

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL AO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

Amanda Regina Gonçalves¹

Resumo: Este texto objetiva apresentar subsídios teórico-metodológicos às atividades de ensino de Geografia realizadas com alunos nas escolas de educação básica, baseados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A partir das experiências espontâneas com o meio formamos pensamentos sincréticos, com nexos vagos e isolados entre as informações, ou seja, sem ligação com outras totalidades ou com ligações cujas intencionalidades podem ser pouco claras. Na escola, o professor é o profissional especializado em mediar esta aprendizagem utilizando-se de conhecimentos e instrumentos específicos para isso, com o objetivo de desenvolver o pensamento dos alunos, de forma planejada e dialética e com intencionalidades políticas, éticas e didáticas. Ao orientar os processos de ensino e aprendizagem, o professor pode permitir fazer análises, comparações e sínteses; visando à autonomia para o estudo e para o desenvolvimento do pensamento e existencial.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Escola, Atividade, Teoria Histórico-Cultural.

CONTRIBUTIONS OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY TO THE TEACHING AND LEARNING OF GEOGRAPHY

Abstract: This text aims to present theoretical and methodological subsidies to the teaching activities of Geography carried out with students in primary education schools, based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory. From the spontaneous experiences with the medium we form syncretic thoughts, with vague and isolated links between information, that is, without connection with other wholes or with connections whose intentions may be unclear. At school, the teacher is the professional specialized in mediating this learning using specific knowledge and instruments for this, with the objective of developing the students' thinking, in a planned and dialectical way and with political, ethical and didactic intentions. By guiding the teaching and learning processes, the teacher can make analyzes, comparisons and syntheses; aiming at autonomy for the study and development of thought and existential.

Key words: Teaching of Geography, School, Activity, Historical-Cultural Theory

¹ Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG. Endereço: Av. Getúlio Guaritá, 159, Bairro Abadia, Uberaba - MG, CEP: 38025-440. E-mail: goncalves.amanda@gmail.com

EM BUSCA DE SUBSÍDIOS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

Este texto foi motivado pelas demandas encontradas nas interações formativas de professores em um Curso de Licenciatura em Geografia², no qual os licenciandos, especialmente estagiários, buscam subsídios teórico-metodológicos educacionais e geográficos que orientem suas práticas em sala de aula e lhes permitam estabelecer diálogos e compreensões daquilo com que se deparam no cotidiano da escola.

Ainda que tais subsídios possam ser encontrados e desenvolvidos com as experiências no trabalho como professor ao longo do tempo, não é quantidade de experiência profissional, ou seja, os anos de docência, que inevitavelmente tornam o professor melhor. Segundo Walter Benjamin (1994, p. 114), o trabalho automatizado, a reprodutibilidade da técnica, resultam em “pobreza de experiência”, pois só se ganha algo com a experiência quando “se sabe exatamente o significado dela”, ou seja, não é a quantidade de anos trabalhados como professor, mas os sentidos que são dados aos acontecimentos (como às práticas), que se tornam experiência, o que, então, poderia ser chamado de “experiência profissional” ou “experiência docente”. Somente assim, o cotidiano se torna um espaço privilegiado de pensar como nele nos formamos, ou seja, o cotidiano da escola se torna práxis na formação do professor de geografia. Se não são dados sentidos às experiências no cotidiano do trabalho, é possível que a solução de acomodação a modelos já existentes ou a de repetir hábitos tradicionais se cristalice ao longo dos anos e daí, a quantidade de anos ou a quantidade de prática é mortal à experiência profissional.

Neste cenário, junto aos muitos não saberes, que diferentes campos de conhecimentos têm contribuído com a busca por compreender melhor as questões que envolvem o ensino de Geografia na escola. O licenciando e o professor podem ter nas suas inquietudes a força que os mova a conhecer orientações vindas de uma variedade de perspectivas analíticas e teóricas.

Isto moveu a fazer o recorte deste texto³ que, ainda que específico, foi o de buscar subsídios teóricos e conceituais às práticas do ensinar geografia numa perspectiva teórica: a Teoria Histórico-Cultural, por meio de uma escolha mais conceitual do que de contextualização dos seus autores. Ainda que grande parte dos conceitos desta teoria foram popularizados e, de certa forma, banalizados, por diretrizes curriculares, manuais didáticos e cursos de formação de professores, misturando, muitas vezes, conceitos e orientações tradicionais (e mesmo interacionistas de diferentes origens epistemológicas) a conceitos da Teoria Histórico-Cultural, produzindo por um lado, encontros teóricos profícuos e, por outro, contradições teórico-práticas.

As primeiras matrizes teóricas são de obras dos russos Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexis N. Leontiev e Alexander R. Luria, cujas pesquisas se deram no período de 1924 a 1934, seguido por outros estudiosos da psicologia histórico-cultural, como P. Ya. Galperin, além de diversos outros teóricos; expandindo-se para a Europa, Estados Unidos e América Latina (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

² Em especial, nas interações ocorridas nos Estágios Curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia, lotado no Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba-MG.

³ A produção inicial deste texto se deu por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) e do Observatório da Educação (Obeduc), da Universidade Federal de Uberlândia, seguido de sua apresentação no XV Encontro de Geógrafos da América Latina, na Universidade de La Havanha, Cuba, em 2015 (GONÇALVES, 2015) e no I Encontro Livia de Oliveira: Cartografia Escolar e Ensino de Geografia, na UNESP, Campus Rio Claro/SP, em 2017.

Sem a pretensão de aprofundamento ou exaustão no tratamento dos assuntos ou conceitos, este texto baseia-se em discussões sobre a “formação de conceitos” e suas relações com a aprendizagem, a mediação e a atividade, especialmente as apresentadas por Isauro Beltrán Núñez, no livro “Vygotsky, Leontev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos” (2009). Isauro B. Núñez é cubano, possui Doutorado em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Havana e atualmente é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As conexões estabelecidas ao longo da escrita deste trabalho com outras teorias e experiências como professora formadora de professores são inevitáveis e passíveis de interpretações particulares da teoria e dos conceitos.

COMO SE ENSINA DEPENDE DE SE SABER COMO SE APRENDE⁴

A Teoria Histórico-Cultural, conforme aprendemos a partir de Núñez (2009), parte da ideia de que tudo que uma pessoa sabe ela aprendeu de alguma maneira, ou seja, que o conhecimento não é inato, mas se aprende; sendo a aprendizagem uma atividade social e não só de realização individual.

O funcionamento psicológico humano é cultural, e consequentemente histórico. Em cada etapa do desenvolvimento da sociedade, são produzidos conteúdos culturais que funcionam como elementos mediadores nas relações estabelecidas entre os homens e o mundo. Esse conteúdo histórico-cultural é o objeto da assimilação nos processos de socialização, formação e desenvolvimento da personalidade (NÚÑEZ, 2009, p. 29).

Por exemplo, não nascemos sabendo que uma das formas como o espaço é dividido são em limites político-administrativos e que um deles são os Estados, como o Estado de Mato Grosso. Isso é um pensamento conceitual, por isso que se um aluno não aprendeu em algum momento anterior sobre a formação territorial deste Estado e suas características ambientais e das regiões econômicas, quando o professor ensinar sobre conflitos atuais entre estados vizinhos devido a um desmembramento territorial ou política de desenvolvimento do país, este aluno pode não interagir com a informação e muito menos interiorizá-la ou subjetivá-la. O aluno poderá ainda ter dificuldades em criar nexos entre a formação do Estado ocorrida num contexto político e social de organização territorial, como o de ocupação de espaços supostamente vazios, que se assentou na expansão da fronteira agrícola no país e em incentivos fiscais que beneficiaram e foram rentáveis principalmente aos setores privados.

Assim, aprender é uma troca. Não aprendemos exatamente como o dado se apresenta, mas há uma interação entre o que está no mundo e o indivíduo. Ou seja, o aluno não assimila um conhecimento, mas interage com ele e com os objetos e fenômenos, rompendo com a ideia de que a personalidade do sujeito é fixa, mas sim vai se fazendo em movimento, muda. Libâneo e Freitas (2006, p. 3) colocam que Vygotsky “explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas”; sendo assim que formamos nossa personalidade. Formamos nossa

⁴ Este subtítulo baseia-se na afirmação de José Carlos Libâneo (2003, p. 1): “O como se ensina depende de se saber como os indivíduos aprendem”.

personalidade por meio das interações com o meio e com as mediações do mundo, o que se dá dentro e fora da escola. Portanto, aprendemos dentro e fora da escola.

Ponderemos primeiramente sobre como aprendemos fora da escola, nas ruas, nos campos, nos espaços de socialização ou pelos meios de comunicação, por exemplo. Nós aprendemos a partir das experiências diretas que temos com o mundo, destas interações com o meio – pelo contato direto com objetos, fenômenos e situações da realidade, com as ideias e valores sociais. Por exemplo, conhecemos a “cidade” pelos deslocamentos que fazemos na cidade e pelas notícias e informações que nos chegam sobre a cidade, e assim conhecemos o campo, o relevo, o cerrado, o país, os conflitos mundiais... pelo contato direto ou com as informações que nos chegam sobre a cidade, o campo, o país...

A Teoria Histórico-Cultural nos apresenta que por meio desta aprendizagem direta com o mundo produzimos conhecimentos espontâneos, ou seja, aqueles desenvolvidos espontaneamente na vida cotidiana e que se formam aleatoriamente dependendo do que nos chega e com as intencionalidades que guardam em si. São conhecimentos que podem se dar sem nexos muito fortes, sem o estabelecimento de relações entre o que se sabe e sem conexão com outros elementos ligados aquilo que se conheceu.

Como um exercício analítico, tomemos a aprendizagem sobre “o campo”, que também é um conceito que compõe o currículo da geografia escolar.

Um aluno, assim como qualquer sujeito, que sempre viveu na cidade pode conhecer pouco diretamente sobre o campo, apenas pela visita a um sítio, fazenda ou pelas paisagens que vê pelas estradas por onde passa; conhece também pelas comunicações que são feitas pela mídia, pelas quais recebe informações, como as que difundem que o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) de seu município, Estado ou país se deu graças ao aumento da produção agrícola, do arrendamento ou uso de terras para cultivos como os da soja ou cana de açúcar, ou ainda graças aos altos investimentos em pesquisa genética, ao uso insustentável do solo pelo agronegócio, fazendo crescer a economia. A Teoria Histórico-Cultural nos dá subsídios para compreender que estes conhecimentos espontâneos formam o nosso pensamento sobre as coisas do mundo, e também nossa personalidade, nossos posicionamentos, no caso, uma consciência e posicionamento quanto às questões agrárias, urbanas, ambientais, de trabalho, sociais, entre outras. No entanto, trata-se de pensamentos ainda sincréticos, com nexos vagos entre as coisas, pois se pode crescer tendo como principais informações àquelas que chegam sobre o PIB, sobre recordes de produção e exportação agropecuária, ou por meio das grandes festas e feiras agrícolas que promovem os shows musicais e outros eventos nas cidades. Daí a análise que se estabelece sobre o campo se dá por meio de objetos isolados, sem ligação com outras totalidades, ou com ligações dadas/direcionadas por intencionalidades e interesses específicos ligados àquela informação.

Aí reside a maior contribuição da Teoria Histórico-Cultural. Aos conhecimentos espontâneos, o sujeito pode estabelecer novas relações com os conhecimentos escolares, formando nexos conceituais mais complexos. E há um profissional cuja formação tem como um dos principais atributos saber ensinar estes conhecimentos escolares, o qual tem merecido importante atenção dos pesquisadores do campo da educação, em especial por meio da teoria que aqui abordamos: o professor.

SINGULARIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A interação dos sujeitos com o mundo pode ser mediada pelo professor, um profissional especializado em desenvolver a aprendizagem das pessoas com conhecimentos e instrumentos específicos para isso. Soma-se às suas especialidades o fato de ter uma função distinta das interações espontâneas, já que o trabalho pedagógico “pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas esperadas dos alunos” (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 8).

Assim, é um pressuposto do profissional a formação social do sujeito, de desenvolvê-lo intelectualmente e existencialmente, mas situado socialmente no mundo. O papel do professor de Geografia, conforme destaca Lana de Souza Cavalcanti (1998, p. 11), é o de “prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço”, ampliando assim sua capacidade de se situar socialmente no mundo.

Os motivos para aprender sobre “o campo”, como analisávamos hipoteticamente no item anterior, agora mediados pelo professor, não seriam mais o do aumento do PIB, o do mercado, o da competição, ou um motivo individualista, respaldado numa racionalidade técnica, mas sim aquele que tem a função de permitir a quem aprende a interação com conhecimentos distintos e contraditórios sobre as coisas do mundo, sobre o meio, de maneira que o aluno desenvolva uma personalidade em relação às questões ligadas àquele conhecimento, que o permita fazer análises, comparações e sínteses.

Isso coloca o professor como um dos principais profissionais para promover o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Na escola, é ele quem está entre o aluno e o mundo, que propicia o pensamento sobre os objetos de estudo não mais de forma espontânea, mas de forma planejada, organizada e dialética, porque pode propor tarefas de confronto de dados e de conhecimentos com fins éticos, o que pelo conhecimento espontâneo isso não se dá como prerrogativa, como se é previsto à atuação do profissional docente. Esta compreensão do profissionalismo docente faz cair por terra a visão do professor como aquele que tem um dom, dádiva ou mesmo que o remeta a atos de filantropia e caridade. Também desfaz concepções de ensino academicistas, que limitam o trabalho do professor à simplificação e transmissão de conteúdos científicos, o que “reflete uma profunda ignorância do funcionamento das instituições escolares, do pensamento dos professores e alunos, do processo de geração do conhecimento científico e da história das disciplinas escolares”, como analisa Francisco Rodríguez Lestegás (2012, p. 13), ao denunciar que esta concepção se sustenta como um mito profundamente arraigado.

É o professor quem vai orientar o pensamento do aluno com seu trabalho, por isso precisa de formação adequada, investimento na profissão, condições de aperfeiçoamento profissional, condições de trabalho específicas e legitimidade na autoria de produção do currículo, dos materiais didáticos e das aulas. O “mito” a que Rodríguez Lestegás se refere, autorizou que terceirizássemos nosso principal trabalho de professor, que se trata da produção de conhecimento, acabamos por

“adotar” conhecimentos ditos escolares para nossas aulas, principalmente por meio dos programas curriculares, livros didáticos e apostilas.

Se o professor não se reconhece ou não tem reconhecido o poder de sua profissão, é porque isto é sabido e temido, por isso propositalmente desvalorizado e deslegitimado. Porque a aprendizagem que nutre as possibilidades relacionais entre as informações, somada ao caráter social da profissão resulta num movimento, num sair de onde se está, num processo constante de transformação, por isso a “formação move/movimenta”, um movimento em que professor e aluno se transformam e transformam o meio também.

Para promover este movimento há um processo chamado de Atividade, que se destaca na Teoria Histórico-Cultural como parte da mediação do professor por meio de Atividades de Ensino e de Aprendizagem.

No entanto, muitas vezes, o que tem sido possível acontecer nas escolas (nas condições em que se encontra) são atividades de ensino que se dão de forma isolada, repletas de ações isoladas (como a de ler um texto, copiar um texto, responder perguntas, dar definições, aderir a projetos, treinar para provas institucionais), ações que não movem os alunos, não os movimentam, trata-se de um fazer instantâneo, cujo único motivo encontrado pelo aluno é a nota ou nem isso. Por isso uma ação isolada pode não converter-se em Atividade se não estiver unida a um motivo e a uma necessidade de aprender do aluno. Sem a interação entre os objetivos do professor e o motivo de aprender do aluno, o aluno não consegue perceber claramente o que deve aprender, comprometendo, assim, sua autonomia para o estudo independente e para o seu desenvolvimento, e destruindo assim as capacidades explicativas e argumentativas do aluno. Talvez por isso a escola tem sido a maior instituição geradora dos sujeitos mais passivos, homogêneos e desinteressados da atualidade.

AÇÕES DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

A Atividade humana é um conceito que recebe expressivo destaque na Teoria Histórico-Cultural, principalmente por meio da formulação da teoria da atividade, liderada por Leontiev e posteriormente ampliada por Galperin e outros autores. Seguimos aqui com as contribuições de Isauro Núñez (2009), Otmara González (1996) e outros autores que discutem este conceito, buscando trazê-lo como subsídio ao trabalho em sala de aula.

A Atividade de Ensino é composta por Ações, mas não somente por elas, senão incidimos nas ações isoladas que não movem os alunos. Para cada Ação, cada uma com seu objetivo, é preciso organizar tarefas ou exercícios. Um dos principais aportes da Teoria Histórico-Cultural é o de advertir que Atividade de Ensino só se constitui como “Atividade” quando o aluno age numa “Atividade de Aprendizagem”. “Na escola, assim como na vida, as ações se realizam não pela própria execução, senão para obter um determinado resultado” (GALPERIN, 1986, p. 115, tradução nossa).

A Atividade é a intervenção intencional do professor no desenvolvimento do pensamento com conceitos geográficos dos alunos através da mediação. E como a mediação é feita? A mediação é constituída da seleção pelo professor de “instrumentos” e “signos” que são organizados em ações e, dentro delas, tarefas e exercícios, orientados por objetivos e motivos.

Voltemos ao exemplo analítico proposto neste texto. Numa Atividade que tenha como objeto de estudo “o campo”, o professor pode iniciar levantando os “conhecimentos espontâneos” que os alunos têm sobre este objeto de estudo e identificar as capacidades reais e as possíveis do aluno desenvolver seu pensamento por meio das novas relações entre o que se sabe e o que o professor pretende ensinar.

Geralmente, aparecem como conhecimentos cotidianos aqueles bastante difundidos pela mídia. É comum reconhecermos fatos, dados e ideias difundidos pela mídia de massa que produzem realidades, no caso, sobre o campo brasileiro, muitas vezes de um Brasil apresentado como um dos principais países produtores agrícolas do mundo, como se esta atividade por si só sustentasse a nossa economia, a exemplo de notícias que enunciam que o “Agronegócio garante a riqueza do país, e indústria encolhe”⁵, o “Agronegócio faz o PIB do país crescer”⁶ e “Agronegócio: uma palavra, milhões de empregos”⁷, “Brasil é o quarto maior produtor de leite do mundo”⁸, “Brasil inicia ano com exportação maior de soja, milho e café; açúcar cai...”⁹.

Estes enunciados promovem a apreensão de conceitos isolados sobre o campo brasileiro e, ao mesmo tempo, provindos de teorias com intencionalidades próprias que, em sua maioria: valorizam que o melhor para o campo brasileiro é o agronegócio moderno; tratam de uma suposta vocação primária e agroexportadora do Brasil, como se o êxodo rural tivesse sido necessário (ou inevitável) e ocorrido como resultado de uma suposta “modernização da sociedade”, em que as pessoas deixam o campo para viver, trabalhar e supostamente ter melhores condições de vida na cidade; se referem ao pequeno produtor como um ser atrasado, arcaico e ultrapassado e aos agentes dos movimentos sociais como preguiçosos, baderneiros ou mesmo criminosos.

O professor pode partir daí, dos elementos presentes nos conhecimentos cotidianos dos alunos e identificar nas explicações dos alunos as teorias que as sustentam (que são as capacidades reais dele e que também formam sua personalidade). São elas que formam subjetividades, posicionamentos e ações que, muitas vezes, e seguindo com nosso exemplo, legitimam: a implantação de políticas de modernização do campo, de urbanização e de industrialização; as políticas de incentivo fiscal e financiamentos a grandes produtores rurais; incentivam a monocultura, a importação, o consumo e a acumulação de terra e renda; que validam visões desqualificadas dos movimentos sociais e estereotipam pessoas e comunidades, o que nos distancia do “outro”, e assim é muito mais fácil aceitar as

⁵ Site O Tempo – Economia. **Agronegócio garante a riqueza do país, e indústria encolhe**. Pedro Grossi. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/capa/economia/agroneg%C3%B3cio-garante-riqueza-do-pa%C3%ADs-e-ind%C3%BAstria-encolhe-1.776883>>. 22 de janeiro de 2014. Acesso em: 10 de março de 2014.

⁶ Site Kiau Notícias / Minas Gerais – Economia. **Agronegócio faz o PIB do país crescer**, Emami J. de M. M., 02 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://kiaunoticias.com/2013/09/02/agronegocio-pib-pais-crescer/>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

⁷ Site AgroNegócio – On line. **Agronegócio: uma palavra, milhões de empregos**. Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto (ABAG/RP). Ano 3, n. 23, Novembro de 2002. Disponível em: <http://www.abagr.org.br/up_arqs/inf_20130502155400_agro23.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2014. O título da reportagem citada se trata de uma redação escolar que venceu um concurso de frases promovido pela ABAG/RP em 2002 na região de Ribeirão Preto/SP.

⁸ Site Band.com.br. **Brasil é o quarto maior produtor de leite do mundo**. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/jornaldaband/videos/15995365/brasil-e-quarto-maior-produtor-de-leite-do-mundo.html>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

⁹ Site Uol.com.br. **Brasil inicia ano com exportação maior de soja, milho e café; açúcar cai...** José Roberto Gomes. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2018/02/01/brasil-inicia-ano-com-exportacao-maior-de-soja-milho-e-cafe-acucar-cai.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

relações de poder que se estabelecem onde se vive, tais como relações de controle e de violência.

Enfim, identificados os conhecimentos cotidianos e as capacidades reais de compreensão e de construção de explicações sobre os objetos e fenômenos, é função do professor oferecer novos instrumentos para que ele possa problematizá-los e reformular outras explicações. Ressaltando ser este um processo dialético e permanente. Para isso o professor constrói uma problemática, que pode ser uma questão a ser perseguida até o final de uma aula ou sequência didática, como por exemplo:

- Porque o suco de laranja que bebemos é de laranja plantada no Brasil, mas controlado por uma empresa internacional?
- Porque há várias usinas de açúcar e álcool no meu município e o etanol no posto de combustível é tão caro?
- Porque há tanta plantação de soja na minha região e eu nem mesmo sei bem pra que serve?
- Porque meu pai veio colher café na região e nós moramos no bairro mais segregado da cidade?
- Porque é tão difícil para o pequeno produtor conseguir créditos e incentivos agrícolas?
- Quantos litros de água são usados para irrigar os campos de soja? O que isso tem a ver com a falta de água nas cidades?

Observemos que a problemática tem a ver com uma ação do aluno e não consiste na promoção de um movimento que direcione à memorização de uma definição conceitual ou reprodução de uma operação.

O trabalho do professor prossegue no sentido de orientar o processo pedagógico em torno do objeto de estudo (o caráter objetual da atividade), no caso, “o campo brasileiro”. “Toda atividade tem um objeto cuja imagem se forma na mente humana como produto do processo ativo do conhecimento, em resposta a uma necessidade particular” (GONZÁLEZ, 1996, p. 149, tradução nossa).

Galperin (1986, p. 115, tradução nossa) aponta o trabalho de orientação como uma das instâncias fundamentais da atividade e que depende da qualidade da sua execução:

Si elaboramos um conjunto de situações onde deva aplicar-se esta ação segundo um plano de ensino, estas situações ditarão um conjunto de exigências à ação que se forma e, conjuntamente com elas, um grupo de propriedades que respondem a estas exigências e estão sujeitas a formação. Assim, a tarefa não consiste simplesmente em formar a ação, mas em desenvolvê-la com determinadas propriedades previamente traçadas.

A orientação do processo pedagógico visa à aprendizagem, que é uma atividade transformadora, portanto o aluno necessariamente precisa estar em ação/movimento neste processo. Faz parte deste trabalho a seleção e organização de instrumentos e signos. Neste sentido, Núñez (2009, p. 26-27) esclarece que a aprendizagem:

tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade. (...) A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos. (...) Existe uma diferença entre o signo e os instrumentos

materiais. (...) Os signos se constituem em mediadores das transformações da atividade psíquica. Nesse sentido, o desenvolvimento se associa também às mudanças nas formas de mediação dos processos psicológicos, ou seja, nas transformações no uso e nas diversidades de instrumentos (NÚÑEZ, 2009, p. 26-27).

Assim, com instrumentos e signos o professor vai organizando a aula e orientando os alunos. Instrumentos e signos são ferramentas materiais e representações de ordem simbólica criadas pelas diferentes culturas e grupos sociais, e que podem ser mediadores em relação ao objeto que se estuda, tais como: textos científicos, textos literários, cinema, imagens, fotografia, tabelas, gráficos, mapas, entrevistas, teatros, dados públicos (prefeitura, arquivos públicos, secretarias, Ministérios, IBGE), dados primários (de comunidades, grupos, pessoas) etc.

Instrumentos e signos que deem subsídios para diversificar as fontes e os discursos, de maneira que amplie a compreensão quanto ao objeto de estudo “campo”, para revisar/reformular as explicações que se dão a fatos, fenômenos e acontecimentos com que o aluno se depara cotidianamente; para que ele possa se posicionar em relação, por exemplo: às dificuldades do pequeno agricultor para se manter no campo; aos problemas ligados à produção e ao consumo de transgênicos; às consequências dos grãos e óleo de soja e do etanol terem sido transformados em commodity; aos motivos e situação dos movimentos de luta pela terra e reforma agrária; ao esgotamento dos solos; aos usos da água; ao desmatamento, à exploração de populações tradicionais; e também às narrativas de um agricultor, pescador, pantaneiro, indígena, caçara, ribeirinho sobre suas relações agrícolas, talvez contrapor as citadas acima, sendo ambientalmente sustentáveis e socialmente mais justas.

Uma possível tarefa, em torno do objeto hipoteticamente em estudo, seria o levantamento e análise de dados de uma prefeitura sobre o número de pessoas empregadas nos setores econômicos (primário, secundário e terciário) no município. Para o município de Uberaba, no Estado de Minas Gerais, que também é “conhecida como a capital mundial do gado Zebu”¹⁰ e que sedia a “maior exposição internacional do gado Nelore”¹¹, estes dados demonstrariam que a agropecuária não corresponde à maior movimentação financeira da maioria da população do município, mas sim isto se deve aos setores de serviços (principalmente o funcionalismo público), ao comércio e à indústria – ainda que muitos diretamente controlados pelo setor primário, mas muitas vezes composto por empresas estrangeiras e sem ligações orgânicas com o lugar. Isso contradiz os discursos e justificativas de políticas e investimentos no agronegócio, oligopolizado por poucos empresários no município e explica em parte as desigualdades sociais da sua população.

Observa-se que organizar os processos de aprendizagem trata-se de um complexo trabalho de seleção e organização de informações, fontes e linguagens de conhecimento, de elaboração de tarefas em que o aluno age por meio de procedimentos como identificar fatos e acontecimentos, levantar dados e

¹⁰ Site Aventure-se.com. **Museu do Zebu em Uberaba**. 11 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://aventure-se.com/2014/09/11/museu-do-zebu-em-uberaba/>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

¹¹ Conforme cotidianamente é noticiado na mídia local e regional de Uberaba: “Começou em Uberaba a maior feira internacional de gado Nelore”, título da reportagem publicada no site da Rádio Montanha de Vazante/MG, por Will Nunes, 21 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.montanha.com.br/home/not_jornal=2ver.php?id=849>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

informações, de classificá-los, compará-los, confrontá-los, analisá-los, bem como que possibilitem o aluno reconhecer suas formas estéticas particulares de expressão, desenvolvendo modos de socializar, comunicar, discutir e reformular permanentemente seu pensamento e ações.

A realização destes procedimentos pelos alunos precisa do trabalho atento de orientação do professor. Por isso a autoria da aula se sobressai como uma produção profissional, com critérios educacionais, geográficos, éticos e estéticos. No entanto, são trabalhos propositalmente desconsiderados por muitas políticas públicas educacionais e curriculares que parecem buscar manter a reprodução das mesmidades nas escolas, para produzir sujeitos iguais, passivos e desinteressados. Por isso, predominam também as visões academicistas e transmissoras de conhecimento, às quais lhes interessam manter seus objetos de estudos e teorias nos materiais didáticos para que ganhem perpetuidade.

É no contexto escolar (e não nas universidades ou escritórios) onde se dão as interações entre os alunos e entre estes e o professor; onde se evidencia a importância que tem a atividade conjunta, isto é, de cooperação entre estes sujeitos, a partir do qual o enfoque histórico-cultural da aprendizagem “assinála como função principal do professor a orientação e guia do estudante, com o fim de potencializar suas possibilidades, converter em realidade as potencialidades de sua zona de desenvolvimento próximo” (GONZÁLEZ, 1996, p. 170, tradução nossa).

Sobre a “zona de desenvolvimento próximo”, compreende-se que ela “defini aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1981 apud NÚÑEZ, 2009, p. 30). “A ‘boa aprendizagem’ é somente aquela que precede o desenvolvimento”, ainda afirma Vygotsky (apud GONZÁLEZ, 1996, p. 157).

A formação de conceitos é um dos principais processos para o desenvolvimento da aprendizagem, que se dá por meio de estágios de desenvolvimento do pensamento: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual propriamente dito; não se constituindo num percurso linear ou limitado pela idade e pela maturação biológica, conforme declara Vygotsky.

Para Vygotsky esta sociogênese do processo de formação de conceitos envolve os conceitos espontâneos e os escolares, conforme estamos tratando ao longo deste trabalho. A diferenciação feita por Vygotsky entre os conceitos espontâneos e os conceitos escolares, leva em consideração:

não somente o conteúdo dos conceitos mas o caráter específico do processo de sua formação, diferenciando o processo de formação de conceitos não científicos (espontâneos) do processo de formação dos conceitos científicos (escolares). O desenvolvimento conceitual se constitui, para Vygotsky, no modo privilegiado do trabalho intelectual na escola, sendo o núcleo que aglutina todas as mudanças que são produzidas no pensamento da criança e do adolescente (NÚÑEZ, 2009, p. 41).

Na formação de conceitos estão presentes funções intelectuais como a da abstração e da generalização. Voltemos ao objeto hipotético em estudo e como podemos identificar estas funções intelectuais na formação de conceitos envolvidos na aprendizagem sobre “o campo brasileiro”.

“Transgênico”, por exemplo, como conceito, é uma abstração, é uma imagem abstrata do concreto. Uma imagem abstrata ligada à racionalização da produção, ao “agronegócio”. Os procedimentos de estudo realizados em sala de aula ajudam a pensar o mundo conceitualmente, no caso, pensar um plantio de milho para além da paisagem visível, mas a natureza técnica e científica daquela moderna atividade de agronegócio, que reorganizam os modos de uso da terra e as relações sociais, como o fato de resultar de altos investimentos em pesquisas de melhoramento genético da planta, de requerer menor número de mão de obra, de subjugar-se às lógicas das empresas corretoras, bancárias, das empresas multinacionais de processamento que lideram no mercado brasileiro como a Bunge, Cargil e ADM, que criam sistemas produtivos e oligopólios mundiais, que não nutrem relações orgânicas com os locais onde se instalam no Brasil.

O ato de pensar geográfico, contextualizar espacialmente os fenômenos e a si mesmo, estabelecer relações entre as informações, por meio de procedimentos de estudo de um mapa, texto, tabela, fotografia são procedimentos que ativam as “funções psicológicas superiores” (processos mentais complexos de origem social), a capacidade de pensar conceitualmente sobre “o campo e agronegócio”, isto é, pensar abstratamente este objeto de estudo permite que o aluno estabeleça relações entre estes dados e outros que ele já estudou ou teve contato (estabelecendo nexos mais fortes e mais complexos entre os conhecimentos).

Já a função de generalização se dá quando o aluno relaciona e confronta o conceito estudado com o que se deparou em outras situações, como por exemplo, com o que assistiu em uma reportagem, num discurso político, com uma situação semelhante ao que estudou, mas especializado em outra região ou outro país, ou ainda em outro tempo histórico. Se ele faz prospecções, constrói explicações sobre o objeto em estudo, isto é a demonstração da capacidade de generalização do que aprendeu, quando ele pode generalizar, ou seja, levar para outros contextos situações particulares já aprendidas ou mesmo nomear um acontecimento, que seria conceituar, utilizar um pensamento abstrato para compreender ou explicar uma realidade nova (por isso, diz-se que a aprendizagem adianta o desenvolvimento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o objetivo quanto à expectativa do professor em relação ao aluno será o do desenvolvimento de movimentos de autonomia de aprendizagem. Para isso, a orientação do professor progride no sentido de orientar o aluno para a autonomia de estudo, de apropriação dos instrumentos e signos, para o desenvolvimento contínuo de sua personalidade e posicionamentos em relação aos objetos e fenômenos da realidade, potencializando o desenvolvimento intelectual e existencial do aluno. “A partir das interações que se produzem no micromeio institucional e da aula, dos tipos de atividades que nela se desenvolvem, é que se pode explicar o processo de formação da personalidade do educando” (GONZÁLEZ, 1996, p. 157, tradução nossa).

Este trabalho demonstrou que práticas escolares com ações isoladas, cujo papel do professor está em apresentar conteúdos a serem assimilados e reproduzidos pelos alunos, não constituem atividades de ensino e aprendizagem se considerado sob o enfoque histórico-cultural do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, buscou-se encontrar subsídios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural à prática profissional do professor de Geografia. Ainda que cientes dos limites e particularidades em como nos aproximamos da teoria, a partir da

compreensão de alguns de seus conceitos, buscou-se abordar exemplos da geografia escolar.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- GALPERIN, Piotr Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I. I., LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986.
- GONÇALVES, Amanda R. A Teoria Histórico-Cultural e o Ensino de Geografia. In: **Anais XV Encontro de Geógrafos da América Latina**. Cuba: Universidade de Havana, 2015.
- GONZÁLEZ, Otmara. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica. In: GONZÁLEZ, Otmara et. al. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. Ibagué, Colombia: Universidad de La Habana/Corporación Universitaria de Ibagué, 1996. p. 145-177.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M.. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. In: **Anais IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Questões de metodologia do ensino superior: a Teoria Histórico-Cultural da atividade de aprendizagem**. Goiânia-GO: UCG, 2003. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/questoes.pdf>
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: Formação de Conceitos e os Princípios Didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da geografia. In: CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, Gislaine (org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 13-27.