedimentos foram os mesmos, ou seja, inicialmente a professora apresentou o mapa e as perguntas para explorá-lo: “[...] o continente americano está dividido em três partes. Quais são elas? Que países compõem a América do Norte? Quais são os países antilhanos? Quais países fazem parte da América Central? Que países da América do Sul fazem divisa com o Brasil e quais não

fazem?”. Aos alunos caberia pesquisar no livro didático, pintar o mapa e responder as questões.

Quatro aspectos merecem destaque nessa aula: a primeira diz respeito a uma pergunta feita por um aluno: “O que é América Anglo-Saxônica?”. Como a professora carecia de conhecimentos deu a entender que era sinônimo de América do Norte; a segunda refere-se à outra pergunta: “Por que não pode pintar os países de azul?” Boa pergunta! Mas a aluna ficou com a resposta de um colega que disse: “azul é a cor do oceano”. Nesse aspecto, passou despercebido o conceito de convenção cartográfica e, mais uma vez, prevaleceu o ouvir e o reproduzir empiricamente uma informação; o terceiro ponto diz respeito ao conhecimento cotidiano em relação aos termos em cima e embaixo como sinônimos de norte e sul. Essas relações topológicas elementares são importantes para o desenvolvimento do conhecimento científico (conceito), mas a educação escolar deve ter como meta sua superação. Para isso, é necessária a organização do ensino que possibilite a apropriação dos conteúdos produzidos historicamente. Por último e não menos importante, chamou nossa atenção à inexistência de referência ao lugar. Barra do Garças (MT) tem uma localização geográfica privilegiada para tomá-la como ponto de partida para os estudos sobre divisão territorial em escalas geográficas maiores. A cidade faz divisa a leste com a cidade de Pontal do Araguaia (MT) e Aragarças (GO). Temos aqui elementos simbólicos importantes para o desenvolvimento do conceito de divisão territorial, em uma perspectiva teórica, para possibilitar que os alunos façam generalizações para outras escalas e regiões do planeta.

Nesse sentido, “[...] esse é o exercício a ser feito na geografia, essa é sua contribuição no desenvolvimento intelectual dos alunos, proporcionando instrumentos simbólicos que permitem uma visão particular da realidade” (CAVALCANTI, 2013, p. 55). Assim, segundo a autora, é possível “enxergar” para além do empírico.

No estudo do relevo e da vegetação do Brasil a professora iniciou entregando aos alunos duas folhas, nas quais pediu que escrevessem “relevo” em uma e “vegetação” em outra. Entregou também edições desatualizadas de livros didáticos para que os alunos pudessem recortar. A tarefa consistiu em recortar figuras sobre relevo e vegetação e colar nas folhas. Para desenvolver essa tarefa, a sala de aula foi dividida em quatro grupos, mas essa divisão não foi explorada pela professora, pois os alunos trabalharam individualmente, não havendo justificativa para tal organização.

A metodologia de aula empregada pela professora pouco contribuiu para a apropriação dos conceitos por parte dos alunos, uma vez que, ao escolherem as figuras do livro didático para serem coladas nas folhas, estabelecem uma relação mecânica com o conteúdo.

Nesse sentido, o ensino de Geografia está dissociado do lugar de vivência dos alunos e, muitos deles, provavelmente, nem sabem que a escola está localizada em uma área de fundo de vale e que um córrego deu lugar a uma rua próxima à escola, sendo canalizado para possibilitar o avanço da mancha urbana. Esses elementos são de grande relevância para a compreensão da organização socioespacial do lugar onde vivem e poderia ser tomado como ponto de partida para a compreensão do relevo e da vegetação, enquanto conteúdos curriculares.

Um aspecto interessante aconteceu com uma aluna que recortou do livro figuras de relevo com formatos variados, quando perguntamos: O que tinha causado aqueles formatos nas rochas? Ela disse que não sabia, mas achava que tinha sido o homem. Na sequência perguntamos para dois alunos o que entendiam por relevo. Um disse que era um tipo de vegetação e o outro retrucou: “Não! Relevo são montanhas, planaltos, serras, etc.”. Na resposta do segundo aluno, evidencia-se o resultado de uma forma de organizar o ensino que privilegia o dado empírico por meio do qual, segundo Davydov (1988), as crianças não ultrapassam a enumeração e a classificação.

Esse fato não é específico da prática da professora “P4”, visto que, segundo Cavalcanti, as pesquisas na área de ensino de geografia têm demonstrado que essa tem sido uma prática muito comum nas escolas brasileiras.

As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático. A aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa. (CAVALCANTI, 2010, p. 6)

Vale ressaltar que o lugar, como proposta metodológica, não apareceu na organização da aula. É nesse sentido que Young (2011) chama a atenção para o papel da escola (professores) de trazer para a realidade dos alunos o conhecimento que se produz em esferas ou instâncias superiores e que, de outra forma, estaria fora de seu alcance. Isso porque para as crianças, muitas vezes, isso é “coisa de livro” ou dos meios de comunicação como a televisão e a internet. Uma alternativa para essa maneira de organização seria estimular no aluno o gosto pela pesquisa.

Essa não é uma realidade específica da atuação da professora, pois a pesquisa ainda é pouco explorada na educação escolar brasileira. Para Demo é preciso mudar essa imagem e, para isso, aponta que “[...] é essencial desfazer a noção de aluno como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano”. (DEMO, 2007, p. 15). Essa é uma discussão que

também esteve presente na elaboração dos PCNs, que estabeleceu que um dos objetivos da Geografia é “[...] conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições” (BRASIL, 1997, p. 81). Nas OCs/MT essa ideia também aparece ao estabelecer o estudo do meio como uma das estratégias didáticas:

As atividades fora da sala de aula são fundamentais para que os estudantes possam perceber, por meio da observação, coleta, análise e registro das informações, as transformações nas paisagens e práticas culturais. O estudo do meio é um procedimento de pesquisa muito rico e importante para o processo de aprendizagem, porque permite ampliar o conhecimento da realidade física, social e cultural [...]. (MATO GROSSO, 2010, p. 72)

Com isso reiteramos que cabe aos professores o conhecimento teórico dos conceitos disciplinares e a organização do ensino a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, da pesquisa e da realização tarefas. Esse pode ser um caminho promissor para a apropriação dos conteúdos de forma teórica pelos alunos. Foi com essa preocupação que organizamos o curso de formação continuada na perspectiva do ensino para o desenvolvimento com ênfase ao conceito de lugar como categoria fundamental para o ensino de geografia.

Considerações finais

Este artigo possibilitou a análise da contribuição do curso de formação continuada para a apropriação e utilização do conceito de lugar como referencial para o ensino dos conteúdos de Geografia pelos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos os resultados obtidos com a pesquisa, percebemos a necessidade da continuidade destes estudos nos grupos de estudo e pesquisa e no Cefapro. Segundo Davydov, a renovação do ensino com vistas à superação do modelo tradicional de transmissão de conhecimento meramente empírico é um processo de longo prazo e que dificilmente se resolve com apenas um curso de formação continuada. Além disso, temos consciência de que o tempo destinado aos estudos no curso de formação continuada comprometeu a conjugação dos elementos fundamentais para a organização do ensino e para a mediação da aprendizagem, ou seja, os conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e disciplinares. Soma-se a isso o fato de que a cultura escolar está envolta pela lógica da transmissão do conhecimento e pela passividade dos alunos no processo de aprendizagem.

Embora esses aspectos tenham interferido no desenvolvimento do curso de formação continuada do Cefapro, podemos afirmar que, embora de forma diferente nas duas professoras, ocorreram indícios de apropriação teórica do conceito de lugar e seu uso como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de geografia, porém, pouco se evidenciou, nos depoimento, e durante a observação práticas pedagógicas das professoras, uma mudança em relação à proposta metodológica que levasse à superação do ensino tradicional.

Os resultados podem estar relacionados ao fato de que, embora os professores estejam em processo de apropriação dos conceitos, apresentam dificuldade em organizar o ensino nessa perspectiva. Soma-se a essa ideia o fato de o curso estar direcionado à apropriação teórica do conceito de lugar, com pouco ou nenhum controle sobre outros conhecimentos didático-pedagógicos imprescindíveis para se organizar o ensino de forma que se promova nos alunos o desenvolvimento do pensamento teórico.

Diante da situação complexa que envolve a formação inicial e continuada de professores no Brasil, queremos dizer que o ensino desenvolvimental se caracteriza como uma possibilidade significativa para modificar a organização dos conteúdos escolares. No entanto, a experiência vivenciada com essa pesquisa pode contribuir com a crítica acerca das contribuições e limites para pensar a formação continuada a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Isso se deve, principalmente, por termos vivenciado empiricamente o ensino de Geografia pelas professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. **Desafios da didática em geografia** (Org.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 45-65.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. **Anais do Seminário**, 2010, p. 1-16.

_____. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COUTO, M. A. C. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, p. 1-15, 2009.

DAVYDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Havana: Editorial Progreso, 1988.

_____. O que é a verdadeira atividade de aprendizagem? Trad. de Cristina Pereira Furtado. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHEER, J. (Ed.). **Learning activity and development**. Aarhus: University Press, 1999. p. 123-138.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, A. R. Repensando o lugar na geografia: espaços-tempos cotidianos de conhecimentos e práticas sociais. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 32, n. 3, p. 521-537, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O ensino da 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.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas – Educação Básica**. Cuiabá-MT: Gráfica Print, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

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

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16, n. 48, set-dez. 2011. p. 609-623.