



# signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

[www.revistas.ufg.br/signos](http://www.revistas.ufg.br/signos)

## A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

GEOGRAPHY DIDACTICS IN THE DEVELOPMENTAL TEACHING THEORY  
PERSPECTIVE

LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA  
ENSEÑANZA DESARROLLANTE

Claudivan Sanches Lopes  
Universidade Estadual de Maringá  
claudivanlopes@gmail.com

---

**Resumo:** O artigo discute alguns dos contributos teóricos do “ensino desenvolvimental” proposto por Vasily V. Davydov para o desenvolvimento da didática da Geografia, enfatizando, nesse contexto, a importância de pensar a necessária integração entre o conhecimento didático-pedagógico e o conhecimento disciplinar ou, mais particularmente, entre a didática e a epistemologia da Geografia. Evidencia-se, assim, que toda abordagem pedagógico-didática de um conteúdo pressupõe sua abordagem epistemológica. Busca-se favorecer a ampliação qualitativa desse campo de estudos e, mais especificamente, prover os professores e futuros professores para enfrentar os inúmeros desafios postos pela prática profissional.

**Palavras-chave:** didática, didática da Geografia, teoria do ensino desenvolvimental.

---

**Abstract:** This paper discusses some of the theoretical contributions of “developmental teaching” proposed by Vasily V. Davydov to the development of geography didactics, emphasizing on, in this context, the importance of considering the necessary integration between didactic-pedagogical knowledge and disciplinary knowledge or, more specifically, between didactics and epistemology of Geography. The research findings suggest that every pedagogical-didactic approach of a subject presupposes an epistemological approach. Our aim is to favor the qualitative expansion in this field of study and, more specifically, to provide teachers and future teachers with enough resources to face the numerous challenges present in professional practice.

**Keywords:** didactics, Geography didactics, developmental teaching theory.

**Resumen:** El artículo discute algunas de las contribuciones teóricas de la “enseñanza desarrollante” propuesta por Vasily V. Davydov para el desarrollo de la didáctica de la Geografía, enfocando, en este contexto, la importancia de pensar la necesaria integración entre el conocimiento didáctico-pedagógico y el conocimiento disciplinario o, en particular, entre la didáctica y la epistemología de la Geografía. Así se evidencia que todo abordaje pedagógico-didáctico de un contenido presupone el enfoque epistemológico de este contenido. Se busca favorecer la ampliación cualitativa de este campo de estudios y, más específicamente, proveer a los profesores y futuros profesores para enfrentar los numerosos desafíos planteados por la práctica profesional.

**Palabras clave:** didáctica, didáctica de la Geografía, teoría de la enseñanza desarrollante.

---

## Introdução

O objetivo do presente artigo<sup>1</sup> é apresentar resultados de pesquisa de natureza teórica e bibliográfica que analisou possíveis derivações da teoria do “ensino desenvolvimental” formulada pelo pedagogo e filósofo russo Vasily V. Davydov (1986; 2017) para o desenvolvimento das didáticas disciplinares e, especialmente, da didática da Geografia. Discutimos, nesse contexto, o problema da dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático nos currículos de formação de professores para, assim, versar acerca dos possíveis caminhos de superação proporcionados pela produção teórica de Davydov.

Metodologicamente, como sugerem Lakatos e Marconi (1987), realizamos o levantamento, seleção e análise dos materiais bibliográficos publicados em livros, artigos de revistas científicas, teses, dissertações, entre outros, e disponíveis sobre a temática pesquisada, com a finalidade de proporcionar ao pesquisador o contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto. Os resultados, nessa perspectiva, estão ancorados no exame crítico de estudos relacionados à investigação no campo da didática de modo geral, particularmente, da didática da Geografia e as possibilidades de desenvolvimento vislumbradas pelos aportes elaborados por Davydov (1986; 2017) por meio da teoria do ensino desenvolvimental. Em um esforço de análise e síntese, procuramos estabelecer um diálogo entre estes estudos com o intuito de propiciar maior visibilidade a esse campo de pesquisa que consideramos promissor para a compreensão e superação da problemática aqui apresentada para debate.

---

<sup>1</sup> Este artigo expõe parte dos resultados de pesquisa de Pós-Doutorado intitulada: “Bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento da didática da Geografia”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás sob a supervisão do professor Dr. José Carlos Libâneo.

### **As didáticas disciplinares e a didática geral**

As didáticas disciplinares são definidas como um tipo ou variação das didáticas específicas que se preocupam em ressaltar a influência das características dos conteúdos ensinados – sua lógica científica – na organização didática do ensino. Dessa forma, “As didáticas específicas desenvolvem campos sistemáticos do conhecimento didático que se caracterizam a partir de uma delimitação de regiões particulares do mundo do ensino” (CAMILLONI, 2016, p. 24). Em razão da diversidade de parâmetros que se pode utilizar para delimitar essas regiões, seus critérios de diferenciação são variados. Na trilha do raciocínio de Camilloni (2016) podemos citar, então, as didáticas específicas de acordo com os níveis de ensino, as didáticas específicas para determinadas modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos, as didáticas específicas segundo as distinções dos sujeitos (imigrantes, minorias culturais etc.), e como mencionamos, as didáticas específicas que levam em consideração a estrutura lógica conceitual e metodológica de dada disciplina ou área do currículo escolar: as didáticas disciplinares. Destarte, como afirma Lopes (2018, p. 6),

[...] as didáticas disciplinares se distinguem da didática geral por sua preocupação com a natureza epistemológica dos conteúdos a serem ensinados. Essa divisão inicial provoca uma subdivisão, pois o critério de natureza epistemológica resulta em se delimitar “uma didática” para cada campo disciplinar do currículo escolar. Nessa premissa, cita-se a didática da Biologia, a da Matemática, a da Geografia etc. Essas divisões levam, ocasionalmente, a alcançar níveis maiores de especialização, podendo resultar, no caso da Geografia, em subdivisões, como, por exemplo, didática da Geografia física e didática da Geografia humana.

Portanto, o princípio fundamental das didáticas disciplinares é a ideia de que toda abordagem pedagógica tem por pressuposto a abordagem epistemológica do conteúdo ensinado; nessa perspectiva, o conhecimento disciplinar (geográfico, histórico, químico etc.) e o conhecimento pedagógico-didático são indissociáveis (LIBÂNEO, 2008; 2015a; 2015b; FREITAS, 2011). Advogamos, corroborando o pensamento de Camilloni (2016) e Libâneo (2015b), a inseparabilidade entre didática (geral) e as didáticas disciplinares, entre a didática e a epistemologia da ciência ensinada. Como são mutuamente referenciadas, há entre elas uma reciprocidade a ser cultivada.

Todavia, a pesquisa educacional tem apontado, frequentemente, em todos os campos disciplinares que compõem o currículo escolar, o constante problema da dissociação entre o conhecimento específico de cada disciplina e o conhecimento pedagógico-didático nos processos de formação de professores (LIBÂNEO, 2008; 2015a; 2015b; SAVIANI, 2009; CANDAU, 1999; FREITAS, 2011; PONTUSCHKA, 2001; LOPES, 2010; 2018; LOPES e PONTUSCHKA, 2015; GATTI e NUNES, 2009; PINHEIRO, 2005). O que normalmente

ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com evidentes consequências nas práticas profissionais dos professores, é

“[...] a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada” (LIBÁNEO, 2015a, p. 631).

Destarte, o ensino de métodos gerais de aprendizagem sem conexão com o conteúdo, ou seja, sem o exame conceitual da natureza da matéria de ensino de um lado, e, de outro, o ensino de conteúdos específicos sem a reflexão sobre as formas mais apropriadas de representação para os distintos grupos de alunos é causa frequente da dificuldade que têm os professores, de qualquer área do currículo escolar, para propiciar uma aprendizagem significativa para os alunos (LOPES, 2010). Trata-se de uma problemática que atinge a essência do processo formativo e da própria atividade profissional dos professores, porque, como afirmam Moraes e Torriglia (2003, p. 50) (grifos das autoras), “[...] é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o **ser** e se produz o **conhecimento docente**”. Isto é, a característica identitária do conhecimento profissional docente consiste na capacidade de articular, considerando o contexto sociogeográfico da prática dois tipos de conhecimento: o da disciplina com a qual trabalha e o pedagógico-didático.

A “inseparabilidade” ou “reciprocidade”, contudo, supõe uma perspectiva teórica capaz de integrá-las. É mister dar-lhes lastro. Como vemos a seguir, as proposições teóricas de V. V Davydov fornecem, nesse sentido, argumentos significativos para a integração que se deseja ver realizada. Oferecem fundamentos e indicam a necessidade de subsídios que, a favor da eficácia da organização didática do ensino, resultem em aprendizagem por parte dos alunos.

### **A teoria do ensino desenvolvimental e a função da escola**

A teoria do ensino desenvolvimental proposta do Vasily V. Davydov apoia-se nas contribuições da teoria histórico-cultural, sendo tributária, especialmente, do trabalho seminal de L. S. Vigotski (2000; 2005) e posteriores desdobramentos alcançados por A. N. Leontiev (1983), os quais demonstraram que a adequada organização do ensino e aprendizagem na escola é a força motriz para o surgimento “das formas superiores do pensamento” e, desse modo, a realização completa das potencialidades humanas nos alunos, o pleno amadurecimento da personalidade. Por meio da apropriação consciente e planejada da experiência socialmente elaborada e objetivada nos conhecimentos e procedimentos de ação

relacionados às diversas ciências, à moral, às artes etc., o aluno transforma-se a si mesmo e se desenvolve (DAVYDOV, 1986; 2017; LIBÂNEO, 2015a; SFORNI, 2012; FEITAS, 2011).

Como sintetiza Libâneo (2016, p. 355-356),

Nessa teoria, a aprendizagem resulta da interação entre processos externos (interpsíquicos) e internos (intrapíquicos), com a interiorização de signos culturais convertidos em ações mentais dos indivíduos. Desse modo, é realçado o papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação dos processos psíquicos superiores, portanto, o caráter de mediação cultural no processo do conhecimento. Ao mesmo tempo, pela atividade individual de aprendizagem os indivíduos se apropriam ativamente da experiência sociocultural da humanidade. Nesse sentido, uma visão histórico-cultural do ensino busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre. Os signos culturais, entre os quais estão os conteúdos de ensino a serem aprendidos são, assim, manifestações da cultura humana social e historicamente produzida, devendo ser interiorizados como condição de desenvolvimento humano, portanto, de formação da personalidade e humanização.

Neste contexto, ao buscar sistematizar o ensino capaz de promover o desenvolvimento, Davydov (1986) argumenta que este deve apoiar-se na proposição de que “[...] a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos (ou modelos) de organização do ensino”. Confirmando os estudos capitais de Vigotski e desenvolvidos por outros pesquisadores, Davydov (1986, p. 164) reafirma que o “[...] ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado”. E por fim, concretizando essa proposição, observa que “[...] a natureza desenvolvimental da atividade de estudo no período escolar está vinculada ao fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico” (DAVYDOV, 1986, p. 164). Qual a importância dada pelo autor ao conhecimento teórico e qual seu vínculo com a atividade de estudo e a escola? Qual o impacto das atividades escolares nos alunos quando estas se centram no conhecimento teórico?

Em consonância com teses fundamentais da teoria histórico-cultural, Davydov (1986, p. 158) enfatiza que “A entrada da criança na escola é uma das transições (passagens) cruciais na sua vida” e, sendo assim, decisiva para seu desenvolvimento. Ao ingressar na escola, prossegue o autor, “[...] a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teóricos” (DAVYDOV, 1986, p. 158). Diferentemente das aprendizagens proporcionadas pelas experiências culturais anteriores que guiavam até então seu processo de desenvolvimento (como, por exemplo, as brincadeiras e os jogos), a criança inicia o contato com um tipo de conhecimento cujo fundamento interno é de

profundo alcance, decisivo para o desenvolvimento de sua personalidade e indisponível em outros âmbitos de sua convivência social.

Davydov (1986, p. 158) declara que “Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Esta atividade dos alunos é a atividade de estudo” (grifos nossos). Quando se engajam nesse processo de aprendizagem específica – ou seja, característico do trabalho escolar, explica que:

[...] as crianças reproduzem não somente o conhecimento e habilidades correspondentes aos fundamentos daquelas formas de consciência social, mas também as capacidades construídas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos: reflexão, análise e experimento mental (DAVYDOV, 1986, p. 158).

Na acepção do autor, embora na idade escolar inicial as crianças continuem a realizar diversas atividades como as lúdicas, as esportivas e os jogos, a atividade em que ocorre a aprendizagem e caracteriza a atividade escolar é a atividade de estudo, detentora de conteúdo e estrutura especiais. Desse modo, nessa fase essa atividade é principal e conducente: “Ela determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade” (DAVYDOV, 1986, p. 159).

Crítico dos formalismos que identificava na educação escolar, Davydov (1986) procura superar os processos de aquisição passiva a favor de uma aprendizagem ativa com base em “desafios cognitivos”, na resolução de problemas adequados a cada idade escolar. Em sua visão, o desenvolvimento do “pensamento criador” estava diretamente vinculado à necessidade de incluir no processo de ensino de crianças em idade escolar a solução independente de tarefas cognoscitivas mediante uma exposição de caráter problemático do conhecimento (*problem-based exposition of knowledge*), superar a apresentação dos conteúdos “prontos e acabados” aos alunos, ou seja, abstraídos de seu real processo de origem e desenvolvimento.

Conforme Davydov (1986, p. 161),

O aspecto principal desta exposição consiste em que o professor não somente comunica às crianças as conclusões científicas finais, mas em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas (‘a embriologia da verdade’). Ao usar esta abordagem, o professor **‘demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica’**. A exposição de caráter problemático (exposição do conhecimento baseada no problema) está intimamente ligada à aplicação do método de pesquisa no ensino (grifos do autor).

Ao evidenciar o elo interno entre a atividade de estudo e o conhecimento teórico, distinguindo o procedimento de investigação científica do procedimento de exposição de seus resultados (dos conceitos científicos elaborados na pesquisa), Davydov (1986, p. 165) destaca as “[...] peculiaridades com que se expõe o conteúdo das formas ‘elevadas’ da consciência social como objeto de assimilação por parte do indivíduo”. Acrescenta que a atividade de estudo das crianças em idade escolar se estrutura “[...] em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto”. (DAVYDOV, 1986, p. 165). Dessa maneira,

O pensamento dos alunos, no processo da atividade de estudo, de certa forma, se assemelha ao raciocínio dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivos, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto (DAVYDOV, 1986, p. 165).

A exata compreensão do sentido e importância atribuída por Davydov (1986) ao pensamento teórico na atividade de ensino é alcançada pela relação que estabelece com o pensamento empírico. Ou melhor, pela distinção que faz entre a forma em que se apresenta o pensamento teórico e o pensamento empírico.

Davydov (1986) sublinha que a diferença de conteúdo entre o pensamento empírico e o pensamento teórico gerou a diferença de suas formas. Sendo assim,

[...] as dependências empíricas podem ser descritas verbalmente como resultado das observações sensoriais. Porque se repetem, uma classe de dependências deve ser distinguida de outras. A distinção e a classificação aparecem, justamente, como funções das representações gerais dos conceitos empíricos. K. Marx caracteriza a compreensão empírica das coisas própria de um “observador alheio à ciência”, a que, ao invés de penetrar na relação interna, ‘... limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar, à medida que o autor vai descobrindo-as, todas as manifestações externas do processo da realidade’. A repetição externa, a semelhança, a separação, são as propriedades gerais da realidade captadas e ‘esquematisadas’ pelos conceitos empíricos (DAVYDOV, 1986, p. 132).

Os materiais curriculares oficiais, bem como diversos estudos na área do ensino de Geografia e em outras áreas disciplinares, recomendam com frequência aos professores a utilização e a valorização da experiência empírica e cotidiana dos escolares como base do processo de assimilação dos conhecimentos escolares. Enunciam que a experiência vital da criança, isto é, o contato direto com o espaço geográfico em suas variadas manifestações no cotidiano deve ser valorizado.

Na argumentação desenvolvida por Davydov (1986), contudo, se a estruturação do ensino ficar circunscrita às imagens concretas mais próximas e compreensíveis para o aluno, o ensino não cumpre sua função maior: o desenvolvimento do pensamento teórico, a formação

das generalizações que lhe permitem estudar, para além da realidade mais imediata, outras situações semelhantes<sup>2</sup>. Em sua lógica, tal fato se explica porque:

Em contraposição [às dependências empíricas], as dependências internas essenciais não podem ser observadas diretamente, pois na existência presente, formada, resultante e dissociada, elas já não estão dadas. O interno se descobre nas mediações em sua formação, em um sistema dentro do todo. Dito de outro modo, aqui o presente e observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e com as potências (possibilidades) do futuro; nestas passagens está a essência da mediação, da formação do sistema, do todo a partir das diferentes coisas em interação. O pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo (DAVYDOV, 1986, p. 132).

Para o autor, é exatamente no período em que a criança vive de imagens e impressões concretas que se deve sistematizar, generalizar sua experiência sensorial e sobre esta base formar os primeiros conceitos, como, por exemplo, os aritméticos e os gramaticais e, poderíamos acrescentar, os geográficos. Em sua proposta, por meio do ensino desenvolvimental a estruturação das disciplinas escolares segue outro caminho de organização didática, pautando-se, como salientamos, na ascensão do abstrato ao concreto. Segundo Davydov (1986, p. 114),

Sem dúvida alguma, a experiência vital da criança deve ser utilizada no ensino, mas somente por via de sua reestruturação qualitativa dentro da forma, especial e nova para o aluno, do conhecimento científico teórico. Com frequência esta circunstância não se leva em conta durante o ensino dos escolares menores, o que pode ser considerado como consequência característica da aplicação da teoria do pensamento empírico na psicologia pedagógica e na didática do ensino primário.

A “psicologia pedagógica”, de acordo com Davydov (1986, p. 115), “[...] partindo da teoria da generalização empírica, não dá indicações sobre os meios indispensáveis para a diferenciação precisa entre os traços identificadores dos objetos e suas propriedades essenciais”. Para solucionar as tarefas de caráter utilitário é aceitável o conhecimento dos traços identificadores externos dos objetos. Entretanto, para compreender as “[...] diferenças entre os objetos é indispensável apoiar-se no conhecimento de suas propriedades essenciais, na capacidade para seguir a “conversão” destas propriedades externas dos objetos” (DAVYDOV, 1986, p. 116).

O divórcio entre esses dois processos é um traço típico ou coerente com a teoria da generalização empírica. Nessa teoria está ausente o problema da origem do conteúdo e do conceito. Dessa forma, como alega Davydov (1986, p. 117), “O conteúdo objetal do conceito se põe em evidência unicamente no processo pelo qual se descobrem as condições de

---

<sup>2</sup> Hedegaard e Chaikin (2005) asseveram que devidamente envolvidos na prática educacional, o aluno deveria reconhecer que há um conhecimento acadêmico que transcende o seu conhecimento pessoal, o qual deveria motivá-lo em direção ao ensino de sala de aula e ao conhecimento acadêmico.

origem”. E conclui: “O pensamento empírico cataloga, classifica os objetos e fenômenos. O teórico tem por finalidade reproduzir a essência do objeto estudado” (DAVYDOV, 1986, p. 154).

O “saber geográfico” é inicialmente para os alunos um conhecimento empírico que experimentam cotidiana e sensivelmente. Todo homem é, em certo sentido, um “geógrafo”, afirma Claval (2014), pois a busca por esse tipo de saber resulta da própria experiência que temos com o mundo. Este, porém, deve, pela mediação dos conceitos, ser gradativamente compreendido teoricamente, pois o pensamento é capaz de alcançar um conteúdo objetivo inacessível à simples observação empírica das coisas e por sua representação. O conceito, portanto, na premissa do autor, “[...] constitui o procedimento e o meio da reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral. Ter um conceito sobre tal objeto significa dominar o procedimento geral de construção mental deste objeto” (DAVYDOV, 1986, p. 153).

Em consonância com Davydov (1986), ao assimilarem os conhecimentos produzidos pelas formas “elevadas” da consciência social (dentre as quais podemos citar o conhecimento geográfico científico, bem como o pensamento artístico, moral e jurídico), os alunos já não lidam com a realidade que imediatamente os circundam, pois o ‘objeto de cognição’ está mediatizado pela ciência. Nessa vertente, como sinalizam Libâneo e Freitas (2013, p. 332) interpretando as ideias de Davydov, “Pensar teoricamente é, portanto, desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos”.

A propósito dessa questão, é salutar, como modo de exemplificação/contextualização, dialogarmos com Young (2011) ao defender a importância do conhecimento científico como fundamento maior do currículo escolar. Tomando por referência Londres, na Inglaterra, mostra que a cidade do geógrafo ou do professor de Geografia (a cidade explicitada por meio de uma rede de conceitos) não é a cidade experimentada imediatamente, ou empiricamente, por ele mesmo e pelo aluno. Diferentemente, o geógrafo ou professor de Geografia que expõe ou apresenta teoricamente as características dessa grande cidade em sala de aula não lida com a realidade que imediatamente o circunda, mas com a Londres pensada pelo geógrafo, ou seja, uma cidade captada e apresentada na forma de conceitos ou, mais propriamente, por uma rede de conceitos. Dessa maneira, como explica Young (2011, p. 615),

Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo do conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além de sua experiência. Por exemplo, a professora talvez pergunte à classe quais são as funções da cidade de Londres. Isso requer que os alunos pensem na cidade em relação ao governo e ao comércio, e não

apenas que descrevam como eles, seus pais e seus amigos experimentam a vida na cidade.

Não se trata de desconsiderar a relevância dos conceitos empíricos para prover deslocamentos diários na cidade, resolver problemas particulares em contextos particulares, e mesmo como base inicial para a posterior apropriação dos conceitos científicos em sala de aula. O que frisamos é a qualidade singular do conhecimento teórico – que diferentemente dos procedimentos ligados ao conhecimento cotidiano, envolve a mobilização voluntária de energias psíquicas típicas ou próprias da atividade de estudo escolar – como impulsionador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, na simples experiência cotidiana, ou na forma que resulta da exposição empírica do conhecimento, não podem ser desenvolvidas.

Conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos. Esses conceitos têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las. Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros (em matérias e disciplinas), e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia nas escolas, faculdades e universidades (YOUNG, 2011, p. 615).

É nesse contexto também que podemos entender a argumentação de Cavalcanti (2006, p. 30-31), que ao assinalar a importância do domínio das bases teórico-metodológicas da Geografia para a formação e a prática do ensino, argumenta:

O espaço como objeto da análise geográfica não é aquele da experiência empírica, não é um objeto espacial em si mesmo, mas sim uma abstração, uma construção teórica; o espaço geográfico é concebido, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação.

Apesar de reconhecer traços em comum, é evidente que Davydov não identifica o pensamento dos alunos com o pensamento de cientistas como, por exemplo, dos geógrafos. É mister, por conseguinte, distingui-los. Em sua ótica,

As crianças em idade escolar não criam conceitos, imagens, valores e normas de moralidade social, mas apropriam-se deles no processo da atividade de estudo. Mas, ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos (DAVYDOV, 1986, p. 166).

Compreendemos, importa repetir, que Davydov avança significativamente na compreensão da importância da aprendizagem dos conceitos científicos na educação escolar ao indicar o estreito vínculo entre a aprendizagem do conceito e a aprendizagem dos procedimentos investigativos a ele associados. Assim, explica Libâneo (2015a, p. 641) que para Davydov, “[...] os conceitos são procedimentos lógicos do pensamento, isto é, modos

gerais de acesso ao objeto de conhecimento os quais vão se formando no processo de ensino-aprendizagem com base nos processos investigativos e procedimentos lógicos próprios de uma ciência”.

Ao correlacionar a aprendizagem dos conteúdos/conceitos aos procedimentos, o aluno deixa de compreender o “conceito em si” e o compreende “para si”, ou seja, dele se apropria. O aluno descobre a instrumentalidade objetivada no conceito. Desse modo, aprende realmente um objeto como, por exemplo, a complexidade do espaço geográfico de uma cidade como Londres ou São Paulo, quando também incorpora “[...] as ações mentais ligadas ao objeto, os modos mentais de proceder com esse objeto, de agir com ele por procedimentos lógicos de pensamento” (FREITAS, 2011, p. 73).

A apropriação dos conceitos científicos amplia a capacidade de o aluno compreender a realidade vivida para além da experiência imediata, e em consequência, poder utilizá-la e agir sobre ela visando a uma transformação tanto de si mesmo como da realidade estudada. São oportunas, então, as afirmações de Libâneo (2015b, p. 53):

A contribuição de Davydov para a didática é sumamente relevante, indicando o vínculo explícito entre a didática e a lógica científica das disciplinas. Supõe uma relação indissociável entre o plano epistemológico (da ciência ensinada) e o plano didático, ou seja, o vínculo essencial entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico-didático.

O conteúdo do excerto do texto de Libâneo (2015b) ilustra bem o interesse dos estudiosos da didática de forma geral e nomeadamente das didáticas disciplinares pela produção teórica de Davydov e que, nos limites deste texto, buscamos apresentar. A proposição deste autor “abre uma janela” que possibilita a ampliação do olhar sobre a didática e as didáticas disciplinares – e a inter-relação entre elas –, fornece “lentes” que permitem “refinar o olhar” que deseja compreender mais profundamente o modo mais adequado para pensar a organização didática do ensino.

### **Derivações didático-metodológicas para o desenvolvimento da didática da Geografia**

Na teoria do ensino desenvolvimental, como discutimos, a base do processo de ensino e de educação é a assimilação, pelos alunos, do conteúdo das disciplinas escolares. Tal axioma leva-nos a considerar com Davydov (1986, p. 184) que “Cada matéria escolar representa a peculiar projeção de uma ou outra forma ‘superior’ da consciência social (da ciência, da arte, da moral, do direito) no plano da assimilação”. Ou seja, a compreensão da lógica científica da disciplina é condição *sine qua non* para a consecução de seus objetivos.

Por essa via, o processo de ensino que se realiza na escola, pela atividade de estudo, é uma forma particular de acesso à cultura erudita ou científica que exige, na organização didática dos conteúdos, a consideração da natureza dos conteúdos, isto é, sua especificidade epistemológica e os procedimentos investigativos a ela associados. Nessa direção, Davydov (1986, p. 184) assinala que:

O eixo da matéria escolar é seu programa, isto é, a descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e habilidades a serem assimilados. O programa, que determina o conteúdo da matéria, determina também os métodos de ensino, a natureza do material didático, o período do ensino e outros elementos do processo. E, o mais importante, é que ao sinalizar a composição dos conhecimentos a assimilar e suas relações, o programa projeta com ele o tipo de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação do material de estudo apresentado. Por isso, a elaboração do programa e a determinação do conteúdo de determinada matéria escolar (matemática, língua natal, física, história, artes plásticas etc.) não são questões estritamente metodológicas, mas problemas radicais e complexos concernentes a todo o sistema de educação e formação das futuras gerações.

Inferimos, desse excerto, que a apropriação dos conteúdos curriculares de uma disciplina, longe de um simples ato de memorização de dados e informações desconexos, deve se dar por um processo planejado – mediado pelo professor – de interiorização dos modos ou procedimentos intelectuais envolvidos na produção do conhecimento científico. Nesse caso, considerando os objetivos particulares de cada área, isto é, o “tipo de pensamento que se forma em seu estudo”, o aluno desenvolve no processo de apropriação dos conteúdos habilidades específicas que espelham a epistemologia das disciplinas ensinadas, podendo, em estágios mais avançados, aceitá-los ou refutá-los como duvidosos. Disso resulta que a organização dos currículos escolares não se reduz à seleção desinteressada de conteúdos que representam as diversas esferas da consciência social historicamente criada pela humanidade. Trata-se, fundamentalmente, de compreender as “[...] particularidades de sua estrutura como formas de reflexo da realidade, a compreensão da natureza da relação entre o desenvolvimento mental dos alunos e o conteúdo de conhecimentos e habilidades assimilados” (DAVYDOV, 1986, p. 184).

Devemos, assim, compreender que sendo o conhecimento geográfico uma criação cultural dos seres humanos, “uma esfera da consciência social”, construída e legitimada no interior de uma tradição científica, oferece, por meio de sua rede de conceitos, instrumentos psicológicos que quando apropriados e internalizados no processo de ensino, permitem ao aluno compreender o mundo e nele poder agir. A apropriação dos signos culturais produzidos por essa tradição científica permite ao aluno se desenvolver.

Por isso, o caminho didático para a formação dos conceitos pelos alunos deve “[...] reproduzir ou recriar o caminho investigativo já percorrido pelo pensamento científico, de

modo que os alunos interiorizem métodos e estratégias cognitivas para desenvolver seu próprio pensamento” (LIBÂNEO, 2015a, p. 641). O caminho investigativo já percorrido em dada tradição científica é, nesse caso, semelhante ao caminho didático a ser percorrido na aprendizagem dos conteúdos pelos alunos.

Há, aqui, como podemos verificar, uma relação direta entre o caminho didático e o caminho investigativo em um determinado campo disciplinar. Isso significa, por exemplo, que os procedimentos lógicos e conceitos desenvolvidos no processo histórico de produção de conhecimentos geográficos, as formas de aferir validade ou dúvida em relação a sua veracidade ou utilidade oferecem instrumentos preciosos e precisos para o processo de ensino.

A invenção da geografia (ou seja, a necessidade histórica envolvida em sua produção e incorporação como conhecimento cultural cognitivo socialmente relevante) é melhor compreendida quando se revelam ou se analisam as condições históricas em que surgiu e se desenvolveu. O mesmo podemos afirmar dos seus conceitos estruturantes ou conceitos-chave. Reproduzir esse contexto sempre complexo é função do professor como representante dessa tradição científica e cultural. O professor é, assim, um representante – mediador social – dessa tradição cultural e científica. Mais precisamente, é herdeiro, guardião, mediador e renovador de uma determinada tradição científica e escolar (LOPES, 2016).

A apropriação e interiorização desses conceitos e métodos investigativos da realidade agora estão a serviço da formação global do aluno, do amadurecimento de sua personalidade e, em uma perspectiva crítica de educação, da formação de uma cidadania preocupada com a justiça social. Nessa premissa, a democratização de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, entre os quais o conhecimento geográfico, é um direito que deve ser exercido por todos segundo os interesses de cada um, em diferentes níveis de aprofundamento.

Observamos, por conseguinte, certa dependência da didática da geografia em relação à epistemologia da ciência de referência. A esse respeito, Libâneo (2015a, p. 642) enuncia que:

Essas considerações permitem evidenciar a relação de dependência da didática com a epistemologia das disciplinas, do que decorre que os professores precisam não só ter domínio dos resultados da ciência como, também, dos procedimentos lógicos e investigativos dessa ciência, pois é daí que se originam as capacidades intelectuais a formar nos alunos na atividade de estudo. Nesse caso, o conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em ajudar o aluno a transformar os conteúdos em objetos do pensamento, ou seja, em conceitos teóricos.

Nesse contexto teórico, a didática da Geografia persegue a resposta para a seguinte pergunta: Como organizar o ensino dos conteúdos de modo a estimular e fazer desencadear nos alunos as capacidades de investigação do espaço geográfico ajudando-os, nesse processo,

a desenvolver conhecimentos e habilidades mentais caracterizadoras dos “modos de pensar” da Geografia? Como os conhecimentos geográficos podem promover o desenvolvimento dos alunos?

Pensar geograficamente é, assim, instrumentalizar teoricamente o olhar, é deslindar, por meio do uso de seus conceitos e procedimentos, a aparente naturalidade dos arranjos espaciais, é identificar seus traços essenciais. Abrangente e epistemologicamente direcionado, o olhar geográfico identifica, como podemos deduzir da proposta de Davydov (1986), o processo ou a formação, a dimensão histórica, o passado e o presente das formas espaciais.

### Considerações finais

Os aportes teóricos apresentados por Davydov (1986; 2017) oferecem contribuições assaz relevantes para o desenvolvimento da didática de modo geral, e particularmente para as didáticas disciplinares e, muito especialmente, para a superação da problemática ora em pauta. Ao explicitar a íntima concatenação entre a organização didática dos conteúdos e a estrutura lógico-científica das disciplinas escolares, ilumina a relação existente entre as características epistemológicas da matéria de ensino e a construção do caminho didático para ensiná-la.

Desse modo, o bom professor – ou a melhor maneira de organizar o ensino –, na vertente do Ensino Desenvolvimental, é aquele que organiza o ensino de tal monta que o conteúdo impregne a esfera de necessidades e motive os alunos. Podemos, destarte, afirmar, de modo sintético, que segundo os pressupostos do Ensino Desenvolvimental proposto por Davydov, o professor deve envolver-se em uma prática capaz de tornar os conteúdos, nos diversos contextos e aos diferentes grupos de alunos, **atraentes, desenvolventes e significativos**. Inicialmente **atraentes**, porque cabe ao professor mobilizar os motivos (desejos e necessidades) sociais e individuais dos estudantes relacionados à aprendizagem de determinado conteúdo. Considerando que conforme Vigotski (2000) o pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência (e que abarca, portanto, nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções) é preciso primeiro, bem como ao longo de todo o processo, mobilizar seus desejos, necessidade e motivos na direção deles. **Desenvolvente**, porque a organização do ensino deve considerar os alunos, ou mais propriamente, adequadamente situados na “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, trata-se de promover o ensino de modo a favorecer o desenvolvimento mental dos alunos. E finalmente **significativo**, porque incorporado à vida do estudante como ferramenta cultural lhe possibilita compreender e

transformar o mundo e a si mesmo. Ou seja, mostrar a relevância social do conhecimento geográfico na sociedade, isto é, as razões de sua prática. Significativo, ainda, porque permite aos alunos compreender a “instrumentalidade” presente ou objetivada nos diversos conceitos geográficos, tais como o espaço, a paisagem, o lugar ou o território. Um conhecimento que permite aos alunos participar mais intensamente de seu contexto social. Trata-se de perceber que, ao apoderar-se de um novo conhecimento, os alunos ampliam sua capacidade de se relacionar com o mundo e de transformá-lo. Descubram o poder do pensamento geográfico.

## Referências

- CANDAU, V. M. *Formação de professores: tendências atuais*. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 51-68.
- CAMILLONI, A. R. W. *Didáctica General y Didácticas Específicas*. In: CAMILLONI, A. R. W. (org.). El Saber Didáctico. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 23-39.
- CAVALCANTI, L. S. *Bases teórico-metodológicas 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. p. 27-49.
- CLAVAL, P. *Terra dos homens: a Geografia*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. In: Revista Soviet Education, August/VOL XXX, Nº 8, sob o título: “Problems of Developmental Teaching. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo*. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). Ensino desenvolvimental: Antologia: Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 211-223.
- FREITAS, R. M. M. *Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov*. In: LIBÂNEO, J. C.; SUASUNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática. Goiânia, GO: PUC-Goiás/CEPED, 2011, p. 71-84.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.
- HEDEGAARD, M.; CHAIKIN, S. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Arthus/Dinamarca: Aarthus University Press, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

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

LIBÂNEO, J. C. *Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas*. In: VEIGA, I. P.; D'Avila, C. (org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40. n. 2 p. 629-650, abr/jun., 2015a. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/46132>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. *Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar*. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara, Sp: Junqueira & Martins Editores, 2015b, p. 39-65.

\_\_\_\_\_. *A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino*. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2. p. 353-387, maio/ago, 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. *Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico científico*. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (org.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. EDUFU: Uberlândia, 2013, p. 315-349.

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes*. In: PORTUGAL, J. F. et.al. (org.). *Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas*. Salvador, BA: EDUFBA, 2016, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. *A didática da Geografia e sua importância na integração de conhecimentos disciplinares e didático-pedagógicos na prática e na formação de professores*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 19. Salvador, BA, 2018. O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade, Proceedings... Salvador: UFBA, 2018. p. 2-14 Disponível em: <<file:///C:/Users/Claudivan/Downloads/99281.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA. *O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica do professor de Geografia*. Geosp: espaço e tempo, São Paulo: v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/79809>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. *Sentido do ser Docente e da Construção de seu Conhecimento*. In: MORAES, M. C. M. de (org.). *Iluminismo às Avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 45-60.

PINHEIRO, A. C. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Goiânia, GO: Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, N. N. *A Geografia: ensino e pesquisa*. In: CARLOS, A. F. (org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto. 2001. p. 111-142.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan/abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SFORNI, M. S. F. *Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência*. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. 8. ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 2005.

YOUNG, M. F. D. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011, p.609-623. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

---

Claudivan Sanches Lopes

Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (1988), mestrado em Educação pela mesma Universidade (2001), doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo - FFLCH/USP (2010) e é, atualmente, Professor Associado na Universidade Estadual de Maringá (Departamento de Geografia) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) nesta mesma Universidade. É coordenador do Grupo de Pesquisa: Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (EDUPROGEO).

Rua Líbero Badaró, 139 ap. 1402, Zona Sete, CEP: 87030080, Maringá, Paraná, Brasil.

E-mail: [claudivanlopes@gmail.com](mailto:claudivanlopes@gmail.com)

---

Recebido para publicação em 29 de julho de 2019.  
Aprovado para publicação em 02 de setembro de 2019.  
Publicado em 09 de setembro de 2019.