



## O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL DE DAVIDOV

*Marilene Marzari*<sup>1</sup>  
marilenemarzari@uol.com.br

*Ismael Donizete Cardoso de Moraes*<sup>2</sup>  
ismaelcardoso4@hotmail.com

*Raimundo Nonato Silva de Oliveira*<sup>3</sup>  
raimundo.palmeiras@hotmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a organização do ensino por conceitos 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, em Barra do Garças. A abordagem histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental nortearam a organização do ensino de geografia. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa e nos procedimentos de observação e entrevista. 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.

### **Palavras-chave**

Organização do ensino, Mediação, Conceitos, Conteúdos.

---

<sup>1</sup> 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. Endereço: Rua José Pedro, 63, Cidade Velha. Barra do Garças/MT. CEP 78600-000

<sup>2</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – UFG e professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. Endereço: Rua Manoel Oleiro, n. 204, Jardim Piracema. Barra do Garças/MT. CEP 78600-000

<sup>3</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso e professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. Endereço: Rua Minas Gerais, n. 31, Santo Antônio. Barra do Garças/MT. CEP 78600-000

## TEACHING GEOGRAPHY FROM THE PERSPECTIVE OF DAVIDOV'S DEVELOPMENTAL THEORY

### **Abstract**

This article aims to reflect on the organization of learning by concepts and the teaching mediation conducted by teachers, while conducting a continuing education course for teachers who work in the early years of basic education of state schools, in Barra do Garças. A cultural-historical approach and developmental teaching theory guided the organization of geography teaching. The methodology used was based on qualitative research and on procedures of observation and interview. The results indicate that the organization of teaching and the teaching mediation of teachers are fundamental to change a practice of empirical training, in which teachers mechanically memorize and reproduce the contents to a theoretical perspective.

### **Keywords**

Organization of education, Mediation, Concepts, Content.

### **Introdução**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a organização do ensino por conteúdos/conceitos 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 os conteúdos/conceitos de geografia, com os pedagogos, está ligada a nossa experiência e atuação profissional, inicialmente atuando como docentes na Educação Básica e, posteriormente como professores formadores no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO.

A parceria entre a professora formadora que atua na alfabetização e dois professores responsáveis pela formação em geografia foi sendo constituída a partir de uma formação que os profissionais da educação que atuam no CEFAPRO participaram. Os responsáveis pela referida formação desenvolveram uma proposta de organização de estudo que motivou a maioria dos participantes. Isso fez com que surgisse a ideia de realizar uma pesquisa a partir da organização de um curso de formação continuada para desenvolver os conceitos de lugar, paisagem e cartografia com os professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em diferentes escolas de Barra do Garças/MT.

A definição pelos pedagogos se deu em função da necessidade de desencadear uma discussão, em alfabetização, envolvendo os conceitos de geografia.

Pontuamos isso porque temos observado, nas escolas em que atuamos como formadores, que a maioria dos professores que atua nos anos iniciais enfatiza a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, deixando de lado as áreas de Ciências Naturais e de Ciências Humanas, mais especificamente de geografia.

Consideramos que as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso trazem como proposta para a área de Ciências Humanas e Sociais, nos primeiros ciclos<sup>4</sup> os conceitos de: espaço, tempo, paisagem, lugar e, cartografia entre outros. Esses conceitos têm se constituído como preocupações, uma vez que os próprios pedagogos que atuam com a formação continuada dos alfabetizadores apresentam fragilidades em relação ao seu ensino. Em função disso, 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 fragilidades, tanto em relação à aprendizagem quanto ao ensino dos conteúdos. Isso desencadeou a elaboração do curso de formação, no qual privilegiamos alguns conceitos que, juntamente com outros, têm sido pouco enfatizados no processo de alfabetização e, quando ocorrem, tem sido ensinado de forma empírica, como se refere Davídov. Assim, o curso foi planejado e desenvolvido a partir dos fundamentos da abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. Queríamos, com isso, compreender se a organização do ensino, pautada na didática desenvolvimental, contribuía para a apropriação dos conteúdos de geografia – lugar, paisagem e cartografia – a fim de que os professores pudessem organizar o ensino, nessa perspectiva, para seus alunos.

Os conhecimentos da professora que atua na alfabetização, a respeito do referencial teórico e a experiência com a formadora continuada, foram importantes no sentido de auxiliar os professores formadores de geografia na organização didática de cada conceito - lugar, paisagem e cartografia - em unidade de ensino, a serem mediados, por eles, junto aos professores pedagogos. Assim, este artigo trata dos desafios no

---

<sup>4</sup> 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.

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 10 horas à 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. 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.

Os dados foram registrados a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto com o objeto de estudo e permite uma descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos resultados da investigação. Um procedimento importante foi a observação que permitiu levantar informações a respeito de como os professores formadores lidam com a organização do ensino, com os conceitos e com a mediação didática, junto aos pedagogos, durante a formação. Além da observação, a entrevista semiestruturada possibilitou que os entrevistados relatassem 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 adotado; dos pontos frágeis e/ou desafios para ensinar a partir da didática desenvolvimental; das considerações em relação ao material didático-pedagógico e do tempo de estudo; da preparação das formações, entre outros. As entrevistas com os professores formadores foram realizadas no término do curso.

### **Contribuições do ensino desenvolvimental na organização do ensino**

É importante registrar que a organização do ensino segue procedimentos didáticos que, segundo os princípios defendidos por Vygotsky (2001) 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. Davídov (1988), ancorado na abordagem histórico-cultural, argumenta que o sistema de ensino não tem conseguido contribuir para a solução de problemas ligados à tarefa social porque os conteúdos e os

métodos de ensino se orientam, predominantemente, para a formação do pensamento empírico, que, embora importante, acaba sendo insuficiente para promover a formação do 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 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 o ensino a seus alunos.

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

Assim, estaremos nos orientando no referencial teórico trazido pela abordagem histórico-cultural e da didática desenvolvimental, por entendermos que esse referencial permite 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 e das variáveis próprias da formação dos conceitos científicos, imprescindíveis à formação do pensamento teórico.

Isso requer uma organização da atividade de estudo que, segundo Davídov (1988), segue uma sequência didática formada por seis ações, com as respectivas operações e tarefas. As ações relacionam-se aos objetivos que se referem ao aspecto intencional - ações mentais necessárias à solução de determinada situação problema. As operações dizem respeito aos procedimentos que dependem das condições – espirituais e materiais - para sua execução.

Em relação às ações de aprendizagem, Davídov (1988) distingue seis etapas 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; - a transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas ao objeto; - a construção de um sistema de problemas/tarefas específicas que devem ser resolvidos mediante a aplicação de um procedimento geral; - o controle da realização das ações anteriores e; - a avaliação da aquisição do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem.

O planejamento da atividade de ensino para a didática desenvolvimental se centrada na análise do conteúdo e 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 Davíдов (1988) permita a identificação da célula<sup>5</sup> dos conteúdos. Essa tarefa se constituiu em um dos maiores desafios para os formadores, uma vez que dificilmente se pensava a partir dessa 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.

Se as formações se pautarem no conhecimento empírico, provavelmente os professores pedagogos os memorizam e reproduzem mecanicamente para seus alunos. Para modificar essa prática, organizamos o ensino a partir dos conteúdos, pois é dele que se originam os procedimentos de como organizar o ensino necessário à apropriação do conhecimento produzido historicamente.

Isso se constitui em desafio, uma vez que era uma prática planejar as formações empiricamente. Mudar isso requer toda uma reestruturação da lógica de pensamento, a fim de que a formação resulte em aprendizagens. Para isso, quem aprende precisa percorrer o caminho de quem produziu o conhecimento, de forma reduzida, para reproduzir o processo de sua origem, recepção e organização que levem à formação do pensamento teórico. Isso requer um programa de ensino fundamentado na compreensão dialética do pensamento, no qual se

[...] 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

---

<sup>5</sup> Davíдов, 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.

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. Nos dizeres do Davídov (1999) 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/célula.

## **Desafios dos formadores**

Organizar o ensino nessa perspectiva requer dos 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 (pensado), é possível definir as operações e as tarefas referentes a cada uma das ações necessárias para o planejamento da atividade de estudo.

Encontrar a célula de cada conceito foi uma das experiências mais significativas para os formadores, uma vez que dificilmente se fazia esse exercício na atuação profissional. Inicialmente se acreditava que essa seria uma tarefa relativamente tranquila, uma vez que os dois professores formadores eram licenciados em geografia, mas o desafio foi instigante porque tivemos que recorrer a vários autores, realizar leituras, discutir e refletir até esgotarmos as dúvidas 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, uma vez que não fazia parte das ações pedagógica.

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 entrassem em atividade de aprendizagem. Para isso, foram utilizadas músicas, textos, imagens e desenhos relacionados a cada um dos conteúdos estudados, ou seja, lugar, paisagem e cartografia.

Entendíamos que os pedagogos precisavam realizar algumas leituras, a fim de que se apropriassem dos referidos conceitos. Depois de muito estudo e discussões concluímos que seria necessário reelaborar alguns textos para que atendessem aos objetivos propostos. Essa decisão exigiu um tempo significativo dos formadores 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 e, sempre que necessário, intervir.

Nesse sentido, a elaboração dos materiais para cada uma das seis ações com as respectivas operações e tarefas se constituiu num dos maiores desafios, uma vez que requeria dos professores formadores pesquisas, reflexões, replanejamento do curso de formação, inserção de outros textos e leituras das produções.

Em relação aos professores pedagogos, o início dos estudos foi um pouco tenso, uma vez que a maioria esperava que os formadores dessem a definição dos conteúdos e, 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 solicitava que os formadores mudassem 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 apropriação dos conceitos e que isso requeria leituras, discussões, reflexões, entre outras ações que seriam desnecessárias em uma formação empírica do conteúdo. Nessa perspectiva, a mediação didática dos formadores fez toda a diferença na medida em que instituíam outra dinâmica de estudo que foi sendo percebida no decorrer do curso de 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 desses 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 desenvolvimental requer um tempo maior de estudo, tanto para os pedagogos quanto para os formadores. Em relação ao planejamento da atividade de estudo, um dos formadores – RNSO - diz 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 na aparência. 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 do ensino 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 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 re-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 as explicações fornecidas; por outro, isso reforça a tendência de serem simples espectadores no processo de absorver o conhecimento transmitido.

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

Os formadores, quando procediam dessa forma, deixam de aproveitar excelentes oportunidades de atuar no desejo de conhecer do professor e na constituição de seus motivos para aprender, discutir, refletir e desenvolver ações mentais durante o processo de interiorização, apropriação e reprodução dos conceitos das 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 pedagogos, acostumados a uma prática de 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 de forma empírica.

Para superar essa prática, a didática 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 norteou 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 estudo 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 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, 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 estudo,

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 assimilam 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, mas requer incentivo e mediação didática, por parte dos formadores, a fim de que os pedagogos percebam o sentido da atividade e se motivem a apreender. Com isso, apropriem-se dos conceitos e, ao mesmo tempo, desenvolvam o pensamento teórico necessário para realizar generalizações teóricas.

Em diferentes momentos da formação, percebemos a ansiedade dos formadores em encontrar uma maneira de mediar didaticamente a apropriação do conceito, por parte dos pedagogos. Isso se evidenciava 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 da questão.

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 do grupo, os outros ficavam dispersos e com conversas paralelas, na maioria das vezes, sobre assuntos do cotidiano. Isso nos permite dizer que os pedagogos 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)

Diante disso, é preciso que o formador se apoie naquilo que os pedagogos 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 pedagogos e uma das coisas que chamava nossa atenção era a de que dificilmente eles liam e dialogavam entre si sobre o conceito em estudo. Mesmo no grupo, cada um lia seu texto e tentava resolver as situações-problema isoladamente. Foi preciso um trabalho intenso de mediação para que passassem a ler e discutir as tarefas com os colegas 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 didática desenvolvimental enfatiza que a base de apropriação dos conceitos ocorre do geral para o particular e do coletivo - interpsicológico -para o individual –intrapicológico - foi preciso insistência e persistência para fazer com que os pedagogos compreendessem a importância das discussões a respeito das tarefas, 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 nas verbalizações e elaborações individuais.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a tomada de consciência, por parte dos pedagogos, foi acontecendo no transcorrer dos encontros quando alguns perceberam que a compreensão e verbalização dos colegas contribuíam 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 prática de estudo individual, predominante nos diferentes contextos institucionais, constituiu-se em mais um desafio para os formadores e para os pedagogos que apresentavam certa resistência e/ou produziam pouco quando organizados em grupos. Essa prática pode explicar o porquê da grande maioria dos professores organizar a sala de aula, mesmo com as crianças, somente em filas. Essa organização impede o diálogo, a imitação, a socialização de experiência e os questionamentos necessários à resolução de problemas e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo.

Superar essa forma de conceber a organização do ensino requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem; mudar por mudar a prática pode comprometer ainda mais o processo de ensino, na maioria das vezes, realizado de forma direta e objetiva.

### **Considerações finais**

O artigo tinha com objetivo refletir sobre 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 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 recriar o ensino dos conceitos nos espaços de atuação, profissional. 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 do ensino desenvolvimental requeria muito estudo e trabalho árduo que, de certa forma, foram recompensados pela satisfação dos 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. Resolução n. 1, 16 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.
- CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development.** Aarhus: AarhusUniversity Press, 1999.
- DAVÍDOV, VasiliVasilievich. **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; (Col.). **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.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- 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: AarhusUniversity Press, 1999.

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

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.

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.

Recebido em 27 de março de 2014.

Aprovado para publicação em 22 de janeiro de 2015.