

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA*

HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND ITS CONTRIBUTIONS FOR TEACHING GEOGRAPHY IN THE AMAZON

Jones Godinho 1
Iolete Ribeiro da Silva 2

Resumo: “Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições no Ensino de Geografia na Amazônia” discute, no contexto da Geografia Escolar, a abordagem Histórico-Cultural, pautada no materialismo histórico-dialético, sua contribuição para a análise e compreensão da realidade, e sua consequente construção/apropriação dos conceitos geográficos pelos alunos do ensino básico referente à construção do conceito de bioma Amazônia. Para tanto, partiu-se de uma revisão de literatura sobre os temas, Teoria Histórico-Cultural e Geografia Escolar, buscando articulá-los, a fim de, através da leitura e interpretação da realidade, proporcionar um caminho metodológico de ensino-aprendizagem capaz de instrumentalizar professores e alunos na construção do conhecimento contextual e autônomo.

Palavras-chave: THC. Geografia escolar. Ensino-aprendizagem. Formação docente. Bioma Amazônia.

Abstract: “Cultural-Historical Theory and its contributions in the Teaching of Geography in the Amazon” discusses, in the context of School Geography, the Cultural-Historical approach, based on historical-dialectical materialism, its contribution to the analysis and understanding of reality, and its consequent construction/appropriation of geographic concepts by elementary school students regarding the construction of the concept of the Amazon biome. To do so, a literature review on the themes of Cultural-Historical Theory and School Geography was carried out, seeking to articulate them in order to, through the reading and interpretation of reality, provide a methodological path of teaching-learning capable of instrumentalizing teachers and students in the construction of contextual and autonomous knowledge.

Keywords: THC. School geography. Teaching-learning. Teacher training. Amazon biome.

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Licenciado em Geografia. Professor na Faculdade La Salle Manaus.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3361271851276916>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5774-1278>.
E-mail: jonesgbr1@gmail.com

Doutora e Mestre em Psicologia. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM) e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFAM).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6024598140248335>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>.
E-mail: iolete.silva@gmail.com

*Este trabalho contou com apoio financeiro da Universidade Federal do Amazonas e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Introdução

Os acontecimentos ocorridos nas últimas décadas do século XX impulsionaram uma renovação sociocultural no Brasil, garantindo uma arena de grandes transformações, pois oportunizou espaços para o debate e para a produção científica relacionados ao objeto de estudo da Geografia. Essas mudanças favoreceram o florescimento de caminhos diversos para o ensino de Geografia, modificando as práticas cotidianas quanto à maneira de ensinar, bem como referente ao seu conteúdo.

Tais mudanças resultam das convicções sobre o ensino de Geografia e do próprio processo educativo, que consideram a realidade social, bem como as reflexões teóricas que valorizam a Pedagogia e a Didática e do suporte teórico-metodológico embasado no materialismo histórico-dialético.

Com o objetivo de fazer uma interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural (THC) o ensino de Geografia na escola, busca-se, com este artigo, refletir sobre as contribuições dessa abordagem teórica para o ensino de Geografia, quanto à análise e compreensão da realidade e a consequente apropriação/construção dos conceitos geográficos pelos alunos do ensino básico.

Na busca pela análise do problema a ser investigado, partir-se-á dos aportes do materialismo histórico-dialético enquanto método fundamentador, bem como dos pressupostos da THC e da Geografia, procurando fazer uma interlocução pertinente ao processo de ensino-aprendizagem, partindo de referenciais já elaborados pela Geografia, tendo o Bioma Amazônia como amostra temática e conceitual.

Pedagogia, didática e epistemologias

Uma das situações recorrentes observadas no processo de ensinar é que muitos professores se utilizam de metodologias que se ocupam meramente dos aspectos instrumentais e prescritivos das disciplinas ministradas, o que vai na contramão dos esforços para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. (CONTRERAS, 2002; RIOS, 2006; CHARLOT, 2008; FERREIRA, 2012; FREIRE, 2015).

Nos estudos que buscam compreender o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, visando o desenvolvimento no sujeito da capacidade de aprender a aprender, tem-se fortalecido a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem não pode ocorrer sem se levar em conta os conteúdos e métodos próprios das ciências a serem ensinadas, “assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas”. (LIBÂNEO, 2008, p. 1). Nesse sentido, a didática tem em suas metodologias específicas, uma de suas fontes mais significativas de pesquisa, ao lado da teoria do conhecimento, da sociologia, da teoria da educação, da filosofia, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Somando esses elementos, ela universaliza as prerrogativas de aprendizagem para o ensino dos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento e disciplinas. Dessa forma, passa a embasar as didáticas específicas garantindo-lhes o que é essencial ao ensino, respeitando suas especificidades epistemológicas e metodológicas. É embasado nessa compreensão que se colocam em relevo as relações entre epistemologia das disciplinas escolares e didática, de modo a interligar a lógica científica da matéria ensinada à didática. (LIBÂNEO, 2008).

Nesse sentido, a abordagem didático-pedagógica de um conteúdo pressupõe a epistemologia própria desse conteúdo como, também, a consideração das características de personalidade dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens.

Com isso, compreendemos que a aprendizagem resulta da interação entre processos externos (interpsicológicos) e internos (intrapicológicos), com a interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. Interiorização ou internalização, na teoria de Vygotsky, é o processo de apropriação de instrumentos cognitivos por parte do indivíduo, requerendo uma reelaboração pessoal decorrente de uma relação pedagógica, a qual implica interações sociais no decurso das quais o aluno passa a dominar e utilizar, por si mesmo, os signos sociais utilizados pelo adulto para regular sua atividade (VYGOTSKI, 1984). Trata-se, pois,

da interiorização da atividade social coletiva, ou seja, da conversão gradual e progressiva da atividade externa em atividade interna ou, nas palavras de Vygotski, da reconstrução interna de uma operação externa. (LONGAREZI et al., 2007).

Neste ponto realçamos a importância mediadora das atividades humanas sociais, históricas e coletivas no desenvolvimento das funções mentais superiores, bem como a mediação da particularidade no processo de construção do conhecimento, no qual, pela atividade individual de aprendizagem, os indivíduos se apropriam ativamente da experiência sociocultural da humanidade. (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Além disso, considera-se que os saberes e os instrumentos cognitivos se formam nas relações intersubjetivas, exigindo dos indivíduos a interação com outros já portadores desses saberes e instrumentos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação e o ensino estabelecem formas universais e necessárias para o desenvolvimento omnilateral do indivíduo, fruto das relações entre as condições internas destes com os fatores socioculturais.

Analisando os pressupostos da THC de Vygotski, compreendemos que o ensino-aprendizado eficaz é aquele que impulsiona e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas mediante a abstração da realidade, a formação de conceitos, bem como o desenvolvimento do pensamento científico e, para que isto ocorra, é preciso que o indivíduo supere os limites muitas vezes determinados e cerceados pela realidade em que vive.

Ao aprender um conteúdo o sujeito adquire as ferramentas cognitivas gerais que são intrínsecas a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas de situações concretas e cotidianas. Dessa forma, devido ao seu caráter generalizador, pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, é que o pensamento teórico se desenvolve no aluno, permitindo sua aplicação em vários contextos da aprendizagem. Em outras palavras, para pensar e atuar com um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico do desenvolvimento desse saber. Neste sentido, o objetivo da aprendizagem é alcançado pela formação de conceitos abstratos para além da experiência sensível imediata.

A THC e a apropriação/construção dos conceitos geográficos

Para o desenvolvimento e aprofundamento de nossa discussão, partimos dos teóricos da abordagem Histórico-Cultural, tais como Leontiev (1983), Vygotski (2014), entre outros, além dos geógrafos como Callai (2000), Kaercher (2003) e Cavalcanti (2006; 2011), e na análise dos conceitos epistemológicos concernentes à geografia escolar.

A THC reflete as concepções de Vygotski (1896-1934) frente às correntes psicológicas da sua época, pautadas no materialismo dialético, tendo como objetivo explicar e descrever o comportamento humano e a construção do psiquismo partindo das funções psicológicas superiores: dentre elas, pensamento, linguagem e consciência. (VYGOTSKI, 2014).

Dessa forma, a transformação dos processos psicológicos inferiores em processos superiores/complexos, conforme Vygotski (2014), perpassa pela compreensão das mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, conforme Daniels (2003), os processos inferiores ou elementares, que incluem os comportamentos instintivos e espontâneos, além dos reflexos, bem como os processos complexos, ou funções mentais superiores, aquelas mediadas por signos e desenvolvidas voluntariamente como reflexos da cultura, são relações entre pessoas, visto que nascem como produto de formas de comportamento coletivas.

Kozulin (2002, p.116) ainda salienta que “as ferramentas psicológicas (linguagem, sistemas de contagem, técnicas mnemônicas, sistemas de símbolos algébricos, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas e etc.) são orientadas internamente, transformando habilidades e competências humanas naturais em funções mentais superiores”.

A respeito dos processos psicológicos como frutos de processos culturais e históricos, Vygotski elaborou conceitos importantes, enfatizando que existe uma relação decisiva entre cognição e cultura, sendo o social a base para a compreensão do desenvolvimento humano. Neste contexto foram desenvolvidos conceitos como o de zona de desenvolvimento próximo (ZDP), dos mecanismos de interiorização, de generalização e de abstração, apontando a escola-

rização como um acontecimento histórico e relevante na vida do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento complexo e para a apropriação de conceitos científicos. (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Outros psicólogos soviéticos e russos, partindo dos trabalhos de Vygotski, contribuíram para a expansão da THC, tendo Davydov como seu expoente. A partir dos alicerces construídos por Vygotski e Leontiev, Davydov contribui para o desenvolvimento da teoria da atividade aprofundando a compreensão do desenvolvimento da mente humana. No entanto, ao traduzir de maneira didática as teorias formuladas por Vygotski, Davydov apresenta o denominado ensino desenvolvimental como sua operacionalização.

Davydov fundamenta suas ideias partindo de uma crítica à concepção tradicional de ensino, tendo como alvo o desenvolvimento do pensamento empírico, fundamentado na concepção, segundo a qual, a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato. Sua compreensão de ensino apresenta caminhos para que o aprendizado tenha como meta o desenvolvimento do pensamento teórico buscando superar uma visão fossilizada de aprendizagem. Oportunizar meios que estimulem o pensamento teórico pelo aluno, visa possibilitar o desenvolvimento de habilidades e capacidades mentais que favoreçam o pensar de maneira autônoma e reflexiva, e o agir frente aos problemas em todas as áreas da vida cotidiana, promovendo a formação de competências específicas no campo da ciência, além da formação geral e universal do indivíduo. (LIBÂNEO, 2004).

Compreendemos que o processo educativo parte de formas fundamentais para o desenvolvimento humano, visto estar interligado aos fatores socioculturais e internos dos indivíduos. No entanto, sabe-se que o desenvolvimento intelectual e cognitivo do sujeito pode ocorrer de maneira formal e não formal, mas é na escola que o ensino e o aprendizado contribuem, através da mediação cultural, de maneira sistemática e democrática, para o desenvolvimento humano, cultural e científico dos indivíduos.

Dessa forma, a função mediadora do objeto do conhecimento, por meio de procedimentos e métodos de ensino, contribui para a geração de condições e meios de aprendizagem, incorporando saberes à dimensão pedagógica, amalgamando essas características numa proposta didática que possibilite condições para um aprendizado significativo. (LIBÂNEO, 2004).

A Geografia, enquanto ciência, apresenta uma vastidão de temas e conteúdos que estão ligados diretamente ao cotidiano dos alunos, viabilizando sua utilização como instrumento no processo de ensino e aprendizado da ciência geográfica. Com isso, a ideia de desenvolvimento mental apresentada por Davydov, pode ser exemplificada, no ensino de Geografia, contemplando o cotidiano dos alunos inserido nos conteúdos geográficos, visto que os conceitos cotidianos e os conceitos científicos são interdependentes e interconectados. Dessa forma, “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, p. 84).

A partir desta perspectiva, compreendemos que a abordagem da THC no ensino escolar da Geografia, permite tecer uma unidade metodológica dentro de uma mesma lógica de trabalho. Isto pode ser percebido no movimento de renovação ocorrido na Geografia, a Geografia Crítica, que buscou romper com a matriz positivista ao adotar o materialismo histórico-dialético (MHD) como orientação e método de conhecimento. (CALLAI, 2000; CAVALCANTI, 2011).

Fundamentada na escola de Vygotski, a THC também possui suas bases no MHD, o que torna possível, dessa forma, articular coerentemente o MHD enquanto método geral do conhecimento, aliado à concepção acerca do desenvolvimento humano (THC), alicerçando a Geografia Crítica como método da ciência geográfica. (KAERCHER, 2003). A partir de então, a Geografia pode propor condições de ensino-aprendizado que vinculem conteúdos e métodos que visem não só os objetivos propostos pela ciência geográfica, mas repensando constantemente seus métodos de ensino, desenvolvam as potencialidades intelectuais, práticas e plásticas do ser humano, ultrapassando o pensamento empírico e ascendendo ao pensamento teórico. (CALLAI, 2000).

No contexto da nossa reflexão, surge a necessidade de exemplificarmos como a apro-

priação/construção dos conceitos geográficos pode contribuir para uma leitura e compreensão da realidade de maneira mais concreta, real, verdadeira, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Compreendemos a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p. 44), e que a verdade, como afirma Kosik (2010), não se apresenta imediatamente ao homem, fazendo-se necessário um desvio para se chegar a ela, em um processo de explicações com base na própria realidade, buscando os movimentos que a compõem a fim de compreender seus distintos determinantes para compreendê-la e, a partir disso, se chegar aos conceitos, ou à totalidade concreta.

Com isso, partimos da análise do conceito de bioma, um dos objetos de estudo da ciência geográfica, tomando como foco o conceito de bioma Amazônia.

Etimologicamente, bioma (do grego *Bio* = vida + *Oma* = grupo ou massa), é o “conjunto de vida (vegetal e animal) definida pelo agrupamento de tipos de vegetação contíguos e identificáveis em escala regional, com condições geoclimáticas similares e história compartilhada de mudanças, resultando em uma diversidade biológica própria” (IBGE, 2020). Em outras palavras, ele pode ser definido como uma grande área de vida formada por um complexo de ecossistemas com características homogêneas.

A Amazônia é o maior bioma do Brasil e cobre um território de 4,196.943 milhões de km², onde crescem 30 mil espécies de plantas (das 100 mil da América do Sul) e 2.500 espécies de árvores (1/3 do mundo), representando mais da metade das florestas tropicais remanescentes, compreendendo a maior biodiversidade em uma floresta tropical no planeta. (BRASIL, 2016).

Além disso, compreende a maior bacia hidrográfica do mundo (cerca de 6 milhões de km²) com 1.100 afluentes. O rio Amazonas atravessa a região setentrional da América do Sul, no sentido Oeste-Leste, para lançar no Oceano Atlântico cerca de 175 milhões de litros de água a cada segundo. Nascendo no lago Lauricocha, Peru, na Cordilheira dos Andes, o rio Amazonas recebe, ao longo de seu percurso, os nomes Tunguragua, Apurímac, Marañón, Ucayali, Amazonas (na união dos rios Marañón e Ucayali, no Peru), Solimões e novamente Amazonas (na união dos rios Negro e Solimões), antes de sua foz no oceano, próximo à Ilha do Marajó, no litoral brasileiro. (ECO, 2014).

No território brasileiro encontra-se a maior parte da floresta, compreendendo 60% da Amazônia, seguido pelo Peru (13%), com porções menores no Equador, Colômbia, Bolívia, Venezuela, Suriname, Guiana e Guiana Francesa. Três regiões brasileiras são ocupadas pelo bioma: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o que equivale a cerca de 49,29% do território. (ECO, 2014).

Para efeitos governamentais, a Amazônia é delimitada por uma área denominada “Amazônia Legal”, delimitada a partir da criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), em 1966. Nesta área vivem mais de 33 milhões de pessoas, destacando-se 1,6 milhão de povos indígenas de 370 etnias distintas, além de quilombolas, ribeirinhos e extrativistas. (IBGE, 2010).

Ao fornecendo alimentação, medicamentos e moradia, a floresta garante a sobrevivência desses povos. Além de ser economicamente relevante, pois “estimativas situam a região como a maior reserva de madeira tropical do mundo, com recursos naturais (enormes estoques de borracha, castanha, peixe e minérios, para mencionar alguns) que representam uma abundante fonte de riqueza natural”. (ECO, 2014).

Diante destes indicadores, refletimos, com base na abordagem histórico-cultural, como a geografia escolar pode contribuir para a compreensão do conceito de bioma, sua apropriação e objetivação pelos alunos, por exemplo, nos vários contextos amazônicos: pelos estudantes de escolas urbanas, os quais, na grande maioria das vezes, o constroem mediante as concepções trazidas pelos livros didáticos, editados e impressos em outras regiões do país, bem como influenciados pela mídia; pelos estudantes das escolas de comunidades ribeirinhas, longe dos grandes centros urbanos das capitais, os quais são diretamente afetados pelo regime das chuvas, das cheias e vazantes dos rios, bem como pelas dificuldades de acessos; e ainda, pelos estudantes indígenas, ou, mais especificamente, pelos estudantes de comunidades indí-

genas do interior do Amazonas, tendo em vista que suas visões e compreensões de mundo são particulares e singulares, influenciados por uma herança cultural milenar.

Para isso, é fundamentalmente importante que o professor compreenda que os conceitos são construídos como resultados de processos observacionais e ativos, a exemplo do bioma Amazônia, tendo em vista que, mesmo os conteúdos escolares sendo definidos por terceiros (como os especialistas do Ministério da Educação, por exemplo), os mesmos precisam ser contextualizados para que as realidades sejam observadas, compreendidas, apropriadas e subjetivadas para serem posteriormente objetivadas e só assim conceituadas, respeitando os conhecimentos e vivências de seus alunos. Nesse sentido, o sujeito e o meio não são considerados isoladamente, mas em um duplo processo dialético de transformação entre ambos (PICCOLO, 2012).

Assim, a Geografia escolar, através da generalização e das abstrações dos conceitos geográficos, busca contribuir para a formação do pensamento teórico e científico dos alunos, de forma que consigam interiorizar o conhecimento geográfico. Esta interiorização se dá através da recriação das ações, práticas e produtos humanos historicamente produzidos, visando, por meio deste processo, a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, tendo na atividade reprodutiva o caminho para essa interiorização. Neste ponto, a reprodução é compreendida não como repetição, imitação ou mera memorização, mas “como a reprodução de uma atividade de aprendizagem que contribua para (re)organizar as ações, captando o caminho já percorrido pelo pensamento científico”. (DANIELS, 2003, p. 132).

Isto posto, por meio da reprodução, percebe-se que os alunos passam a pensar teoricamente um objeto de estudo quando estão inseridos em uma atividade de aprendizagem que tenha relação com o meio em que vivem, de modo que estimule a construção/apropriação de um conceito teórico desse objeto ampliando sua compreensão e leitura da realidade em que estão inseridos. Tal construção/apropriação do conceito permite que o indivíduo ascenda do geral ao particular, do concreto ao abstrato, partindo da abstração de um conceito geral, diferenciando entre traços essenciais e gerais, abarcando o fenômeno estudado na sua totalidade, entendendo o fenômeno na sua generalização e percebendo as relações essenciais que o determinam.

Cavalcanti (2006, 2011) apresenta essa orientação partindo de uma concepção de ensino de Geografia e de uma proposta metodológica relacionadas ao pensamento geográfico, estruturado a partir de conceitos e categorias. Na prática, desenvolver uma proposta de aprendizagem, partindo dessa concepção de ensino, por meio da sistematização do conteúdo que ascenda do concreto para o abstrato, significa partir sempre de conceitos teóricos, generalizações e abstrações.

Nesse sentido, como estratégia metodológica, o professor pode partir dos conceitos estruturantes do raciocínio geográfico, as categorias geográficas: ambiente, natureza, paisagem, lugar, território e região, além dos conceitos utilizados para a análise de espaços delimitados, ou mais específicos, como o de Amazônia, por exemplo. Essa organização dos conteúdos permite que a construção do conhecimento geográfico não ocorra de maneira fragmentada, mas antes proporcione, além do desenvolvimento mental do sujeito, uma visão crítica e articulada do objeto de estudo, permitindo que o aluno se perceba como parte integrante e ativa no mundo, no espaço socialmente produzido. Aqui percebe-se que existe uma interação sujeito-objeto que possibilita, por meio de instrumentos e signos, condições para o desenvolvimento de uma autonomia do pensamento e uma consciência sócio-conceitual. (CAVALCANTI, 2006).

Ponto importante é compreender que para o sujeito interiorizar os conceitos, é necessário aprender a pensar teoricamente, o que pressupõe o domínio do seu processo de origem e desenvolvimento. A partir da recriação das práticas humanas historicamente produzidas é que ocorre o processo de interiorização, o que contribui para a transformação gradual de ações externas em ações internas. Nesse sentido, “a atividade interna é secundária, ela se forma pelo processo de interiorização da atividade externa, [...] e não consiste no simples deslocamento da realidade externa para o plano interno da consciência, e sim na sua formação.” (DAVÍDOV, 1988, p. 30).

Diante disso, em nosso contexto de discussão, para que o aluno internalize o conceito

de Bioma Amazônia, o professor deverá possibilitar a recriação, por parte do aluno, dos modos culturalmente organizados e historicamente produzidos, determinados, desse conhecimento. Portanto, compreender o conceito de Bioma Amazônia significa entender sua gênese, sua construção e desenvolvimento, produto das exigências sociais postas pelo contexto global, em âmbito socioambiental, cultural, econômico etc., ou seja, a necessidade de valorizar uma realidade espacial única no planeta. (KAERCHER, 2003).

Assim, o conceito de Bioma Amazônia torna-se o princípio gerador que engloba diversos conceitos específicos, permitindo que no processo de aquisição de saberes ocorra a abstração, a compreensão e o desenvolvimento lógico do pensamento e a internalização de conceitos específicos.

É necessário, no tocante à construção dos conceitos, que se crie condições para que os alunos formem, construam eles mesmos os conceitos, com o auxílio do professor, visto ser ineficiente ensinar conceitos aos estudantes apenas transmitindo o que está definido no livro didático ou elaborado pelo professor. Este, antes de tudo, deve propiciar condições para que o aluno mesmo possa formar um conceito. (CAVALCANTI, 2011).

Uma contribuição de Souza (2011), quanto aos meios para se trabalhar a construção dos conceitos geográficos na escola, em uma perspectiva Histórico-Cultural, levando em conta um dos aspectos que compõem o bioma, é a análise das paisagens. O autor observa que, para se analisar as paisagens que compõem um determinado bioma, é importante observar que elas não são compostas unicamente de forma, mas também de conteúdo, e expressam, refletem um movimento temporal. Neste sentido, a abordagem do tema em aula não deve levar em conta a descrição apenas das formas, como por exemplo, árvores de grande e médio porte, presença de matas de terra firme, matas de várzea e matas de igapó, mas considerar os significados que os alunos dão aos diferentes arranjos florestais e vegetais em suas particularidades.

Neste ponto, a contribuição do professor deve se dar no intuito de orientar os alunos à análise do espaço em que estão inseridos, para que eles próprios expliquem os objetos da paisagem, no caso a floresta, sua localização num dado lugar, em uma área alagada, inundada ou em terra firme e os nomes (conceitos) que cada uma recebe. Além disso, cabe ao professor auxiliar na reflexão sobre as funções que as florestas tiveram no passado e exercem na atualidade; investigar a gênese de tais paisagens, se naturais ou humanas, construídas como fruto da atividade do trabalho humano, e quais contradições expressam.

A partir deste tipo de abordagem conceitual, é possível oportunizar ao aluno que compreenda que a paisagem, aquilo que ele vê ao seu redor, através da janela da sala de aula, no percurso de casa para a escola... tem uma história, está impregnada de processos sociais, políticos, econômicos, culturais.

Outro exemplo interessante está relacionado à construção do conceito de lugar. Para elaborá-lo, o professor pode adotar a construção de mapas mentais pelos próprios alunos onde, com isso, pode-se conhecer o nível de consciência espacial dos estudantes e perceber como eles concebem o lugar em que vivem. A partir disso, relacionar o local com o global, permitindo aos alunos compreender que o local não está isolado do todo, do mundo; não é um mundo à parte, antes, está inserido em um contexto maior, planetário, e, portanto, é influenciado pelo mundo, pelos fenômenos globalizantes que o cercam. Com isso, permitir aos estudantes que identifiquem as características próprias do particular em que estão inseridos, aquilo que é próprio à sua cultura, fazendo conexões com aquilo que foi absorvido do global, bem como com o que tem influenciado o mesmo.

Partindo destas considerações e exemplos podemos dizer que o desenvolvimento do pensamento teórico no aluno desenvolve-se pela formação dos conceitos que, conseqüentemente, ocorre por meio dos processos lógicos do pensamento, em caráter generalizador, permitindo sua aplicação em vários contextos de aprendizagem.

Construindo os conceitos a partir da compreensão e análise da realidade concreta, o estudante adquire as habilidades cognitivas intrínsecas a esse conteúdo, convertendo-se em procedimentos mentais de análise e solução de problemas em situações cotidianas e concretas da vida.

Considerações Finais

Partindo da abordagem Histórico-Cultural procurou-se discutir, mesmo que brevemente, suas contribuições para o ensino-aprendizado de Geografia no contexto escolar, mas que tranquilamente pode ser aplicado no contexto acadêmico.

Destacou-se que o processo de construção e conseqüente internalização dos conceitos científicos basilares da Geografia é papel fundamental da escola, o qual auxilia na construção e no desenvolvimento do pensamento espacial por parte dos estudantes, bem como a elaboração de habilidades mentais complexas que lhes permitem agir frente às situações do cotidiano.

Nesse sentido, sugere-se, como procedimento metodológico ao professor em sala de aula, o trabalho com situações-problema, que partam da realidade concreta dos alunos, para que estes, ao analisá-los, percebam seus múltiplos determinantes e, com isso, construam suas próprias percepções desta realidade, num movimento autônomo e emancipatório, crítico e realista do meio em que vivem, constroem e reconstróem. Nesse movimento, é possível que os mesmos, coletivamente, possam transformar a realidade, visando ao melhoramento social e humano, finalidade última do processo educativo.

A Geografia escolar é, para professores e alunos, a porta para outras reflexões e leituras da realidade, afinal, mais do que decorar nome de países e suas capitais, é importante conhecer a gênese dos antecedentes históricos que formaram tais países, as engrenagens que os constituíram, bem como as relações uni e bilaterais que mantêm com os demais países do globo terrestre.

Referências

BRASIL, MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Amazônia**. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/biomas/amaz%C3%B4nia>. Acesso em: 05 mai. 2020.

CALLAI, H. C. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. CASTROGIOVANNI, A. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000.

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

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 2011.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

ECO. O que é o bioma Amazônia. Dicionário Ambiental. **((o))eco**, Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28611-o-que-e-o-bioma-amazonia/>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FERREIRA, E. **(D)Enunciar a Autonomia**: contributos para a compreensão da gênese e da construção da autonomia escolar. Porto: Porto Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 07 abr. 2020.

_____. **Biomassas**. Disponível em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-territorio/biomassas.html> Acesso em: 07 abr. 2020.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª edição. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, C.; TORÍBIO, A. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNIO, J. C. 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 Brasileira de Educação**, n. 27, dez. 2004.

_____. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P.A. e D'ÁVILA, C. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papyrus, 2008.

LONGAREZI, A. M.; ARAÚJO, E. S.; FERREIRA, S. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Série-Estudos**. Campo Grande, n. 23, p. 65-78, jan./Jun. 2007. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/262/117>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, vol. 27, n. 2. p. 362-371, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PICCOLO, G. M. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, 24(2), 283-292, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VFQFC-nh4BGxkNsj3LC97fbh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, V. C. Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Didáticos no Ensino da Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/15/12>. Acesso em: 10 abr. 2020.

VYGOTSKI, L. S., **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo II: pensamiento y lenguaje. Volumen II de la colección Machado Nuevo Aprendizaje. Madrid: Antônio Machado Libros, 2014.