

# **TEORIA DESENVOLVIMENTAL: PERSPECTIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

## **DEVELOPMENTAL THEORY: PERSPECTIVE FOR THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN CONTINUING EDUCATION**

**MORAES, Ismael Donizete Cardoso de**

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.

**ismaelcardoso4@hotmail.com**

**MARZARI, Marilene**

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.

**marilenemarzari@uol.com.br**

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de apropriação do conceito de lugar, a partir de uma pesquisa realizada com professores pedagogos que atuam nos dois primeiros ciclos da rede pública estadual de Barra do Garças/MT, durante um curso de formação continuada. A pesquisa visava compreender se a organização do ensino, fundamentado na teoria desenvolvimental, contribuía para a apropriação de conceitos, por parte dos pedagogos, de forma a desenvolverem o pensamento teórico. Os objetivos específicos buscavam: - conhecer a compreensão dos professores em relação ao conceito; - entender o processo de apropriação do conceito por parte dos professores; - perceber o envolvimento dos professores, durante o desenvolvimento das ações, operações e tarefas. O referencial teórico pautou-se fundamentalmente na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, na teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов e de autores da Ciência Geográfica, como: Moraes, Callai, Cavalcante, Carlos, Costa, entre outros. A metodologia qualitativa permitiu identificar os conhecimentos dos professores em relação aos conceitos e as fragilidades em desenvolver as diferentes tarefas que requeriam conhecimentos básicos de Geografia. Além disso, as produções escritas foram fundamentais para avaliar o processo de apropriação dos conceitos. Os resultados indicam que a organização do ensino, por meio de ações, operações e tarefas é fundamental para modificar uma concepção de aprendizagem empírica para uma perspectiva teórica.

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

### **ABSTRACT**

This article aims to discuss the process of appropriation of the concept of place, from a survey of teacher educators who work in the first two rounds of the state public Herons Bar / MT for a continuing education course. The research aimed to understand the organization of teaching, grounded in developmental theory, contributed to the appropriation of concepts, by the teachers, in order to develop theoretical thinking. The specific objectives sought: - know the understanding of teachers in relation to the concept; - understand the process of appropriation of the concept by teachers; - notice the involvement of teachers for the development of

actions, tasks and operations. The theoretical framework was based primarily on the cultural-historical approach of Vygotsky, in the theory of developmental teaching of Davidov and of authors of Geographic Science, such as Moraes, Callai, Cavalcante, Carlos, Costa, among others. Qualitative methodology allowed us to identify teacher's knowledge regarding the concepts and develop the weaknesses in the different tasks requiring basic knowledge of geography. Moreover, the written productions were fundamental to evaluate the process of appropriation of concepts. The results indicate that the organization of teaching, through actions, operations and tasks is essential to modify the conception of experiential learning for a theoretical perspective.

**Key-words:** Place, Empirical and theoretical thinking, Developmental teaching.

O artigo tem como objetivo discutir o processo de apropriação dos conceitos de geografia, durante a realização de um projeto de pesquisa denominado “O ensino de geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental de Davidov”, desenvolvido com os professores pedagogos que atuam nos dois primeiros ciclos da rede pública estadual de Barra do Garças/MT. A pesquisa contou com a parceria de dois professores formadores de geografia e uma de alfabetização que atuam no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO. O referido centro tem como finalidade desenvolver “[...] a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino”. (MATO GROSSO, 2005, p. 01)

A nossa atuação, enquanto formadores no centro, consiste em realizar palestras, seminários, cursos, entre outros e acompanhar os estudos no projeto “Sala de Educador”<sup>1</sup>. Durante as formações pudemos refletir sobre as dúvidas, principalmente dos professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas reflexões vieram ao encontro dos estudos realizados no grupo de pesquisa - “Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a Educação”<sup>2</sup> que discute outras perspectivas para a organização do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Nossa preocupação se intensificou, ainda mais, a partir das discussões desencadeadas durante a elaboração das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2012), quando os professores pedagogos pontuavam dúvidas em relação aos conteúdos básicos, principalmente relacionados às ciências humanas e, mais especificamente, do ensino de geografia.

---

<sup>1</sup> O projeto Sala de Educador foi criado, em 2004, pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, tem como objetivo fortalecer a formação continuada, na escola, por meio de grupos de estudos que priorizem as necessidades do coletivo da escola e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade social da educação.

<sup>2</sup> Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Endereço: [www.ufmt.br/propeq](http://www.ufmt.br/propeq).

Revista Eletrônica Geoaraguaia. Barra do Garças-MT. V 4, n.1, p 104 - 119. Janeiro/Junho. 2014.

Isso nos fez refletir e levantar alguns questionamentos a respeito do ensino dos conteúdos: como os professores pedagogos concebem os conteúdos básicos de geografia? É importante ensinar os conteúdos de geografia para as crianças dos anos iniciais? Que conteúdos devem ser ensinados nos primeiros anos de escolarização? Por que os alunos esquecem rapidamente o que foi ensinado? Será que a organização do ensino influencia na apropriação dos conceitos? A organização do ensino tem contribuído para auxiliar os professores pedagogos a desenvolverem o pensamento teórico?

Esses questionamentos auxiliaram na definição do problema de pesquisa que consiste em: A organização do ensino, fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental, contribui para a apropriação dos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico, por parte dos pedagogos que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental – da Rede Estadual de Ensino do Município de Barra do Garças-MT – de forma que desenvolvam o pensamento teórico?

Partimos do pressuposto de que a maioria dos professores de geografia recebeu, em sua formação acadêmica, um ensino que desenvolveu o pensamento empírico e isso acaba refletindo diretamente na atuação como docente. Isso não tem sido diferente com os pedagogos que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental que carecerem do domínio de conceitos fundamentais, principalmente da área de humanas<sup>3</sup>, uma vez que as políticas públicas em educação têm privilegiado o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática.

O objetivo geral do projeto de formação consistiu em compreender se a organização das atividades de ensino, fundamentada na teoria desenvolvimental, pode contribuir para a apropriação dos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico por parte dos pedagogos que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental - Rede Estadual de Ensino do Município de Barra do Garças-MT – de forma que desenvolvam o pensamento teórico.

Os objetivos específicos visavam: - conhecer a compreensão dos professores em relação aos conceitos de lugar, paisagem e ensino cartográfico; - entender o processo de aprendizagem dos conceitos propostos; - perceber o papel desempenhado pelos professores durante o desenvolvimento das ações, operações e tarefas.

---

<sup>3</sup> Em relação às áreas de conhecimentos estamos adotando a terminologia utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e nas Orientações Curriculares de Mato Grosso, ou seja, Área de Humanas: Geografia, História e Ensino Religioso para o ensino fundamental.

A pesquisa pautou-se pela metodologia qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), se caracteriza por possibilitar um contato direto com o objeto de estudo e permitir uma descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos resultados fundamentais ao desenvolvimento de determinado estudo. Esse tipo de pesquisa auxilia na compreensão do que está além das aparências, pois se volta para as dimensões da realidade e que se manifestam, muitas vezes, de forma incipiente nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem e na cultura presentes nas pessoas. Além disso, essa metodologia possibilita a utilização de diferentes procedimentos de levantamentos de dados. Neste estudo, utilizamos a observação, que permitiu ter uma ideia sobre o processo de apropriação dos conceitos por parte dos professores. Além disso, contribuiu para perceber as fragilidades durante o desenvolvimento de tarefas que requeriam conhecimentos básicos de geografia, como os de espaço, paisagem, região, território, entre outros, e para a reorganização das tarefas de ensino.

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

Para compreender se a organização do ensino contribuiu para a apropriação do conceito de lugar, solicitamos que cada participante escrevesse um texto com a compreensão do referido conteúdo e entregasse aos formadores. No final do estudo, os professores pedagogos produziram outro texto a respeito do mesmo conteúdo. Esses textos foram analisados pelos formadores para avaliar as mudanças em relação à apropriação dos conceitos e, conseqüentemente, se ocorreu o desenvolvimento cognitivo. Todos os encontros foram planejados a partir de ações, operações e tarefas que visavam o desenvolvimento do pensamento teórico dos participantes. Para isso, a organização pautou-se por três aspectos básicos da teoria de ensino desenvolvimental: do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto pensado, a fim de que os professores fossem internalizando e se apropriando do conceito.

Durante os encontros formativos, foi possível perceber que uma parcela significativa dos professores apresentava dificuldades no entendimento dos conceitos de geografia. Essa constatação pode ser creditada à formação dos professores, mais especificamente dos pedagogos, que segundo Libâneo (2010), dificilmente os conteúdos/conceitos das disciplinas escolares são ensinados, durante os cursos de graduação. Isso acaba comprometendo a docência, quando da atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2010) destaca que existe uma fragilidade no ensino dos conceitos de Geografia, nos anos iniciais. Isso pode estar relacionado com a formação recebida nos cursos de Pedagogia que, de certa forma, se preocupam em atender a amplitude das diretrizes e, em relação às disciplinas, acabam priorizando o ensino de Português e de Matemática, em detrimento das demais ciências, dentre elas, as de humanas.

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

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

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

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

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

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

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

Ensinar pressupõe domínio dos conceitos da disciplina e isso implica ter clareza sobre a constituição da referida ciência, pois a conotação dos conceitos não é a mesma para as diferentes concepções. Exemplo disso, é a disciplina de Geografia que, em sua trajetória histórica, constituiu-se em diferentes concepções: positivista, humanista e marxista. A concepção positivista reduz o trabalho científico ao domínio da aparência e a realidade ao mundo dos sentidos. O pesquisador exerce o papel de observador da realidade, sendo a descrição, a quantificação e a classificação passos para sua apreensão. Nesse método de pesquisa não se distinguia as ciências naturais das humanas e resultou, segundo Moraes, em uma geografia como “[...] ciência natural dos fenômenos humanos”. (MORAES, 1983, p.31)

Assim, a Geografia tradicional, hegemônica até os anos 1970, era marcada pelo positivismo e atendia perfeitamente aos anseios da classe dominante, pois, por meio dos modelos estatísticos e matemáticos e da utilização da teoria dos sistemas, passou a desencadear a reorganização do capital e da cadeia produtiva, que tem se acelerado com o processo de globalização. Nessa concepção de Geografia, os conteúdos são ensinados e tratados como produtos isentos de reflexão crítica. Assim, os grupos humanos eram vistos e

analisados com o olhar do domínio e do lucro capitalista e, em consequência, o conceito de lugar, dentro da Geografia tradicional, foi definido de acordo com as características naturais e culturais próprias de uma determinada área. Estava ligado à noção de localização e à individualidade das parcelas do espaço. (COSTA; ROCHA, 2010, p. 51)

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

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

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

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

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

Os adeptos da corrente marxista, embora não neguem o mundo da experiência direta, apontam que os estudos sobre o lugar não ocorrem dissociados das relações de

produção. De acordo com Harvey (1996), que tem como referência Marx, o lugar se define a partir da Geografia histórica de acumulação do capital, como um dos constituintes do mundo espaço-temporal de intrincadas relações sociais e valorações universais.

A partir dessa perspectiva, a construção do lugar está ligada, direta ou indiretamente, ao capital e representa um "[...] momento de consolidação de um regime de relações sociais, instituições e práticas político-econômicas de inspiração capitalista". (HARVEY, 1996, p.314). Dessa maneira, busca-se compreender o local como uma expressão do global. Para Callai, em um tempo em que se fala tanto de globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois,

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

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

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

Diante disso, o lugar, como conteúdo escolar, deixa de ser concebido apenas como forma física, mas que se materializa nos modos de vida, ou seja, como espaço simbólico.

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



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

Planejar o ensino do conceito de lugar que contemple a concepção crítica tem sido um desafio, principalmente para os formadores que tiveram uma história acadêmica pautada por uma concepção de educação positivista. Por isso, podemos afirmar que, inicialmente, o estudo foi árduo, pois tínhamos de nos apropriar de alguns conceitos básicos do materialismo dialético, da teoria histórico-cultural de Vygostky e da teoria desenvolvimental de Davíдов para iniciarmos o planejamento do conceito de lugar. Foram muitas leituras, discussões, questionamentos, entre outras atividades, para que chegássemos a um consenso a respeito das operações e tarefas necessárias para que os professores se apropriassem teoricamente do referido conceito.

No desenvolvimento do curso, inicialmente os professores foram questionados a respeito do conhecimento que tinham sobre lugar. Várias respostas chamaram nossa atenção pela influência do conhecimento cotidiano e/ou empírico do conceito: “[...] lugar para mim é onde eu estou, é um ponto de referência para me localizar, para dar uma informação”. (Professora R.A.F.C.D.); “[...] lugar é um espaço onde podemos ter como localização”. (Professora C.A.); “[...] lugar é todo espaço ocupado pelos seres”. (Professora F.A.C.); “[...] local é um ponto de referência”. (Professora HS); “[...] lugar é um espaço”. (Professora L.O.B.); “[...] lugar é todo e qualquer espaço composto por elementos naturais ou construídos”. (Professora E.P.C.S.); “[...] lugar é um território específico, é um ponto de localização em uma determinada paisagem ou em um determinado espaço. (Professora J.S.S.F.); “[...] lugar é todo e qualquer espaço composto por elementos naturais ou construídos”. (Professora E.P.C.S.). Para todos os professoras, o lugar não passa de uma simples localização e/ou referência. A maneira de pensar dos professores vem ao encontro do que Callai (2010) define como conceitos cotidianos, ou seja, construídos na vivência, no senso comum e empiricamente, mas que precisam ser considerados no processo de construção do conhecimento teórico.

No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos, em

geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do censo comum em conceitos científicos. (CALLAI, 2010, p. 103)

Além disso, é bastante perceptível a confusão conceitual, uma vez que define lugar como paisagem, território, espaço, entre outras ideias.

Se uma das responsabilidades da escola consiste em auxiliar o aluno a se apropriar dos conceitos científicos, sem desconsiderar os saberes do cotidiano como ponto de partida, isso requer uma organização do ensino que o propicie. Essa tarefa compete aos professores, uma vez que faz parte das atribuições didático-pedagógicas. Entendemos que essa prerrogativa também deve fazer parte da prática dos professores que atuam com a formação continuada dos profissionais da educação básica. Para isso, planejamos os encontros e organizamos os cursistas em grupos para que pudessem discutir os textos e elaborar as diferentes tarefas.

Uma questão que chamou nossa atenção dizia respeito à dificuldade inicial dos grupos em discutir coletivamente, ou seja, estavam no grupo, mas cada um procurava realizar a sua tarefa, sem discutir com os demais colegas. Foi preciso intensa mediação dos formadores para fazer com que os participantes discutissem suas formas de pensar e a dos teóricos propostos, para que chegassem a um consenso.

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

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

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

Ao examinar as particularidades da abstração, da generalização e do conceito, que estão na base do pensamento teórico, destacamos repetidamente suas diferenças com a abstração, a generalização e o conceito que caracterizam o pensamento empírico.

Estas diferenças estão condicionadas pela dessemelhança das tarefas que se delineiam nesses tipos de pensamento. O pensamento empírico cataloga, classifica os objetos e fenômenos. O teórico tem por finalidade reproduzir a essência do objeto estudado. (DAVYDOV, 1988, p. 87)

Na segunda operação, os formadores propuseram a discussão da letra da música “Onde eu nasci passa um rio”, de Caetano Veloso (1967). A tarefa consistia em: ouvir e ler a música e, em seguida, pontuar a ideia central da mesma. Praticamente todos os grupos destacaram o fato de o autor demonstrar, por meio da música, a relação afetiva com o lugar que, mesmo com a distância e com o passar dos tempos, continuava presente em sua memória. A sensação era a de que as marcas do tempo faziam parte das lembranças do lugar.

Essa tarefa fez com que os professores comesçassem a estabelecer relação da música com suas histórias de vida. Isso fez com que o conhecimento, inicialmente empírico de lugar, fosse ampliado.

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

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

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

O lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas de um conjunto de sentidos e usos. Assim, o

---

<sup>4</sup>MOREIRA, Erika Vanessa & MEDEIROS, Rosângela Aparecida de. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, n.14 v. 2 – p. 48-60, 2007.

Revista Eletrônica Geoaraguaia. Barra do Garças-MT. V 4, n.1, p 104 - 119. Janeiro/Junho. 2014.

lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos que ocorrem ou ocorreram no mundo. (CARLOS, 1996, p.21/22)

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

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

A ação dois consistiu na modelação da relação encontrada em forma objetivada, com o intuito de fazer com que os professores elaborassem um modelo que representasse a relação principal do conceito de lugar. Para isso, foi proposto que discutissem no grupo e, em seguida, cada um criasse uma representação que seria socializada, inicialmente, no grupo e entre os grupos.

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

A professora reconheceu que o conhecimento que possuía era aparente/superficial e que o lugar, a princípio, estava ligado apenas à ideia de localização e proporção, como se dissesse: cheguei a um local e entrei num lugar. Diante do fato de ter reconhecido a superficialidade e os equívocos a respeito do conceito, é possível dizer que a professora está em processo de desenvolvimento do pensamento teórico, ao se apropriar do conceito teórico.

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

Embora nosso propósito não consistisse em discutir o conceito de espaço, a fala da professora demonstrou uma compreensão crítica em relação à forma como os fenômenos

---

<sup>5</sup> Capítulo do livro: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 17-20  
Revista Eletrônica Geoaraguaia. Barra do Garças-MT. V 4, n.1, p 104 - 119. Janeiro/Junho. 2014.

são apresentados aos alunos, em uma parcela significativa das escolas brasileiras. Essa análise estava ausente no início dos estudos de formação.

A ideia de não lugar, trazida pela autora do texto, também foi bastante discutida pelos professores, pois alguns apresentavam dificuldades em entender que um local podia não ser constituído em um lugar. Isso mostra como está impregnado na nossa formação e atuação o conhecimento empírico, aparente, superficial dos conceitos, uma vez que tem sido privilegiado, nas escolas, pela maioria dos professores, um ensino direto de conceitos/definições a serem memorizados mecanicamente, mas que fazem pouco sentido para os alunos, que acabam esquecendo-os com facilidade.

A quarta ação visou construir um sistema de problema específico que podia ser resolvido mediante aplicação geral do conceito. A tarefa inicial requeria que os professores escolhessem, entre as várias fotografias da cidade, uma para ser analisada, a partir do seguinte questionamento: a imagem representa lugar, para pelo menos uma pessoa do grupo? Em todos os grupos uma pessoa identificou a imagem como lugar e utilizou-se, principalmente da lembrança dos fatos relacionados à história de vida, para conceituar lugar, embora ainda influenciada pela ideia de espaço vivido.

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

Para finalizar o estudo com o conceito de lugar, a ação cinco, visou avaliar a internalização desse conceito, como resultado da resolução de um problema de aprendizagem. A operação consistiu em discutir, no grupo, a respeito da compreensão de cada professor em relação ao conceito de lugar e, em seguida, produzir um texto individual, sobre o conceito.

Durante as socializações uma, em especial, chamou nossa atenção e dos demais grupos. A produção refere-se ao poema que se segue:

“Meu lugar é assim.  
A natureza se entrelaça.  
Em casa simples para mim.

Entre ladeiras e uma praça.

O céu é azul.  
As moradias invadem a serra.  
Lá no alto o Cristo Redentor.  
Ilumina e abençoa minha terra.

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

Minha cidade é o meu lugar.  
Onde eu vivo e aprendo a amar.  
O lugar que elegi para ficar.  
E tenho oportunidade de morar”. (Professora E.P.C.S)

Além dessa, outras produções expressam a compreensão do lugar: “Lugar implica a história do homem, é construído ao longo da vida a partir do agir, do sentir, do perceber, do ver e do ser, ele é apropriado pelo corpo onde cada um faz sua cultura”. (Professora R.A.F.C.D.); “Lugar é onde tenho oportunidade de estar presente interagindo com pessoas e a partir de experiências vividas tenho como experiências para o meu desenvolvimento cultural e pessoal. O lugar é onde me sinto bem, é meu local de trabalho, minha casa onde faço atividades que me proporcionam prazer. Lugar é por onde passei e tenho boas lembranças”. (Professora T.T.P.C.); “O lugar enquanto parcela do espaço, enquanto construção social abre perspectivas para se pensar o viver e o habitar, o uso e o costume e os processos de apropriação do espaço, etc. Resumindo, lugar é onde eu convivo e participo criticamente das transformações que nele ocorrem”. (Professora M.I.P.L.); “O lugar é onde eu construo minha identidade, onde crio minhas raízes, brota os sentimentos dando sentido à vida, produz histórias alegres e também tristes”. (Professora R.C.S.L.); “Lugar é o local onde as pessoas se encontram no contexto histórico e social, seja para fazer comércio ou outros negócios. Cada pessoa tem o seu lugar natural, o ponto zero do seu sistema pessoal de referência”. (Professora F.A.C.S.)

Ao finalizar as ações sobre o conceito de lugar, analisamos as produções – uma realizada no início do curso e outra, no final, e os resultados mostraram mudanças significativas em relação ao conceito em estudo, uma vez que uma parcela significativa dos professores se apropriou dos conceitos na perspectiva teórica. Isso evidencia que houve uma significativa alteração na maneira de os professores conceberem o conceito de lugar, ou seja, começaram a se distanciar do pensamento empírico para desenvolver o pensamento teórico.

Em síntese, podemos dizer que a maioria dos pedagogos teve uma maior compreensão do conceito, principalmente na perspectiva de Geografia humanista. Acreditamos que poderíamos ter avançado significativamente, mas a limitação do tempo acabou comprometendo, em parte, a formação do conceito teórico e, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento cognitivo.

É importante pontuar que as condições concretas, tanto dos formadores quanto dos pedagogos, influenciam no desempenho profissional, mas é importante registrar que, como se refere Davídov (1988), o motivo surge e se constitui na atividade de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos afirmar que a maior satisfação dos professores que participaram do curso de formação foi a de que o aprendizado do conceito de lugar fez sentido para a vida pessoal e profissional de cada um. Isso nos faz acreditar que é possível recriar as práticas de formação continuada, principalmente dos pedagogos que atuam nas diferentes etapas da educação básica. Só assim podemos contribuir para que o ensino faça mais sentido para quem aprende.

## REFERÊNCIAS

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

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar No/Do Mundo**. 1. ed. SÃO PAULO: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **O lugar no/do mundo**. 1. ed. São Paulo-SP: Labur Edições/GESP, 2007.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Revista Geomae**. v.1 n. 2, p 25-56, jun-dez., 2010.

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

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

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

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

Revista Eletrônica Georaguaia. Barra do Garças-MT. V 4, n.1, p 104 - 119. Janeiro/Junho. 2014.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.p. 199 – 228.

LIBÂNIO, 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.

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

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Lei Estadual nº. 8.405, de 27 de dezembro de 2005. Cuiabá, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2012.

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

TUAN, Yi-Fu. O Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S.; OLSSON, G. (Orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht :Reidel, 1979, p. 387-427.

VELOSO, Caetano. Onde eu nasci passa um rio. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/domingo\\_\(%c3%allbum\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/domingo_(%c3%allbum))>. Acesso em: 27 mar. 2012.

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

Recebido para publicação em 21/10/2013

Aceito para publicação em 18/11/2013