



A ATIVIDADE DE ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A EXPRESSIVIDADE PRÁTICO-TEÓRICA

Paula Cristiane Strina Juliasz¹

José Gilberto de Souza²

RESUMO

O conteúdo como centralidade do trabalho docente consiste no fio condutor para pensar as condições concretas de ensino e de aprendizagem e o papel desempenhado pelos processos formativos na constituição do professor de Geografia consciente de sua ação. Consideramos a importância do desenvolvimento de dois conteúdos na formação do professor de Geografia: o pedagógico e o geográfico. Temos como objetivo analisar a importância da seleção de conteúdos e planejamento de atividades como realização consciente do trabalho docente, demandando assim o domínio de conhecimento por parte do professor e tomada de decisões em relação as metodologias de ensino. Com base nos estudos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural, discutimos a formação centrada na atividade de estudo para a transformação do desenvolvimento mental e também ações e procedimentos, pois há mudança não apenas conceitual, mas também transformações na personalidade, essa fundamental na constituição do trabalho consciente do docente. Trabalhar a constituição do conteúdo escolar é também demarcar o método do ensino e a concepção de aprendizagem. Assim, a construção de sequência didática, tendo por base a atividade como unidade formadora torna-se a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos de licenciatura acerca das relações entre o conhecimento da universidade e a escola básica.

Palavras-chave: Geografia. Histórico-cultural. Formação de professores.

¹ Professora doutora do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

² Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) - Unesp - Câmpus Rio Claro.



**STUDY ACTIVITY IN GEOGRAPHY TEACHER TRAINING: PRACTICAL-
THEORETICAL EXPRESSIVITY**

ABSTRACT

The content as centrality of the teaching is the guiding thread for thinking about the conditions of teaching and learning and the role played by the formative processes of the geography teachers and their aware. We consider the importance of developing two contents in the formation of the geography teacher: pedagogy and geography. We aim to analyze the importance of content selection and activity planning as a conscious accomplishment of teaching, thus demanding the mastery of knowledge by the teacher and decision making regarding teaching methodologies. Based on the studies developed by historical-cultural psychology, we discuss the activity-centered training for the transformation of mental development and also actions and procedures, because there is conceptual change and personality changes, which is fundamental in the constitution of aware of the teacher. To think about the constitution of school content is also to demarcate the teaching method and the conception of learning. Thus, the construction of the didactic sequence, based on the activity as a formative unit, becomes the practical-theoretical expressiveness of the teaching work and is not presented as a simple form of content development, but also becomes a mechanism for solving the questions of the undergraduate students about the relationship between university knowledge and the elementary school.

Keywords: Geography. Historical-cultural. Teacher training

INTRODUÇÃO

Tanto na escola quanto na universidade, tanto crianças, jovens e adultos constroem seus conhecimentos mediados por fatores estabelecidos a partir das processualidades históricas vivenciadas pelos sujeitos sociais, suas experiências e condições concretas de existência. Esses elementos são denominados como “fatores extrínsecos” do conhecimento e que simultaneamente, na medida que interferem no desenvolvimento dos sujeitos, são também mediados e reelaborados por emoções, memória, linguagens (a fala e o corpo, por exemplo), estes denominados como fatores intrínsecos de construção do conhecimento.

Não há, portanto, um ponto de separação entre fatores intrínsecos/internos e extrínsecos/externos, pois o constructo do conhecimento se realiza na confluência destes elementos à medida que o desenvolvimento dos sujeitos depende de condições reais de existência. Quando tratamos dos modos como os sujeitos aprendem, estamos implicados em relacionar os aspectos internos e externos, ou seja, os conhecimentos e motivações dos estudantes em sala de aula e sua relação para com o mundo. Portanto, temos como atenção e foco da aprendizagem a relação que o sujeito estabelece com o mundo, além de compreender a situação do sujeito, no espaço e tempo e particularmente a perspectiva geográfica de espaço.

Para pensar as condições concretas de ensino e de aprendizagem e o papel que os processos formativos desempenham na mobilização para a leitura do mundo e para a constituição de um professor consciente de sua ação, tomamos o conteúdo como centralidade do trabalho docente materializado em atividade com sentidos e significados, atividade teleológica caracterizada por elementos mediadores nos processos pedagógicos.

Neste artigo, a partir do contexto da formação de professores de Geografia, apresentaremos a importância da seleção de conteúdos e planejamento das aulas como realização consciente do trabalho docente e como ações que tornam as condições reais para a aprendizagem dos alunos, demandando assim o domínio de conhecimento por parte do professor e tomada de decisões em relação as metodologias de ensino e os pressupostos didáticos. As condições concretas de ensino e de aprendizagem e o papel que a escola desempenha na mobilização para a leitura do mundo são fatores fundamentais de análise constante na formação de professor, pois nos ajudam a compreender a atividade humana na construção interna do conhecimento, a aprendizagem na atividade³, e sua relação com a realidade.

Na formação do professor de Geografia, consideramos a necessidade de se trabalhar dois conteúdos historicamente construídos: o pedagógico e o geográfico.

³ A atividade, segundo Leontiev (2012, p. 68), corresponde aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”

Trabalhar a constituição do conteúdo escolar é também demarcar o método do ensino e a concepção de aprendizagem, de modo que devemos ressaltar que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área do desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2012, p. 116).

Nesta perspectiva, o ensino toma como objetivo a ampliação do conhecimento e as mudanças conceituais, mobilizando funções psíquicas superiores, correspondentes à atenção voluntária, a memória lógica, a percepção e o raciocínio, o qual envolve processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração (MARTINS, 2013).

Partimos dos estudos desenvolvidos pela psicologia histórico-cultural, pois contribuem para pensarmos o papel da escola e como os alunos podem aprender Geografia em atividades de ensino planejadas de forma intencional pelos professores. As atividades podem ser mobilizadoras por meio da relação entre linguagem, fala e pensamento das mudanças conceituais, ou seja, o processo de aprendizagem é mediado por palavras ou expressões, por serem dotadas de significados e sentido, que correspondem ao mesmo tempo a linguagem e ao pensamento.

É fundamental assinalarmos que os conceitos não são construídos pela simples verbalização ou definição, qualquer tentativa de ensino do conceito simplesmente dito corresponderá a breves memorizações descontextualizadas. O conceito expressa uma perspectiva histórica e sobretudo epistêmica sobre o mundo e com capacidade explicativa sobre ele. A partir disso, frequentemente perguntamo-nos, em nossas práticas na formação de professores: De que forma os conceitos são desenvolvidos em aulas sobre metodologia do ensino de Geografia? Como os conceitos geográficos caracterizam os discursos nas práticas docentes? Quais são as perspectivas epistêmicas imbuídas em determinadas atividades em sala de aula, tanto nos aspectos didático-pedagógicos quanto geográficos?

Da mesma forma que palavras sem significado e sentido são sons vazios, os conceitos sem conteúdo, sem dimensões sociais e históricas que são as bases

estruturais de uma intencionalidade e, portanto, de uma teleologia, são meras definições que não contribuem para análise da realidade, sua compreensão, projeção e transformação. A questão central na formação docente é indicar que os conceitos quando construídos apontam para um movimento, cuja apreensão mnemônica pode até mesmo promover significado e transição, mas ela tem uma capacidade reduzida no tempo e no espaço, na ação e, principalmente, nas atividades dos sujeitos, na medida em que se esvaziam de sentidos. Os conceitos existem mediante ao contexto, ou seja, o conteúdo e a mediação concretizam a ideia da/na realidade.

Os conteúdos conceituais, quando desenvolvidos por meio de atividades problematizadoras, permitem mudanças em relação ao próprio conceito e a abrangência de conteúdos atitudinais e procedimentais, ampliando a análise da realidade pelos sujeitos, o que os permite agir de forma crítica diante do mundo. É por meio dos conteúdos procedimentais, que os conteúdos conceituais são desenvolvidos com o objetivo maior: a aprendizagem e o desenvolvimento.

É de esperar, antecipadamente, que a aprendizagem venha a revelar-se em um processo de estudo especial como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. A aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 262).

A educação escolar pode ser desenvolvida por meio das mais diversas abordagens pedagógicas, o que reflete a própria história da educação, juntamente ao aporte filosófico que a sustenta. Na prática docente, considerando a relação professor-aluno, a seleção de conteúdos e a concepção dos materiais didáticos, compreender os processos de aprendizagem dos sujeitos é mister para assim criar condições de apropriação e transformação de conhecimentos. Assim, há uma unidade entre atividade e teleologia, de tal modo que o trabalho docente tem sentido e significado enquanto realização humana, criadora.

Como ocorre o desenvolvimento dos conceitos científicos na educação básica? Os conteúdos geográficos refletem a constituição da ciência geográfica? Os métodos

de ensino refletem a formação do professor? Essas são questões que nos acompanham quando pensamos a importância do conhecimento científico enquanto um conhecimento universal que permite a ação dos sujeitos na realidade.

A psicologia histórico-cultural juntamente a pedagogia histórico-crítica, ambas ancoradas no materialismo histórico-dialético, nos permite traçar caminhos para uma aprendizagem de conceitos científicos por meio de atividades comprometidas com a mobilização dos sujeitos a pensarem a realidade e sua situação frente ao mundo.

A tomada de consciência sobre a realidade se estabelece na ressignificação do conhecimento/conteúdo com sua vivência que conduz o sujeito ao processo de liberdade, de emancipação. Esta liberdade é possível em termos concretos da existência humana, por meio da unidade estabelecida entre abstrato-negativo (negação do real existente) e concreto positivo (teleologia).

Este dinamismo se realiza por meio do movimento do que se denominou de abstrato-negativo, o qual revela a conquista de um conhecimento de modo que o sujeito apresenta novas leituras sobre a realidade, negando assim a ideia que se tinha antes. Este movimento configura a consciência no processo de atividade transformadora e objetiva, portanto guarda o processo de libertar-se de determinações limitativas. Simultaneamente em função do abstrato-negativo, há uma proposição concreto-positivo com uma nova teleologia, pois os sujeitos passam a ter novos conhecimentos e suas estruturas cognitivas já não são mais as mesmas antes do movimento abstrato-negativo. O sentido concreto-positivo trata-se de uma objetivação do sujeito sobre sua realidade social (MARKUS, 1974), uma vez que os sujeitos, a partir do movimento abstrato-negativo, apresentam novas reflexões sobre a base material, e essas novas bases intelectivas movem os sujeitos para outra perspectiva de ação, uma nova teleologia. Essa é a essência da práxis. Assumimos aqui que estes movimentos intelectivos (abstrato negativo e concreto positivo) se consubstanciam na lógica do ensino e da aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos: ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Podemos afirmar que, em uma perspectiva histórico-cultural vigotiskiana, se estabelece no trabalho do professor um ensino-desenvolvimental, como movimento imanente e contraditório, tal como afirmamos na relação dos sentidos abstrato negativo e concreto positivo. Existe um processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento amplo, segundo o qual o ocorre o desenvolvimento humano ulterior a aprendizagem, a qual se dá em suas condições concretas e mediações simbólicas com o outro, no ensino. Há, portanto, uma nova conceituação do trabalho docente, pois esta perspectiva suplanta a transmissão do saber, sendo o conteúdo uma síntese de mediação do trabalho docente, ou seja, há uma unidade conteúdo-método.

A definição do conteúdo guarda o método, conseguinte a teleologia da atividade, uma vez que perscruta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento envolve as funções psíquicas, tanto a elementar, condizente ao modo natural, e a função psíquica superior partir dos signos, característica essencial da cultura, do processo de humanização. De forma intencional, os processos educativos são processos de formação de conceitos, desenvolvendo uma forma complexa de pensar por generalização.

O conteúdo como fundamento crítico do trabalho docente

A organização do trabalho docente com os alunos requer a seleção de conteúdos e planejamento das aulas, ações estas que tomam como centrais os conteúdos e os conceitos da Geografia de modo que sejam criadas condições para a aprendizagem dos alunos. Fato que demanda o domínio do conhecimento geográfico e pedagógico por parte do professor, quem toma decisões em relação as metodologias de ensino e os pressupostos didáticos.

O desenvolvimento da aula com os alunos é estruturado a partir das concepções teóricas e práticas que se estabelece ao longo da formação docente, uma constante relação entre abstrato negativo e o concreto positivo na prática e no seu reconhecimento profissional. É na atividade que o professor realiza-se, estabelecendo



real relação do trabalho docente e o papel da escola, a medida que a atividade é desenvolvida com os estudantes a luz das teorias educacionais e geográficas, bem como da consciência do professor, quem não reproduz o conhecimento científico como tal aprendeu na universidade, mas sim mobiliza em suas aulas a análise da realidade, promovendo a proposição de problemas, hipóteses e argumentação por parte dos alunos, de modo que os conteúdos sejam desenvolvidos sem perder sua clareza conceitual.

A atividade é compreendida como o processo no qual um conteúdo contextualizado - condizente à realidade, não apenas próxima e subjetiva, mas realidade objetiva a qual se ocupa a Geografia - é transformado pelos processos cognitivos (funções psíquicas superiores) e por meio de mudanças conceituais, correspondentes aos processos criativos dos sujeitos que aprendem. A atividade humana, material e mental, conforme Davydov (1999), é derivada do trabalho e apresenta como características principais: transformação da realidade e a pessoa como agente.

Compartilhamos das indagações colocadas por Moura (1996, p. 30) sobre a atividade como unidade formadora dos alunos na escola, uma vez que os objetivos, os conteúdos e a forma como são desenvolvidos apresentam intencionalidade na formação de sujeitos frente a realidade. Compreender o papel da atividade é também tomar como partida o papel desempenhado pelo professor e as concepções do como se ensinar e como os sujeitos aprendem.

O ato de ensinar está centrado na relação entre o objetivo e o conteúdo, pois a intencionalidade demanda questionamentos relacionados as mudanças conceituais que se espera no contexto pedagógico do conhecimento científico. Quais são as aprendizagens esperadas diante da realidade? O que os sujeitos precisam aprender para pensar e analisar a realidade? Estas são questões necessárias para compreensão do sujeito que se forma nos processos educativos e quais conteúdos conceituais são importantes na escola.

A atividade de ensino, como materialização dos objetivos e conteúdos, define uma estrutura interativa em que os objetivos determinam conteúdos, e estes por sua vez, concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas. (MOURA, 1996, p. 30)

Destacamos que os objetivos e os conteúdos não perdem o caráter real, quando temas que extrapolam o cotidiano e a experiência são desenvolvidos na escola, construímos a tríade teleologia-atividade-realidade. O desenvolvimento de conteúdos na escola ocorre por meio de métodos teóricos, a atividade realiza-se, de modo que a base para tal consiste na teleologia, caracterizada pela consciência e finalidade da ação do professor frente a realidade, esta por sua vez analisada, por meio dos conceitos (instrumentos explicativos), de forma crítica sugerindo transformação e novos conhecimentos sobre a realidade.

Temas relacionados às questões ambientais, por exemplo, demandam análise da realidade objetiva, considerando modos de produção, uma vez que os sujeitos vivem realidades compartilhadas, o que exige a aprendizagem dos processos e conceitos em uma perspectiva teleológica. Perguntas como “quais motivos me levam a ensinar a exploração de minérios no Brasil?” orientam o planejamento de atividades com objetivo de compreender os problemas ambientais a partir de questões econômicas, considerando diferentes relações de ordem humana e física. A exploração de minério de ferro, por exemplo, não necessariamente está no cotidiano imediato dos sujeitos, no entanto, a realidade na qual se dá essa atividade condiz a todos os sujeitos. Este tema pode ser trabalhado nas mais diversas escolas de diferentes classes sociais, pois demanda uma aprendizagem da realidade compartilhada.

O professor assume o compromisso de criar condições concretas para a relação entre o conhecimento científico e o do cotidiano do aluno, para construção de saberes escolares que possibilitam compreensões objetivas da realidade, de tal modo que problemas ambientais, não se tornam problemas pontuais daqueles que não são atingidos diretamente, mas são problemas sociais que demandam uma análise de relações. Assim, a atividade de ensino concretiza os motivos e as finalidades dos processos de ensino e de aprendizagem.

Estes exemplos e reflexões estão centrados no desenvolvimento das crianças e jovens da Educação Básica, porém a atividade de ensino é central na formação de professores. “A atividade de ensino, desta forma, passa a ser uma solução construída de uma situação problema, cujas perguntas principais são: a quem ensinar, para quem ensinar, o que ensinar e como ensinar.” (MOURA, 1996, p. 31)

A proposta posta aos alunos nos cursos de licenciatura está centrada em um problema central: o ensino. E para pensar sobre o problema proposto, os alunos devem pensar o outro problema, mas este condiz aos alunos: a aprendizagem. Como os alunos constroem as atividades consciente tanto no que diz respeito ao campo educacional quanto a ciência geográfica? Assim, a partir dessa questão planejamos nossos cursos na formação inicial do professor de Geografia apresentando e rerepresentando as seguintes questões: Quais são as aprendizagens esperadas diante da realidade? O que os sujeitos precisam aprender para pensar e analisar a realidade, de tal forma que extrapole o conhecimento empírico, o espaço vivido?

Ressaltamos a importância dos estudos na formação de professores de modo que pensem sobre os conhecimentos geográficos aprendido no curso de Geografia, na universidade, e como eles dialogam com os conteúdos da Educação Básica. No curso de graduação, pensar a formação centrada na atividade de estudo é urgente para compreender os processos envolvidos no ato de estudar, processos que mobilizam mudanças e formações conceituais.

O ato de estudar é fundante para a transformação do desenvolvimento mental e também ações e procedimentos, pois há mudança não apenas conceitual, mas também transformações na personalidade, essa fundamental na constituição do trabalho consciente do docente. A partir da atividade os estudantes de licenciatura poderão refletir sobre o sentido que se tem no estudo e seu compromisso para com os sujeitos da escola e a realidade.

A concepção da atividade de estudo é um dos enfoques, existentes na psicologia soviética, do processo de estudo, enfoque que realiza a tese marxista sobre a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. Vigotski). Esta concepção se formou sobre a base de um dos princípios dialético-materialistas

fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (S. Rubisntein, A. Leontiev), no contexto da teoria psicológica da atividade (A. Leóntiev) e na estreita relação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Galperin, N. Talízina e outros). (DAVIDOV; MARKOVA, 1981, p. 218, tradução nossa).

Ao conceber a atividade como fundamento para o desenvolvimento do conteúdo que tem relevância social e não apenas local ou cultural no sentido subjetivo, mas como conhecimento necessário para analisar a história e os diferentes contextos produzidos pelas sociedades, reconhecemos que a escola tem o compromisso em criar condições concretas para o desenvolvimento humano, no sentido integral do processo de humanização. A escola é o espaço da atividade e da realização deste desenvolvimento, promovendo as relações sociais, as tomadas de consciência e a construção de conhecimento, de modo que o desenvolvimento humano é ulterior ao da aprendizagem, os quais ocorrem na e pela cultura.

A escola é o espaço institucional que trata de conhecimentos desenvolvidos pelas ciências, os quais são relacionados aos conhecimentos individuais dos estudantes. A escola trata também deste conhecimento do cotidiano, construído pela mídia ou pelos grupos sociais como a igreja, por exemplo, por muitas vezes perpassa ou condiz ao senso comum, pois a partir deles se constrói novos conhecimentos, promove mudanças conceituais e novos sentidos. Os professores, tendo consciência da formação dos sujeitos, planejam e estruturam suas aulas tomando os conteúdos como eixo estruturantes, de forma associada aos objetivos de ensino – correspondentes tanto aos aspectos psicológicos quanto à instrumentalização para resolver problemas onde aquele conteúdo se faz necessário (MOURA, 1996).

Na literatura sobre elaboração de sequência didática, é frequente o estabelecimento de uma situação-problema para o desenvolvimento de conteúdos e objetivos, tornando assim o tema tratado motivador. A problematização pode ser motivadora, desde que se tenha um contexto e condizente com o mundo concreto, o que não quer dizer que seja necessário desenvolver temas apenas relacionados ao local. Tomando como exemplo o ensino de temas relacionados a Geografia Agrária:

como desenvolver seus conteúdos com crianças nas áreas urbanas? Devemos considerar a motivação para o desenvolvimento destes temas na Educação Básica, à medida que correspondem a objetos de conhecimento já constituídos na ciência geográfica e torna-se fundamental compreendê-los para formação de sujeitos conscientes frente a realidade, considerando as forças produtivas e a dinâmica territorial, além das características populacionais.

Na escola, o conhecimento escolar é a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano, mediado pelo professor na atividade. A atividade, trabalho pedagógico, se constitui num conjunto de ações que medeiam o processo de construção e de apreensão do conhecimento, realizado pelo professor e pelos alunos, e que adquire significado em sua realização na aprendizagem. A atividade tem como pressuposto uma ação coletiva, não como uma divisão social e técnica do trabalho, de divisão de tarefas, mas um fazer dependente de ações comuns que sintetizam interações e relações sociais entre sujeitos e das quais fazem emergir as diferenças culturais, sociais e cognitivas como necessárias a um ambiente pedagógico. Neste sentido, o aluno não é apenas um executor de tarefas e um solucionador de problemas, mas observa, investiga, generaliza, abstrai e cria novos problemas.

A atividade fundamentada em ações, sendo que estas precisam estar pautadas em motivações e razões de desenvolvimento que se justificam e se articulam à atividade como um todo, rompendo com pragmatismos de ocupação operatória dos sujeitos. Isso permite compreender que os conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal - adquirem a dimensão histórica, simultânea, de elaboração e de aprendizagem, na medida em que é materialidade e historicidade na vida dos sujeitos sociais concretos. Parte-se de uma perspectiva de que a trajetória de ensinar requer, antes mesmo, uma trajetória socialmente particular de aprender.

O que exige elaboração prévia, não como produto, mas como processualidade do fazer, percorrendo, ele mesmo professor, a trajetória do aluno, garantindo concretamente, não idealmente, a dimensão teleológica da atividade, portanto pensada em um sistema de teorias geográficas e pedagógicas, que tomam sentido e

significado quando realizada na e por meios dos fundamentos sociais, culturais e científicos.

A construção dessa trajetória teleológica se experiencia em uma sequência didática, compreendida como atividade, revela-se no conjunto de ações e em seu encadeamento, cuja realização resulta na mediação de um conteúdo concreto, no processo de ensino e desenvolvimento cognitivo, com sentidos e significados (teleologias) que precisam ser apreendidos e ou ultrapassados (mudados)⁴.

A construção de sequência didática é a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos de licenciatura acerca das relações entre o conhecimento da Universidade e a Escola Básica. O conteúdo passa a ser um “objeto” prático-teórico e de intervenção do aluno-professor, na medida em que é concebido como mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem.

A formação do professor ocorre a medida em que os estudantes de licenciatura se apropriam efetivamente dos processos de realização da atividade, passam a compreender os sentidos de sua transformação, trata-se da transição de aluno-professor para professor-aluno, em sua autonomia concreta sobre o trabalho e sua realização. Toma-se essa questão como ponto central de trajetória das disciplinas que atuam com teorias pedagógicas e práticas docentes nos cursos de formação de professores, pois é nesses espaços curriculares que o estudante revisita a escola, por onde passou boa parte de sua vida como aluno, e passa pensá-la como um profissional da educação, considerando a dimensão do trabalho, o que demanda estudar as dimensões teóricas e prática, enquanto professor que ensina Geografia. Assim, volta à escola em um novo papel social: estudante de licenciatura, o aluno-professor em via de se transformar em professor-aluno.

⁴ “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKY, 1991, p. 74).

A atividade na formação do professor

A atividade ocorre na ação dos sujeitos frente aos objetivos estabelecidos e consiste na síntese do trabalho docente, o que requer reflexão sobre as práticas e teorias pedagógicas e como são articuladas ao ensino de Geografia e à trajetória do pensamento Geográfico. Ao analisar as correntes pedagógicas (Teoria e História da Educação) e o Pensamento Geográfico (conceitos e categorias geográficas), simultaneamente se pensa como determinado conteúdo presente no currículo escolar – o qual está presente também nas observações feitas durante o estágio supervisionado na escola - pode ser desenvolvido de modo que ocorra a relação entre abstrato-negativo e concreto-positivo, no sentido de mudança conceitual e compreensão das relações entre aspecto do meio físico e social, em uma perspectiva geográfica.

Esta perspectiva dialética, no sentido da unidade dos saberes construídos na escola, torna a elaboração e desenvolvimento da sequência didática uma estratégia de tornar consciente o processo de formação conceitual no âmbito pedagógico, uma vez que consiste em um processo de estabelecimento de objetivos e atividades concatenadas com um objetivo geral, envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, a própria atividade de construção de uma sequência didática inserida em um estágio supervisionado é também uma prática e pesquisa de ensino, sendo assim mediação da formação docente, na dimensão prática e teórica e, no curso de licenciatura, na dimensão ensino-extensão-pesquisa.

Essas relações podem estruturar a formação de professores como forma de apropriação efetiva dos processos de realização da atividade e compreensão do sentido da prática e pesquisa do trabalho docente, buscando a realização do professor-pesquisador. Tratamos, portanto da transição de aluno-professor para professor-aluno, objetivando sua autonomia concreta sobre o trabalho e sua realização.

O trabalho docente na universidade também se desenvolve como uma sequência didática, de modo que como ponto de partida, nas nossas disciplinas desenvolvidas na licenciatura em Geografia, propomos aos alunos a realização da

revisão bibliográfica de temas para elaboração de uma sequência didática. Assim, o ato de estudar torna-se central na formação docente, pois os alunos passam a revisar textos e assuntos debatidos em outras disciplinas do curso de Geografia e buscam outras referências com o objetivo de aprofundar o conteúdo específico. Posteriormente, realizam uma análise das transposições destes temas nos livros didáticos e nas propostas curriculares oficiais. Para cada elemento reflexivo acerca do tema estudado os alunos desenvolvem textos relacionando a dimensões conceituais e práticas cotidianas do ensino de geografia.

Com a retomada das referências pedagógicas e com os exercícios críticos de tais concepções, os alunos-professores definem o tema adequado para desenvolver determinados conteúdos conceituais geográficos, com base no sentido e significado de seu aprendizado, ou seja, a construção da sequência didática se dá pela relação e unidade de conteúdo-método, em uma dimensão teleológica do trabalho docente. A clareza sobre o sentido e significado se coloca no próprio processo de reflexão, de desconstrução e construção do conteúdo em sua dimensão pedagógica e geográfica, para além da reprodução de um tema descontextualizado de sua construção conceitual. Pedagógica no sentido de que o conteúdo “responde” em importância ao ser social, como constructo histórico que humaniza o homem e o torna sujeito de sua trajetória histórica, na medida em que opera conhecimentos sobre o cotidiano, objetivados na sua compreensão e transformação. Com essa perspectiva os alunos-professores analisam os diversos materiais pedagógicos existentes e passaram a definir uma sequência didática.

A apreensão de conceitos/conteúdo exige uma revisão de literatura para a clareza científica e metodológica de sua construção enquanto saber geográfico e sua operacionalidade socio-histórica. O que denominamos de clareza científica? Os alunos devem se debruçar sobre os conceitos/conteúdos concebendo a trajetória metodológica de sua elaboração. Ao pesquisar na literatura científica concebem sua construção metodológica, seus limites, formas de obtenção e estabelecem mediações críticas até mesmo sobre os recursos explicativos dos autores.



O aluno analisa a capacidade explicativa do conceito sobre a realidade em que vive e, nesse processo, realiza individualmente e em grupo um mapa conceitual. A construção de um mapa conceitual implica em reconhecer os desdobramentos que o conceito enseja, e suas capacidades explicativas passam a dar a dimensão de totalidade: a dimensão de conteúdo. A totalidade não é tudo, mas um conjunto de determinações que expressam a capacidade explicativa dos fenômenos e de suas principais interações na vida humana, nas suas diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais. Nesse processo, os conceitos deixam a estrutura de palavras e definições e se transformam verdadeiramente em instrumentos de análise socio-histórica.

Quando os alunos concebem as determinações de seu mapa conceitual, compreendem em que medida é importante ensinar, como os conceitos se hierarquizam e como respondem, em escalas diferenciadas, capacidades explicativas sobre o real concreto. Cabe destacar que a construção de um mapa conceitual é de extrema importância e talvez se refira ao momento de desenvolvimento crítico do aluno de graduação.

Nesta atividade os alunos-professores observam o encadeamento dos conceitos e como eles têm capacidade problematizadora e interpretativa da realidade e como o processo construtivo dos conceitos se consolida em uma trajetória formativa dos alunos-professores. Ao definir um tema e, objetivamente, estabelecer o domínio conceitual sobre o mesmo, o graduando passa a reconhecer os processos reflexivos e as capacidades de abstração e interpretações sobre o real. Quando afirmamos que o conteúdo é o fundamento crítico do trabalho docente é porque ele se estabelece como mediação concreta no processo de conhecimento do espaço geográfico, suas mediações escalares e suas interrelações com outras espacialidades e fenômenos.

A sequência didática: teleologia do trabalho docente e discente

A construção de uma sequência didática, tendo por base a atividade como unidade formadora, se refere a construção objetiva do trabalho e a forma como o



aluno-professor desenvolve os conhecimentos pedagógicos, ou seja, como concebe o caminho (pedagogia) que irá propor ao aluno na escola. Consolida-se uma clareza teleológica do processo de conhecimento.

A sequência didática não corresponde ao planejamento abstrato do processo de trabalho docente, ao contrário, se refere ao processo concreto de elaboração, de interação, de seu papel dialógico no ensino e desenvolvimento de um determinado conteúdo e seu significado. A tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento é estruturante na elaboração das atividades concatenadas na sequência didática, sendo uma exigência apresentada aos alunos: o desenvolvimento do conteúdo por meio dos elementos de sequenciação tais como tradução didática, maquetes, música/poesia, jogos e avaliação.

Esses aspectos na construção da sequência didática, tornam o ensino um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, resultando no desenvolvimento intelectual, o que corrobora com os estudos de Vigotski (1991). O domínio conceitual consolidado como conteúdo a partir da revisão de literatura e do mapa conceitual, passa agora a ser pautado como conteúdo escolar, o que demanda ao aluno-professor pensar na escrita e no empreendimento da linguagem para o público escolar.

A reescrita ou tradução didática requer atenção e mediação de termos e que passam a dar sentidos e significados do conteúdo aos alunos, referendando situações concretas, históricas e cotidianas. Esse movimento pontua a leitura do conteúdo a partir das implicações escalares locais e globais. A migração por exemplo em sua concretude se expressa pelas situações dos refugiados que repercute na mídia, as históricas ondas migratórias ou a trajetória dos países e parentes dos alunos que migram e as migrações cotidianas, as situações sociais vivenciadas que podem ser dos próprios alunos e ou migrantes que eles reconhecem.

A tradução não implica em transportar ou transpor (CHEVALLARD, 1985) os sentidos de um texto ao outro, não se trata de palavras fáceis de uma escrita para outra, mas representar, verter ou recriar elementos que antes não dialogavam com o

real do sujeito, passando a dotar-se de consistência sobre o estabelecido e romper com ele mesmo; empreendendo sentidos e significados e apropriando-se do “antigo” e tornando-os seus (territórios) que se entrecruzam com as espacialidades dos autores com novos contextos. Tradução didática não é simplificação. Assim, a reescrita visando os alunos da educação básica envolve também o objetivo do ensino e assim, o planejamento de outras representações referentes ao conteúdo, por exemplo os materiais cartográficos.

A construção de maquetes constitui-se como uma forma de representação espacial, revelando tratamento de escala e proporcionalidade dos fenômenos, com o objetivo de sistematizar uma prática cartográfica que possa contribuir com o ensino da Geografia e com a compreensão do território, como afirmado por Simielli, Girardi e Morone (2007). No ensino universitário é pouco comum a construção de maquetes, quando se estabelece tem enquanto fim apenas a própria representação.

Estabelecer o sentido da representação e articular para além do conteúdo de seu processo de elaboração, os procedimentos, é um papel importante do professor de Geografia, considerando que sua constituição envolve elementos cartográficos de elevada abstração e operacionalização conceitual geocartográfica: leitura e identificação da carta topográfica, altimetria, planimetria, localização, entre outros indispensáveis para estudar a distribuição espacial dos fenômenos (SOUZA; KATUTA, 2001).

O uso de maquete também demanda a tradução didática destes conceitos cartográficos, tomando como fundamento os processos de formação destes conceitos, por meio do processo de iniciação cartográfica, de leitura e produção de mapas e maquetes. A maquete não é um instrumento ilustrativo ou decorativo em uma aula. Maquete é representação, sendo importante tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior.

A proposta de utilização da música é sempre bem receptiva e cercada de expectativa e ansiedade. O fato é que a música trabalha com sensibilização, memória do texto e de experiências de forma simultânea e ao mesmo tempo permite a

imaginação, com todos os seus elementos cognitivos apontados por Vigotski (1991). No ambiente escolar, ela permite a concentração e a internalização de conceitos explicitadas pela obra musical, complementando as outras atividades da sequência didática. O papel da música incorpora ainda elementos pedagógicos de ampliação do universo sociocultural e simultaneamente reafirmação identitária. Como no caso do rap, elemento do movimento hip hop, constantemente presente nas aulas de Geografia, tendo em vista este processo de formação identitária de jovens na periferia. Xavier (2005) ao estudar o movimento Hip Hop enquanto expressão representativa da “periferia” e movimento portador de ações subversivas, considera que

A periferia é um lugar em que se aproximam e se associam saberes cotidianos, apreendidos na luta pela sobrevivência. É nesse cotidiano que se revelam as já muitas manifestações de insatisfação e desconforto com a realidade seletiva e com a rigidez das normas férreas, exclusivas da racionalidade econômica e política da globalização ora em curso. Há a produção de um fermento político, resultante da própria vida local que desafia as definições e relações estabelecidas e propõe atitudes novas, com a busca premente, as vezes ainda cega, de representatividade, já que a economia, a política institucionalizada não representa os interesses coletivos. (XAVIER, 2005, p. 87)

Não faremos grandes digressões acerca dos gêneros musicais, pois as músicas e poesias no desenvolvimento dos conteúdos geográficos não dependem apenas da escolha preferencial do aluno, a atividade exige pensar sobre os gêneros que se deseja apresentar e articular em letra e sonoridade ao conteúdo. O trabalho com canções não está direcionado a um trabalho estritamente fenomenológico sobre o espaço, pois a música é trabalhada ainda como texto e como imagem, dando conexão espacial ao discurso.

A associação letra, sonoridade e imagem pode ser trabalhada nos debates, na escrita, consolidando a argumentação e a reflexão sobre os conceitos presentes nas canções, marcando seu espaço-tempo e as relações com a dimensão das relações socioespaciais e porque não com a linguagem cartográfica. A música e a poesia como mecanismo de diálogo sobre as referências culturais existentes e a ampliação das

referências culturais dos alunos a partir das manifestações acerca das leituras construídas sobre o fenômeno, bem como as manifestações culturais dos sujeitos sociais (migrantes, se for o caso do exemplo utilizado) envolvidos na análise.

Assim, os alunos-professores pensam sobre as construções didáticas-pedagógicas acerca dos conteúdos geográficos numa perspectiva teórica-metodológica, reestruturando os conteúdos em diferentes linguagens, sem perder a teleologia do trabalho, pautado na formação conceitual. Além das canções, poesias e músicas, o jogo tal qual a maquete se constitui como instrumento de conceitos particulares (regras, limites, etapas, funções), o que envolve o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, sobre os quais necessariamente se projetam novos conceitos demarcados pelas intencionalidades do professor (conteúdos).

Nas atividades lúdicas transitam elaborações cognitivas de nível inferior para superior e a tais processos estão conectados a mudança acentuada nas motivações, incentivos e interesses em aprendizagem. Estamos tratando, portanto, dos conteúdos em suas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Para iniciarmos a elaboração de um jogo com objetivo didático, que componha a atividade escolar, é necessário considerar os objetivos, dando significado ao ato lúdico, considerando quem são os sujeitos que jogam ou brincam. O uso de um jogo em sala de aula requer planejamento em uma sequência didática de modo que os alunos compreendam o motivo de se jogar e sua relação com o conteúdo proposto na aula. O jogo é uma manifestação específica da ação humana, como estudado por Elkonin (1998), pois a “base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que jogo nasce das condições da vida da criança em sociedade.” (ELKONIN, 1998, p.36)

O trabalho do “jogo didático” e do jogo como atividade exige ações pedagógicas diferentes. As formas culturais que são desenvolvidas no jogo referem-se, de uma maneira geral, ao comportamento voluntário: a atenção voluntária, a memória lógica e a própria voluntariedade. Se por um lado não é o jogo que a criança irá finalizar o processo de desenvolvimento cultural dessas funções psíquicas, por outro, é neste tipo de atividade que elas nascem. Nascem em forma de colaboração, mediante estímulos externos que lhes permitem

controlar o seu comportamento. (NASCIMENTO, ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p. 128-129).

Neste sentido, afirmamos que o uso das diferentes linguagens expressivas em contexto de ensino-aprendizagem-desenvolvimento torna possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o estabelecimento de sentido e significado das atividades permite a concepção de planejamento do ensino por meio de sequência didática.

A sequência didática é construída determinando o sentido de cada ação, na qual o conjunto de conceitos são materializados a partir de experiências reais e lúdicas e vivenciadas por escrita, por exposições orais, por desenhos, por pinturas, filmes, músicas, maquetes. A cada momento da construção da sequência didática, os resultados de suas construções cognitivas são apresentados e avaliados e reconsiderados a ponto de atingir um significado sobre o conteúdo. Neste processo, os conceitos são elaborados e reelaborados, construídos e reconstruídos e atribuem concretude socio-histórica ao aprendizado. Por fim, a sequência didática elaborada pelo aluno-professor se apresenta com a seguinte estrutura: a) tema; b) objetivo-significado em sua aprendizagem (centrado no movimento abstrato negativo e concreto positivo; c) desenvolvimento (descrição das ações: texto da tradução didática, música, poesia, maquete, produção de texto, filmes, jogos, entre outros, constituindo o sentido pedagógico-geográfico de cada atividade); d) avaliação (constituente do conteúdo).

A relação atividade e avaliação é questionar-se o que significa aprender algo e quais são as funções psíquicas mobilizadas, de modo que o que esteja em discussão seja a aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, deve-se saber o sentido e o conteúdo da avaliação para o processo de formação de conceitos, para além da forma. Ressaltamos que a avaliação se consubstancia no constructo social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento sobre os conteúdos científicos, procedimentais e atitudinais, que se realizam como mediação ou intermediação no processo de construção do conhecimento e sua análise (do

constructo social sobre os conteúdos) precisa ser realizada a partir de diversos instrumentos (ações) em um processo de desenvolvimento.

Nesse processo, a avaliação não é um julgo, mas o trabalho docente em questão e resulta, pois, no reflexo desse trabalho, baseado em critérios condizentes com a atividade, currículo, a aula como território (o que pressupõe sua apropriação e realização social de todos), como relação pedagógica entre sujeitos construídos. Portanto, simultaneamente, a avaliação do estudante é a avaliação do professor e sua forma de construção/realização é representativa da perspectiva teórica que lhe assenta.

Elaborar uma sequência didática condiz a um labor intelectual no qual o estudante de licenciatura tem a necessidade e o compromisso em considerar os motivos, objetivos e os procedimentos, que criam condições materiais para ação dos alunos da Educação Básica, bem como a atividade criadora enquanto parte da humanização. Além disso, os estudantes conforme seu processo formativo, considerando a constituição da personalidade, refletem sobre as teorias pedagógicas e as teorias geográficas envolvidas na sequência didática.

O desenvolvimento dos sujeitos conscientes e a mudança conceitual na atividade são aspectos estruturantes para desempenhar uma postura metodológica e teórica frente ao papel de intervenção do professor na formação de conceitos e desenvolvimento de conteúdos geográficos. Para a realização concreta desses pressupostos, as aulas podem ser concebidas como atividades, planejadas por meio de sequência didática.

Portanto, a sequência didática está longe de ser um sequenciamento ou acúmulo de fazeres. Ela consiste em atividades de ensino encadeadas, pensadas e desenvolvidas de forma intencional, a partir das escolhas dos conteúdos - conceitual, procedimental e atitudinal – que condizem com a conduta teórica geográfica e pedagógica. A sequência didática é a unidade organizadora de ensino, tanto em relação ao planejamento do professor quanto aos alunos, que aprendem e compreendem a intencionalidade das aulas e dos objetivos propostos.

Essas ações de formação, centradas no ato de estudar e na formação conceitual, também passam por nossa constante formação enquanto professores dos cursos de licenciatura, reconsiderando sempre a realidade, as novas demandas sociais, as políticas educacionais postas, a luz de nosso aporte teórico crítico, sem perder de vista a teleologia da atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de sequência didática é a expressividade prático-teórica do trabalho docente e não se apresenta como simples forma de desenvolvimento do conteúdo, mas passa também a ser mecanismo de resolução dos questionamentos dos alunos de licenciatura acerca das relações entre o conhecimento da Universidade e a Escola Básica. O conteúdo passa a ser um “objeto” prático-teórico e de intervenção do aluno-professor, na medida em que é concebido como mediação concreta das relações sociais, expressas no processo de ensino e aprendizagem.

A formação docente é processo, o que demanda compreender as condições materiais e a constituição do professor no âmbito das teorias pedagógicas e geográficas. A formação de professores em Geografia passa pela relação entre saber e ensinar, caracterizada pela complexidade na formação do sujeito, e a universidade cumpre um papel fundamental na mobilização da consciência na construção do professor-aluno de que saber não implica em ensinar, porém ensinar implica em saber.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

DAVYDOV, V. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999, p. 39-50.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2012, p. 59-83.

MÁRKUS, G. **Marxismo Y Antropologia**. Barcelona: Editorial Griyalbo, 1974

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, 2013, p. 287-300.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**. 2. n. 12, 1996, p. 29-42.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S. ; MIGUÉIS, Marlene da Rocha . O Conteúdo e a estrutura da atividade de ensino na educação infantil: o papel do jogo. In: MOURA, M. O. (Org.). **A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Campinas: Autores Associados, 2010, v. 1, p. 111-134.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SIMIELLI, M. E.; GIRARDI, G.; MORONE, R. Maquete de relevo: recurso didático tridimensional. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo. N. 87, p. 131-148, 2007.

SOUZA, J.G., KATUTA, A.M. **Geografia e Conhecimentos Cartográficos A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas**. São Paulo:UNESP/FAPESP. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2012, p. 103 – 117.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, D. P. **Repensando a periferia no período popular da história: o uso do território pelo movimento Hip Hop**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: 2005.