

UMA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: o ensino do bioma Cerrado

Ádria Messias Pereira

Mestranda IESA/ Universidade Federal de Goiás. E-mail: adriamessias@yahoo.com.br

Anna Maria Kovacs Khaoule

Mestranda IESA/ Universidade Federal de Goiás. E-mail: annamariageo@yahoo.com.br

Antonio Carlos Pinheiro

Doutor em Geografia, Universidade Federal de Goiás – UNIFESP. E-mail: antoniocarlospinheiro@uol.com.br

Resumo: Essa pesquisa refere-se ao estudo da Geografia Escolar. Engloba uma revisão teórica sobre a teoria de Vigotski realizada por duas pesquisas vinculadas ao programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito da disciplina Tópicos especiais de Didática: didática e aprendizagem do pensar e do aprender, ministrada pelos professores Dr. José Carlos Libâneo e Dra. Raquel da Madeira Freitas, do programa de mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás – UCG. O principal objetivo do trabalho é realizar uma interlocução entre a Geografia Escolar e a teoria histórico-cultural. Essa revisão teórica almeja compreender as premissas da teoria histórico-cultural e as ampliações da teoria histórico-cultural pós-Vigotski, no que se refere à abordagem da teoria do ensino desenvolvimental, buscando realizar um diálogo concernente ao ensino, a partir de referenciais teóricos já produzidos pela ciência geográfica, usando como amostra a temática Bioma Cerrado. Os conceitos centrais da teoria histórico-cultural têm em vista compreender a origem e o processo de desenvolvimento mental dos indivíduos, considerando o materialismo histórico dialético, como o método geral que sustenta essa teoria, e que também alicerça a Geografia a partir de seu movimento de renovação. Essa proposta metodológica de ensino tem como intuito articular o método de cognição, com o método da ciência geográfica e, com o método geral do conhecimento.

Palavras-chave: Geografia escolar. Teoria histórico-cultural. Bioma Cerrado.

1. Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, o movimento de renovação no Brasil, representou um período de grandes mudanças, pois, contribuiu com a abertura para a discussão e produção científica, principalmente no referente ao objeto de estudo da ciência geográfica. Mudanças essas que refletiram em diversos caminhos para o ensino de Geografia, alterando as práticas cotidianas das aulas de Geografia. Essas transformações são reflexos das concepções de ensino de Geografia que contemplam a importância da realidade social, reflexões teóricas que consideram a Pedagogia e a Didática e também a fundamentação teórico-metodológica no materialismo histórico dialético.

A fim de realizar uma interlocução entre a Geografia Escolar e a teoria histórico-cultural, realizou-se uma revisão teórica das contribuições do materialismo histórico dialético, como método geral fundamentador. Em seguida, são tratadas as premissas da teoria

histórico-cultural, a chamada escola de Vigotski, posteriormente são apresentadas as ampliações da teoria histórico-cultural pós-Vigotski, no que se refere à abordagem da teoria do ensino desenvolvimental, buscando realizar um diálogo concernente ao ensino, a partir de referenciais teóricos já produzidos pela ciência geográfica, usando como amostra a temática Bioma Cerrado.

O objetivo desse artigo consiste em compreender os conceitos centrais da teoria histórico-cultural, tendo em vista sua origem e seu processo de desenvolvimento, considerando como elemento fundamental o método geral que sustenta essa teoria, o materialismo histórico dialético, e que também alicerça a Geografia a partir de seu movimento de renovação. Ao trabalhar com a teoria histórico-cultural no ensino de Geografia é possível encaminhar uma lógica de trabalho docente dentro de uma mesma unidade metodológica. Essa unidade consiste em uma proposta metodológica de ensino articulada com o método de cognição, com o método específico da ciência geográfica e, com o método geral do conhecimento.

2. A constituição da teoria histórico-cultural: as premissas básicas do pensamento de vigotski

A Teoria Histórico-Cultural compõe-se de três gerações de pesquisadores que vinculam seus trabalhos à chamada escola de Vigotski. Esses trabalhos se desenvolveram inicialmente com Vigotski, Leontiev e Lúria. Posteriormente, a Teoria da Atividade foi gerada por Leontiev no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, a partir de divergências teóricas com Vigotski, ele acentua a importância da atividade psicológica dos indivíduos. Porém, nos últimos anos a terceira geração de Vigotski tem feito esforços no sentido de reunir a Teoria da Atividade com a Teoria Histórico-Cultural, tendo como principal expoente Davydov. Assim, a Teoria Histórico-Cultural designa a concepção que expressa o entendimento de Vigotski de acordo com a escola russa

A teoria histórico-cultural surge na União Soviética (1924), com Vigotski, como fruto da insatisfação com as correntes psicológicas soviéticas, em um contexto de crise mundial da Psicologia. Os conhecimentos produzidos na Psicologia na tentativa de compreender o homem e como se constrói sua subjetividade eram contraditórios. Nesse contexto, Vigotski constrói uma Psicologia orientada pelo materialismo dialético. Seu objetivo foi descrever e explicar a construção do psiquismo e o comportamento humano a partir das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem e consciência). (VYGOTSKI, 1998)

As principais idéias que permitiram articular a teoria histórico-cultural com o materialismo histórico dialético se fundamentam na concepção de homem de Marx, para ele o homem é um produtor de bens materiais, de relações sociais e de conhecimento, e nesse sentido, é um produtor de todos os aspectos da vida humana, é um produtor de si mesmo.

Vigotski (1998) via o pensamento marxista como uma importante fonte científica, isso porque representava a solução para os paradoxos científicos com que se defrontava a Psicologia. O ponto central desse método é analisar o fenômeno como processo em movimento e mudança, ou seja, considerar a história do fenômeno. Segundo Kozulin (2002, p. 115-116) Vigotski buscou em Hegel “uma visão absolutamente histórica dos estágios de desenvolvimento e das formas de realização da consciência humana”, e em Marx, o conceito de práxis humana, ou seja, “a atividade histórica concreta que é um gerador por trás dos fenômenos de consciência”. Assim, Vigotski encontrou em Marx e Hegel uma “teoria social da atividade humana”.

Vigotski apropriou-se ainda, das concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos a partir dos quais transforma a natureza, transformando-se a si mesmo. Ele ampliou esse conceito ao uso de signos. Segundo Libâneo apud Cole e Scribner (2004, p. 9,10):

Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Para ele a abordagem fundamental da Psicologia consiste na compreensão das mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento, ou seja, explicar a transformação dos processos psicológicos inferiores em processos complexos. Os processos elementares ou inferiores segundo Daniels (2003) são aqueles que incluem os reflexos e comportamentos espontâneos e instintivos, e as funções mentais superiores, ou processos complexos, são aquelas desenvolvidas voluntariamente, são processos mediados pelo uso de signos, são um aspecto do desenvolvimento cultural e são relações entre pessoas, ou seja, nascem em formas coletivas de comportamento. Kozulin (2002, p.116) ressalta que “as ferramentas psicológicas (linguagem, sistemas de contagem, técnicas mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas e desenhos mecânicos, etc.) são

internamente orientadas, transformando habilidades e competências humanas naturais em funções mentais superiores”.

O principal objetivo de Vigotski era explicar um processo tão complexo como a gênese social do desenvolvimento. Esta preocupação com a origem social do desenvolvimento, como já foi dito, bebeu das fontes do marxismo e do materialismo dialético próprio de seu contexto. Ele buscava causas explicativas do desenvolvimento que transcendessem finalidades puramente teóricas, em direção a busca de melhorias das condições de vida, principalmente, através da educação (SILVA, 2004).

Vigotski formulou conceitos importantes dos processos psicológicos, como processos históricos e culturais. Há uma relação determinante entre cultura e cognição, ou seja, há uma idéia de origem social do desenvolvimento humano. A partir dessa concepção foram desenvolvidos conceitos como os processos de interiorização, a zona de desenvolvimento proximal, a generalização, a abstração e outros. Ele apontou através deles a relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, no entanto, Vigotski não formulou uma proposta didática. Em boa parte, isso explica as dificuldades e confusões que se faz dos conceitos de Vigotski, mesmo assim é possível extrair a partir de suas premissas modos de operar na sala de aula.

O processo de interiorização dos indivíduos ocorre no curso das interações educativas, a partir da participação em atividades e situações culturalmente organizadas, graças à colaboração, a ajuda e a mediação de indivíduos mais capacitados. Nestas interações, e através desta participação, é que vão sendo interiorizados os instrumentos e as funções externas, e vão também aumentando a competência, de maneira que o indivíduo começa em uma posição estreita e acaba sendo conduzindo para uma participação auto-regulada e a um desenvolvimento autônomo (SILVA, 2004).

No entanto, para Vigotski a transformação gradual da atividade externa em interna não é o resultado da simples passagem de um nível interpessoal para um nível intrapessoal, mas a passagem do exterior ao interior transforma a estrutura e as funções dos indivíduos. Os processos interpessoais são transformados em intrapessoais, toda função no desenvolvimento cultural surge primeiro, no nível social, e depois, no nível individual, ou seja, primeiro, entre as pessoas - interpsicológico - e posteriormente dentro do indivíduo - intrapsicológico (KOZULIN, 2002).

A transformação do conhecimento externo em conhecimento interno pressupõe o desenvolvimento do indivíduo por meio das interações que se situam na *zona de desenvolvimento proximal*. Esta zona foi definida como a distância entre o nível real de

desenvolvimento (capacidade de resolver independentemente situações) e o nível de desenvolvimento potencial, (resolução de situações sobre a orientação ou colaboração de indivíduos mais capazes). Assim, a ZDP define aquelas funções e capacidades que estão em processo de maturação e que se transformam em realidade num futuro próximo (SILVA, 2004).

Nas palavras de Vigotski (1998), a ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski tem grande importância na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, porque considera a mediação e o trabalho coletivo na transformação das funções mentais superiores, ou seja, do interpessoal ao intrapessoal.

Para Vigotski, alcançar essa transformação requer estratégias de ensino que se fundamentam na ascensão do abstrato para o concreto, rompendo assim, com uma orientação tradicional e também piagetiana, que se baseiam numa visão bastante cristalizada de ensino, do concreto para o abstrato. A orientação fundamentada na concepção do concreto para o abstrato pressupõe que a aprendizagem deve partir de fenômenos concretos, da realidade imediata, do que é essencial nos fenômenos, no entanto, os alunos não têm uma idéia formada do que seja essa essência, por isso não possuem os meios para alcançá-la. Para Lompscher (1999), ao comparar fenômenos concretos sem tal ferramenta cognitiva (a abstração), os alunos verão predominantemente os traços e relações superficiais e não irão além deles, porque não podem diferenciar entre traços gerais e essenciais. Dessa forma, essa concepção de ensino propicia que o aluno compreenda fragmentos do fenômeno, mas não é possível para ele abarcar o fenômeno na sua totalidade, as relações essenciais que o determinam. Para se conseguir partir de uma concepção de ensino da ascensão do abstrato para o concreto deve-se ter em mente a necessidade de entender o fenômeno na sua generalização.

3. O ensino desenvolvimental proposto por Davydov: a operacionalização da teoria de Vigotski

A terceira geração da expansão da teoria histórico-cultural, representada pelos psicólogos russos e soviéticos a partir dos trabalhos de Vigotski, tem como principal expoente Davydov. A partir das bases conduzidas por Vigotski e Leontiev, Davydov avança no entendimento do desenvolvimento da mente humana, contribuindo no aprimoramento da teoria

da atividade. No entanto, sua principal contribuição foi a tradução, de forma didática, das teorias formuladas pela escola de Vigotski, ou seja, a sua operacionalização, denominando-o de ensino desenvolvimental.

Davydov constrói sua teoria a partir de uma análise crítica do ensino baseado na concepção tradicional que tem como proposta de ensino o desenvolvimento do pensamento empírico, fundamentada na concepção do concreto para o abstrato em que a assimilação ocorre pela descrição, memorização e repetição dos conteúdos. Sua proposta de ensino indica caminhos para um ensino em que o aprender tenha como princípio o desenvolvimento do pensamento teórico, com o intuito de superar essa visão cristalizada de aprendizagem. Desenvolver o pensamento teórico significa possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais que oportunizam ao aluno a pensar de forma reflexiva e autônoma. O que significa dizer que essa didática conduz o aluno a desenvolver competência frente aos problemas que enfrenta em todas as instâncias da vida, promover a formação geral e universal do indivíduo e a formação de competências específicas da ciência.

Libâneo (2004) sistematizou os princípios que caracterizam a base do pensamento de Davydov. A partir desses princípios são apontadas algumas considerações da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de Geografia:

1. A educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos.

O desenvolvimento cognitivo do sujeito pode ocorrer nas várias instâncias promotoras de educação, mas, é a instituição escolar que deve focar o processo de ensino e aprendizagem, isso porque a escola é o lugar da mediação cultural, a instância necessária para a democratização, o lugar que deve propiciar o desenvolvimento científico e cultural. Essa visão de educação e de ensino enfatiza a importância da sociedade valorizar a educação institucional, e a política educacional. Uma política educacional que tenha na aprendizagem seu principal fundamento, que valoriza a importante função que a escola desempenha nos processos educativos e nos procedimentos metodológicos adequados para preparar o aluno para a atividade do pensar com competência e habilidade cognitiva, que disponibilize condições de internalizar o conhecimento, ou de forma elementar, que permita ativar a inteligência. Essa proposta está assentada na valorização de uma concepção educativa que extrapole a dimensão técnica, e considere a dimensão pedagógica essencial na formação humana, pois, é ela que alicerça um ensino capaz de desenvolver as capacidades mentais, para uma formação reflexiva e continuada. Dessa forma, o ensino deve proporcionar ao indivíduo a apropriação da cultura e das competências mentais.

A dimensão pedagógica implica incorporar saberes e modos de aprender e ensinar, condições e meios de aprendizagem, metodologias e procedimentos de ensino e a função mediadora do professor. Coligar essas características numa proposta didática possibilita condições para uma aprendizagem significativa. Assim, constituí-la significa desenvolver o conhecimento teórico ou científico (LIBÂNEO, 2004).

Pode-se dizer que a Ciência geográfica apresenta uma diversidade de conteúdos que são diretamente ligados à realidade cotidiana dos alunos, o que viabiliza sua utilização como ferramenta no processo de ensino. Assim, a primeira premissa colocada por Davydov, que é o desenvolvimento mental, pode ser impetrada no ensino de Geografia a partir da valorização da realidade cotidiana inserida nos conteúdos geográficos.

Vigotski argumentou que os conceitos científicos e os conceitos cotidianos devem estar interconectados. Desse modo, o pensamento científico está impregnado de referentes cotidianos e por outro lado o pensamento cotidiano adquire estrutura e ordem no contexto do pensamento científico sistemático (Daniels, 2003).

Nesse sentido, para que o ensino de Geografia supere uma abordagem tradicional, na qual os indivíduos são conduzidos a captar pela memória a palavra e não o conceito pelo pensamento, ele precisa viabilizar que os indivíduos tomem consciência da forma e da estrutura dos conceitos geográficos, o que é uma experiência individual, porque ocorre de forma diferenciada para cada pessoa. E também promover a interação e o desenvolvimento de conceitos científicos com conceitos cotidianos (Daniels, 2003).

2. O conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico. A base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino.

A idéia chave de Vigotski é um ensino que seja capaz de desenvolver na formação educativa, potencialidades intelectuais ou capacidades mentais. No entanto, a brevidade de sua vida não permitiu avançar na operacionalização de sua teoria. As pesquisas de Davydov buscaram essa demanda e tiveram origem na crítica da organização do ensino baseada numa concepção pedagógica tradicional de aprendizagem. Segundo ele, os métodos transmissivos, de memorização e repetição do conteúdo encaminham para a formação do pensamento empírico e não para um desenvolvimento que permita ao aluno lidar com as ocorrências do dia-a-dia. Mesmo reconhecendo as contribuições e a importância da escola tradicional, assenta sua crítica nas dificuldades que essa concepção de ensino tem em atender as necessidades contemporâneas.

Davydov (apud Libâneo 2004) afirma que “Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico.” A

proposta de Davydov consiste exatamente nessa superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico, isso porque o processo de generalização dos conceitos, próprio do pensamento teórico, possibilita sua utilização nos diferentes campos de aprendizagem.

No contexto atual, o impacto do grande movimento e circulação de informações, que até certo ponto podemos considerar acessíveis, senão, a caminho da acessibilidade, leva a transformações nas práticas sociais humanas. Daí a necessidade da escola e do professor, repensar o seu papel, além de não serem mais as únicas fontes de conhecimento, também não é a mais interessante para o aluno. Considerando essa realidade concreta, os professores necessitam repensar não só suas práticas, mas as teorias que guiam seus métodos, e a partir dessa reflexão argüir, como desenvolver as capacidades intelectuais do aluno? Que conteúdos permitem atingir esse objetivo? Que possibilidades metodológicas encaminham o desenvolvimento cognitivo, a apropriação da cultura e integra interesse e motivação do aprender no aluno?

Os professores de Geografia não podem mais ignorar, na sua prática docente, a Didática, pois ela é a “mediação da mediação cognitiva”. Uma didática em que a prática docente seja fundamentada numa proposta metodológica de ensino articulada com o método de cognição, com o método específico da ciência geográfica e, com o método geral do conhecimento (LIBÂNEO, 2004).

Trabalhar com a teoria histórico-cultural no ensino de Geografia permite encaminhar uma lógica de trabalho docente dentro de uma mesma unidade metodológica. O movimento de renovação da ciência geográfica, a chamada Geografia Crítica, rompe com a matriz positivista e adota como orientação o método de conhecimento baseado no materialismo histórico dialético. Tendo em vista que a teoria histórico-cultural, fundamentada na escola de Vigotski, também tem suas bases no materialismo histórico dialético, torna-se possível articular com coerência o método geral do conhecimento (Marxismo) com o método cognitivo (Teoria Histórico-cultural) e com o método da ciência geográfica (Geografia Crítica). Nesse sentido, a Geografia necessita repensar seus métodos de ensino, aspirar condições de ensino e aprendizagem que tenham vinculados conteúdos e métodos que alcancem não só os objetivos propostos pela ciência geográfica, mas também o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano. Essa proposta implica na superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico (LIBÂNEO, 2004).

Assim, para formar o pensamento teórico-científico dos alunos, a Geografia escolar precisa trabalhar com a generalização, o que significa fazer abstrações dos conceitos de forma que os alunos consigam realizar o processo de interiorização do conhecimento geográfico,

tendo em vista nesse processo a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, e usando como caminho para essa interiorização a atividade reprodutiva, ou seja, a recriação das práticas humanas historicamente produzidas. A reprodução vista não como imitação, repetição, memorização, mas como a reprodução de uma atividade para organizar as ações, captando assim, o caminho já percorrido pelo pensamento científico.

3. A atividade de aprendizagem, em parceria, é a própria aprendizagem. O objetivo do ensino é ensinar aos estudantes as competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar.

Davydov apresenta a partir de sua teoria do ensino desenvolvimental que, é por meio da mediação realizada pelo professor que ocorre uma práxis que incorpora o método cognitivo na formação dos alunos para que se tornem sujeitos pensantes e críticos.

A Geografia Escolar salienta a necessidade de o professor partir do objetivo geral da Geografia, ou seja, da constituição de uma noção espacial nos indivíduos, a partir daí eleger, conteúdos que alcancem esse objetivo. Ao trabalhar os conteúdos da ciência geográfica, que por sua vez são determinantes do método de ensino, pressupõe-se que é ele que possibilita alcançar a noção espacial. Daí o entendimento de que o papel do professor é de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O destaque feito à mediação do professor ocorre porque é através de uma direção competente, mediada por uma proposta pedagógica, que se criam as condições necessárias para estruturar melhor o conteúdo e a partir dele os métodos de ensino e de formação, possibilitando assim, a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento cognitivo. Assim, para que a mediação do professor alcance esses objetivos é preciso considerar o desejo, a necessidade e a motivação, pois é a afetividade o ponto de partida que disponibiliza o aluno para o aprender. Isso significa dizer que, o professor medeia à relação entre o ensino e o desenvolvimento das potencialidades intelectuais desde a dimensão afetiva do aluno, no intuito de alcançar as varias dimensões humanas.

Um ensino que tenha como objetivo principal alcançar o desenvolvimento das competências cognitivas deve ter como suporte o desenvolvimento do pensamento teórico, a partir da formação de conceitos e da transformação de processos externos (interpessoais) em processos internos (intrapessoais), o que leva o aluno a realizar o processo de internalização ou conversão do conhecimento. Esse processo pode ser explicado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, como salientado por Daniels (2003), ao discutir a teoria vigotskiana na visão de Schneuwly:

Ele viu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como tentativa teórica de compreender a operação de contradições entre possibilidades internas e necessidades externas, que constitui a força motriz do desenvolvimento. O conceito de ZDP foi criado por Vygotsky como uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa (...). Procurei salientar que Vygotsky estava interessado em desenvolver uma explanação que via os humanos ‘fazendo a si mesmos a partir do exterior’.

Na tentativa de uma explicação mais prática da atuação do professor como mediador incidindo na ZDP, a partir da realidade geográfica, ao utilizar, por exemplo, a temática Cerrado, cabe ao professor, inicialmente, investigar o conhecimento real dos alunos sobre o assunto, ou seja, levantar seu domínio em relação às noções desse Bioma. A atuação do professor deve partir dessa realidade específica com vistas a englobar um procedimento metodológico que abarque a coletividade, levando em conta as diferenças individuais. Posteriormente, o professor estrutura definições que permitem compreender o conteúdo na sua totalidade. Para que os alunos façam a conversão do inter para o intrapsicológico, de tal conteúdo, têm que saber os signos que fundamentam esse conceito (vegetação, clima, relevo, hidrografia, localização espacial, atividades econômicas, aspectos sociais e culturais, etc.), relacionando com o conhecimento cotidiano dos alunos.

Desenvolver o conhecimento teórico abre caminhos para internalizar conceitos elaborados socialmente, ao mesmo tempo, cria novas estruturas que estimulam as competências e habilidades mentais. É a ferramenta que potencializa a aprendizagem. Prover o conhecimento teórico engloba assim, o processo de abstração, de generalização e conceitos teóricos.

4. Por meio da atividade de aprendizagem, os alunos aprendem a pensar teoricamente um objeto de estudo, de modo a formar um conceito teórico apropriado desse objeto para utilizá-lo em situações concretas.

Pensar a partir da abstração de um conceito geral significa ascender do abstrato para o concreto, do geral para o particular, diferenciar entre traços gerais e essenciais, abarcar o fenômeno na sua totalidade, as relações essenciais que o determinam, ou seja, entender o fenômeno na sua generalização. Libâneo (2004, p. 17) afirma que:

Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade mediante a qual se desenvolve uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares.

Essa orientação é apresentada pela proposta metodológica e pela concepção de ensino de geografia de Cavalcanti (1998, 2006), no que diz respeito a estruturar o pensamento

geográfico a partir de categorias e conceitos geográficos. Tendo em vista essa concepção de ensino e o espaço enquanto objeto de estudo da Geografia, desenvolver uma proposta de aprendizagem na prática, através da sistematização da exposição do conteúdo, significa partir sempre de abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

Para Cavalcanti (2006) o ponto de partida do professor deve ser as categorias geográficas, ou seja, os conceitos estruturadores do raciocínio geográfico, natureza, lugar, território, região, paisagem, ambiente, e também os conceitos utilizados para a análise de espaços específicos como o tema Cerrado. Essa forma de organização dos conteúdos permite a não fragmentação do conhecimento geográfico e, proporciona além do desenvolvimento mental do aluno, uma visão articulada e crítica do objeto da ciência geográfica, o espaço socialmente produzido, e também permite que o aluno se veja como parte integrante e ativa do mundo. Há uma interação entre sujeito-objeto, por meio de instrumentos, possibilitando condições de desenvolver uma autonomia do pensamento e uma consciência social.

Procedimentos metodológicos que tenham como alicerce o ensino desenvolvimental, proporcionam uma prática docente com consciência ética, em que as dimensões humanas na sua universalidade são constituídas e os recursos didáticos que o professor utiliza são procedimentos materiais fundamentados na teoria.

5. A aprendizagem do pensar tem como base o desenvolvimento do pensamento teórico. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento relacionados com um conteúdo que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem.

Para o indivíduo interiorizar conceitos, é necessário aprender a pensar teoricamente, o que pressupõe a gênese social do desenvolvimento, ou seja, o domínio do processo de origem e desenvolvimento do conhecimento. O processo de interiorização consiste na transformação gradual de ações externas em ações internas a partir da recriação das práticas humanas historicamente desenvolvidas. A atividade interna é secundária, ela se forma pelo processo de interiorização da atividade externa, esse processo, no entanto, não consiste no simples deslocamento da realidade externa para o plano interno da consciência, e sim na sua formação.

Nesse sentido, para o aluno conseguir internalizar o conceito do Bioma Cerrado, o primeiro passo do professor é possibilitar que ele realize o processo de apropriação do conhecimento, ou seja, recriar os modos historicamente determinados e culturalmente organizados desse conhecimento. Compreender o conceito do Bioma Cerrado significa entender seu processo de origem e desenvolvimento, ou seja, investigar os procedimentos utilizados para

o desenvolvimento dessa teoria, e para que isso aconteça é necessário que o aluno realize a atividade de apropriação dessa cultura.

O desenvolvimento do conceito de Bioma Cerrado surge das necessidades sociais postas pelo contexto global, num âmbito ambiental, social, econômico, cultural e etc., ou seja, a necessidade de valorização de uma realidade espacial única no planeta. Esse conceito se torna o princípio geral que abarca diversos conceitos específicos, então o desenvolvimento mental pressupõe que ocorra o processo de abstração, que o indivíduo compreenda o desenvolvimento lógico do pensamento, ou seja, que o entendimento de conceitos específicos parta do conceito geral, da generalização.

A generalização para Vigotski é uma ação do pensamento conceitual, é o reflexo da realidade, porém, de modo distinto de como se reflete nas percepções ou sensações imediatas. Os conhecimentos do indivíduo podem ser definidos tanto como o resultado do pensamento quanto como o processo para obter esse resultado. Nesse sentido, para ele a aprendizagem escolar deve ser estruturada de forma que o método de ensino desenvolva na atividade escolar algo em comum com o pensamento dos cientistas, que por sua vez, utilizam abstrações, generalizações e pensamento teórico. Dessa forma se reproduz na atividade de aprendizagem o processo real pelo qual se criou os conceitos, esse processo é chamado de sociogênese, é o processo real da gênese e desenvolvimento do conhecimento (LIBÂNEO, 2004).

6. A formação das competências do pensar requer uma estrutura da atividade de aprendizagem, integrando os motivos orientados para objetivos e as ações e operações.

Formar competências para o pensar, segundo Davydov, trás a idéia de unidade entre apropriação e desenvolvimento ou entre o conhecimento e o processo de aquisição do conhecimento. A apropriação de conceitos requer que o aluno realize a atividade de reprodução, o que significa que ele reproduza as capacidades e os modos de comportamento humano desenvolvidos historicamente. Porém, o autor destaca que essa atividade é semelhante a do cientista, mas não idêntica, pois depende da adequação individual, e que sejam reproduzidas as ações pelas quais os produtos da cultura espiritual tiveram origem.

Para que ocorra a atividade de aprendizagem faz-se necessário que o conhecimento teórico seja o conteúdo dessa aprendizagem, de onde se derivam os procedimentos organizativos do ensino. “O ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado”. Para Libâneo compreender o objeto de estudo em suas relações, ou seja, de forma ampla, implica incluir na estrutura da atividade de aprendizagem as tarefas de aprendizagem, as ações de aprendizagem e as ações de

acompanhamento e avaliação. “O resultado disso é que os alunos aprender como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida”. (LIBÂNEO apud Elkonin, 2004, p.20)

O pensamento de Davydov valoriza o caráter ativo da aprendizagem e da educação escolar no desenvolvimento da habilidade do indivíduo de aprender a pensar, ou seja, a partir da atividade de ensino, realizada pelo professor, possibilitar ao aluno as condições de aprender a investigar. O que, no entanto, contrapõe a proposta pedagógica do “aprender fazendo”, que destaca somente o caráter concreto da experiência, desconsiderando o principal fator do desenvolvimento mental, que é o conhecimento teórico. Nesse sentido, somente a partir de conceitos teóricos e ações teóricas é que ocorre o desenvolvimento mental dos indivíduos. (LIBÂNEO, 2004)

4. Considerações finais

As atuais concepções de ensino de Geografia demonstram expressivos avanços da Geografia Escolar no campo teórico, e também a incorporação de uma fundamentação pedagógica contemporânea. Constata-se também, que existem elementos significativos de uma orientação com base na concepção de Vigotski, no entanto, não existe uma ligação clara entre tais concepções e a teoria histórico-cultural.

Embora tenha havido avanços após o movimento de renovação da Geografia, observa-se que de forma geral a práxis, ainda que seja a orientação essencial ao método de ensino fundamentado no materialismo histórico dialético, não tem sido considerada pelos profissionais do ensino, pois não vem ocorrendo a integração, tão necessária, entre teoria e prática.

Na prática o ensino de Geografia ainda assume uma postura tradicional, composta por características próprias do ensino tradicional, como a fragmentação dos conteúdos, a postura do professor de forma conteudista, a reflexão e a crítica limitadas aos conteúdos e a relação professor/conteúdo/aluno de forma submissa e autoritária. Dessa forma, existe uma lacuna no ensino de Geografia, revelada pela ausência do diálogo entre os atores e os componentes do processo de ensino e aprendizagem.

Na teoria, ao contrário, o ensino de Geografia conseguiu incorporar o materialismo histórico e dialético, representado pela Geografia crítica, delinear seu objeto de

estudo, estabelecer a relação entre conteúdos científicos e conteúdos escolares e ainda que de forma peculiar, inserir a pedagogia e a didática em seu método de ensino.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural apresenta-se como um caminho que atende às demandas ainda não alcançadas na prática de ensino da Geografia. Tendo em vista, que enfatiza o desenvolvimento das capacidades mentais e da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Daí a idéia de que somente uma formação ancorada por uma base teórica consistente, na qual o método é determinante, é possível propiciar as ferramentas essenciais para uma atuação do professor que rompa com a postura tradicional de ensino.

5. REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. Bases Teórico- Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

DANIES, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: Investigación psicológica teórica y experimental. Tradução del russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução de Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Rio de Janeiro: Revista Bras. de Educação, n. 27, dez. 2004. p.5-24.

LOMPSCHER, Joachim. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. Tradução José Carlos Libâneo, Raquel Aparecida M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

SILVA, Alicia Muñoz. **Vygotsky y la sociogénesis del desarrollo humano: principales aportaciones**. Espanha: Universidad de Huelva. Revista Estudos Universitários: Sorocaba (SP), v. 30, n.2, jun, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores COLE Michael et al, Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.