

PKS

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA

OJS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

(RECIFE)

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

AS REPRESENTAÇÕES E O SABER-FAZER DOCENTE PARA A PAISAGEM URBANA NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM GEOGRAFIA

Marlene Macário de Oliveira

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Pernambuco. E-mail de contato:
marlene_macario@yahoo.com.br*

Francisco Kennedy Silva dos Santos

*Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Pernambuco
kennedyufpe@gmail.com*

Artigo recebido em 27/11/2017 e aceito em 25/12/2017

RESUMO: O presente texto procura discutir as prováveis contribuições do saber-fazer docente na licenciatura em Geografia, quanto as relações pedagógico-didáticas que se podem construir durante os estágios curriculares supervisionados em prol de ações consideradas “desconstrucionistas” das leituras “universalistas” atinentes à paisagem urbana veiculada na Geografia que se ensina nas escolas da cidade. A pesquisa, em curso, busca envolver professores e alunos estagiários, a produção de suas subjetividades e os sentidos que estes conferem, no contexto da especificidade das suas ações e de suas representações numa dada universidade. Assim, se intenciona reunir esforços para uma aproximação reflexivo-crítica, comunicativa e dialógica que pretendam uma participação mais politizada no âmbito da cidade.

Palavras-Chave: Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia; Representações e Saber-Fazer docentes; Práticas Políticas na Cidade.

THE REPRESENTATIONS AND THE KNOW-HOW TO TEACH TO THE URBAN LANDSCAPE IN THE CURRICULAR STAGES SUPERVISIONED IN GEOGRAPHY

ABSTRACT: The present paper tries to discuss the probable contributions of the teaching know-how in the degree in Geography, as well as the pedagogical-didactic relations that can be built during supervised curricular stages in favor of actions considered "deconstructionists" of the "universalist" readings related to the urban landscape carried out in the schools of the city. The current research seeks to involve trainee teachers and students, the production of their subjectivities and the meanings they confer, in the context of the specificity of their actions and their representations in a given university. Thus, it is intended to join forces for a reflexive-critical, communicative and dialogic approach that wants a more politicized participation in the city.

Keywords: Geographical Stages Supervised in Geography; Representations and Know-How; Political Practices in the City.

1 INTRODUÇÃO

Estabelecer relações entre o(s) saber-fazer(es) docente durante os estágios curriculares supervisionados em geografia para uma participação “desconstrucionista” das leituras “universalistas” atinentes à paisagem urbana na Geografia que se ensina nas escolas da cidade nos constituem uma tarefa desafiante, posto que, por um lado, a epistemologia da ciência geográfica apresenta enfoques diversos, implicando na construção de diferenciados sentidos e significados durante o exercício da profissão e, respectivamente, na construção de seus currículos nos níveis superior e não-superior, por outro, a construção de uma visão mais crítica e criteriosa do tema pressupõe um retorno a produção das representações conferidas na vida cotidiana dos sujeitos.

Diante disto, aqui nos remetemos, a emergente necessidade de um (re) pensar o exercício da “polivocalidade” das interpretações referentes às paisagens urbanas na contemporaneidade, resultantes de experiência e práticas dos diversos grupos e sujeitos de ação numa sociedade muito diferenciada e desigual” (CORRÊA, 2015, p.10). Assim, (re) significar as paisagens supõe partir, de reflexões sobre a(s) práxis efetivada(s) na formação docente em geografia, inter-relacionando os conhecimentos “ditos científicos”, tais como as contribuições da geografia legaram, aos “ditos empíricos” materializados nas relações entre os homens, grupos e movimentos sociais, instituições, firmas e a natureza, os seus saberes e representações e, das suas respectivas ações.

Ressalta-se que os pares empíricos, nomotéticos, corológicos, ideográfico ou regional, ou sistemáticos que fez da geografia uma ciência de sínteses, pela tradição da racionalidade técnico-instrumental, tem (re)configurado a formação docente e os currículos escolares. Assim, das dicotomias Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional; descaso – quando não abandono por completo- de práticas cartográficas; a relação teoria e prática... o desafio que nos é apresentado supõe a atenção às representações que se constroem na efetivação do saber-fazer na docência universitária, durante os estágios curriculares supervisionados.

São desafios que se colocam nas especificidade(s) da ação docente, sobretudo, para a construção de “novos” olhares mediatizados pelo aspecto ontológico de um empírico contingencial que se modela na paisagem. Tarefa possível para aqueles que encontram relação entre os pressupostos teórico-metodológicos da(s) ciência(s), em especial, a

geográfica e a pedagógica, conferindo os sentidos e significados atribuídos nas relações que se estabelecem no lugar/mundo. Nesse sentido, a autonomia e a criação docentes podem desvelar as relações entre a sociedade e a natureza, demonstrando a lógica que tece a relação dos homens na Terra, podendo superar as “velhas dicotomias” de sujeito-objeto, de geografia física e humana, de ensino-pesquisa.

Entrelaçar esse conjunto a pesquisa colaborativa e a pesquisa-ação (IBIAPINA, 2008; FRANCO, 2008; MONTEIRO, 2008; CALDERANO; MARQUES; MARTINS, 2013) pode desvelar o *conditio sine qua non* à manutenção e/ou superação dos vários *status quo* que se configuram nas relações de trabalho desenvolvidas na docência universitária em geografia, possibilitando tomarmos consciência de nós e dos demais em relação a nós, no sentido de construir uma práxis envolvida com uma formação docente crítica e uma cidadania emancipada, postuladora da utilização não-predatória de nossa herança única que é a paisagem terrestre (AB’SABER, 2003).

Assim, partindo do potencial educativo no cotidiano da ação docente, e de suas implicações na natureza, de outro modo, a ação resultante da síntese contraditória da coabitação ambientalizada como *práxis*, reunindo o conflito dos diversos olhares sobre o espaço, que empresta-lhe formas geográficas de representação, ou ainda, de paisagens e ecologias intertropicais e subtropicais territorializadas no Brasil (AB’SABER, 2003; OLIVEIRA, 2009; MOREIRA, 2011) se favorecerá ao papel que deveria exercer a docência em Geografia nos cursos de licenciatura.

Esses elementos interferem na formatação do ambiente vivido e nos discursos que daí emerge. A conexão entre esses desvela as relações societárias em sentidos diferentes intercambiando, por um lado, os termos das regras e das normas entre a hegemonia do centro e, por outro, a unidade/alteridade do uno, trazendo contradições, conflitos, e o movimento de suas mudanças, ou seja, o amálgama cultural da sociedade (MACIEL, 2004; MOREIRA, 2007).

2 AS REPRESENTAÇÕES E O SABER-FAZER DOCENTE DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM GEOGRAFIA

Abordar as representações e o saber-fazer docente em Geografia durante os estágios curriculares supervisionados requer, por um lado, uma (re) configuração de como se constroem e se difundem os conhecimentos e discursos nas práticas educativas na cidade,

por outro lado, põem em emergência as forças sociais pautadas na reflexibilidade crítico-política, disponíveis e interessadas em protagonizar a educação. Desta situação decorre crises de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade pelas quais passam a universidade e a docência quanto ao enfrentamento cotidiano no que diz respeito a(s) leitura(s) e práxis de concepção positivista da ciência, do conhecimento e de suas ações no mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, da verdade pronta (SANTOS, 2004; FERNANDES, 1998; SANTOS, 1998a; RICOUER, 2000; LACLAU, 2011; 2014).

Aqui, importa destacar, que a razão técnico-instrumental e os paradigmas científicos incidiram sobre toda a forma e representação de mundo, da tradição geográfica clássica à contemporaneidade e/ou pós-modernidade (como alguns se autoproclamam). Na contemporaneidade essa razão, que se pautou na exatidão físico-matemática, tende a sepultar-se, dado a dinâmica e contingência dos acontecimentos solidários nos variados níveis da ação. Os pressupostos para essa mudança partiram da teoria da relatividade (Einstein); surgimento da teoria quântica; o princípio da incerteza de Heisenberg, culminando com a revolução genética; a biotecnologia e a biorrevolução, sobretudo, por se constatar o alçó de uma natureza indefesa (MOREIRA, 2012).

A situação conclama um forte apelo da geografia para a ação, dado a consequência da desnaturalização, desterrização e desterritorialização (MOREIRA, 2012). De acordo com Moreira (idem) um apelo que se move para a compreensão de que o espaço se faz na mediação; na ação e na criação da diferença. Conforme argumenta a tarefa para a construção de um olhar crítico na Geografia consiste em:

superar a tradição dual epistêmica e ontológica que nessa herança traz consigo, já que é pelas referências de espaço que fala do mundo. É este o problema-chave do seu próprio desencontro consigo mesma. O dilema de reessencializar o espaço enquanto dimensão interno-externa dos entes do mundo. De como juntar na unidade do espaço e do mundo a fala do homem. Até porque para ela isso significa considerar a historicidade que o renaturalize, reterreie e reterritorialize. O reencontro com os outros entes junto aos quais o homem se faz homem no mundo. (p.65).

Desta feita, a partir dos anos 1980/1990 aumenta o interesse pelos estudos da percepção e cognição espacial, assim como a questão das representações, valores e atitudes relacionados ao ambiente e ao espaço (OLIVEIRA, 2002). Herança do pensamento

humanista pelos geógrafos¹, devido à insuficiência das perspectivas neopositivistas para explicar o homem e o seu comportamento com toda a carga de subjetividade e de valores atribuindo sentido às coisas que o cercam em relação ao espaço.

Para Kozel (2002) a geografia das representações tem se estruturado na vertente tanto relacionada à dimensão cognitiva, na qual as representações são conceituadas como processo de conhecimento do mundo, através da construção de imagens provenientes da percepção sensível, do conhecimento imaginário e abstrato, da internalização de discursos, ou dialogismo, assim como, na dimensão operatória, como um modo de agir sobre o mundo. Conforme a autora (idem), por corresponder a um modelo da realidade, pode ser enriquecido, completado, corrigido e retrabalhado de acordo com as experiências, sensibilidades e necessidades de cada um. Um conhecimento que permite ao indivíduo se apropriar do mundo exterior, acompanhado de palavras e ideias comunicáveis (p. 222-223).

Moreira (2012) indica que captamos o mundo senso-perceptivamente e discursivamente na linguagem e modalidades de ação das instâncias superestruturais hegemônicas. Afirma que

o homem humaniza a natureza e a natureza naturiza o homem num movimento em que por meio da rearrumação da paisagem pelo trabalho este hominiza a natureza, ao mesmo tempo que hominiza-se a si mesmo. Uma história, no fundo, de transformação recíproca e em caráter contínuo e permanente da natureza e do homem em sociedade, segundo cada contexto de recorte de espaço da superfície terrestre (...) A interface do arranjo natural que havia com o que agora surge do modo como a senso-percepção o capta é a paisagem. E o recorte de domínio do espaço dessa paisagem é o território. Paisagem e território, assim, arrumam-se numa dada forma de espaço. Arranjo de espaço extensivo nas comunidades igualitárias e hierarquizadas nas sociedades tensionadas pelas desigualdades de classe. (MOREIRA, 2012, p. 26)

Diz o autor (2008), que para uma teoria da imagem é preciso descobrir a necessidade de contemporaneizar sua leitura teórica e técnica entre si e com as novas realidades dos espaços, inovando-se e atualizando suas ideias e sua câmara ao tempo que sua linguagem cartográfica.

Laclau (2014; 2011) anuncia que toda e qualquer representação é provisória, quer

¹ Essa dimensão epistemológica incorporou formas diversificadas, não se prendeu a uma corrente filosófica ou científica, e/ou mesmo um método que lhe fosse mais frequente em tais estudos, o mais próximo, para oferecer uma visão de conjunto sobre os geógrafos dessa abordagem, é ressaltar a existência de algumas abordagens inspiradas na fenomenologia e de outras que procuram renovar as abordagens clássicas da geografia pelo estudo do “espaço vivido” (GOMES, 2003; HOLZER, 2008; CLAVAL, 2010).

seja referente à sociedade ou a qualquer outro fenômeno social. Ela envolve um processo metonímico (contaminado por processos metafóricos nos quais os sentidos são condensados), em que uma parte - uma fixação parcial - é tomada como sendo o todo a ser significado, mas as diferenças individuais/particulares internas a representação de uma totalidade impossível e inteiramente incomensurável, resultam em tensões insolúveis na constituição da identidade, por sua inserção na heterogeneidade de deslocamentos topológicos.

Habermas (2001) através da pragmática universal, desenvolve o conceito de competência comunicativa. O autor explicita a dimensão da razão comunicativa e interativa subjacente à linguagem que se desenvolve na intersubjetividade de uma ciência que se deseja reconstrutiva e provisória em face da natureza da própria razão, não mais ao reino do inteligível que está além dos fenômenos, mas ao saber de regras efetivamente praticado e sedimentado nas manifestações geradas segundo regras e consensos fundamentados racionalmente. Para o autor é na interrelação entre o paradigma da racionalidade cognitivo instrumental (filosofia da consciência ou do sujeito) e o paradigma da filosofia da linguagem ou da intersubjetividade, correspondente ao modelo da racionalidade comunicativa, que anula-se a separação ontológica entre o transcendental e o empírico e a racionalidade do agir comunicativo “encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (idem, p. 437).

O autor propõe uma mudança de paradigma filosófico ao entender que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1999, p. 24).

Disto e, situando a proposta pedagógica curricular das licenciaturas baseada numa racionalidade técnica - modelo adotado pelas antigas Faculdades de Filosofia dos anos 1930² que persegue o típico “modelo 3+1” na organização curricular, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático (psico) pedagógicas, constata-se uma desarticulação, herança da manutenção desse *status quo* instituído pela lógica hegemônica (PINHEIRO, 2006; PONTUSCHKA; PAGANELLI;

² e que se seguiu por um certo nível de centralidade urbana com as criações dos cursos de Geografia na Universidade de São Paulo (1934); da Universidade do Distrito Federal (1935); e da Universidade do Brasil (1939), período considerado como da institucionalização da Geografia universitária no Brasil. Cf. Vivian Fiori (2012)

CACETE, 2007). Os saberes que são mobilizados, neste contexto prático, respondem a interpelações, ora por concepções fragmentadas de conhecimento, ora pelos saberes especializados, ora pela investigação reflexiva, e/ou hibridizações rizomáticas inerentes (PEREZ GOMEZ, 1998; SANTOS, 2012; 2011; DE ALBA, 2014; SOUTHWELL, 2008; LOPES, 2006). O tema se coloca hoje como objeto das atuais reformas educacionais, bastante discutida no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais, requerendo aprofundamento da reflexão acerca da sua natureza e dos objetivos nos cursos de formação dos profissionais do ensino.

Essa situação é acentuada, até certo ponto, pela pouca produção, divulgação/socialização de pesquisas relacionadas, sobretudo, as que contribuem para o exercício reflexivo-crítico na docência nos contextos escolares, aqui chamamos atenção para aquelas que poderiam ser mobilizadas durante os estágios curriculares supervisionados em geografia para a compreensão das lógicas das territorialidades contemporâneas nos diferenciados territórios/lugares que se materializam na paisagem urbana.

Neste sentido, o trabalho de Duncan (1990), *The City as Text*, traz uma importante provocação para se perceber a dimensão social da participação nos processos nem sempre evidentes na paisagem, argumenta que “olhar a paisagem” está estreitamente vinculado a um sistema prévio de representações, e este, se constitui de significações em relação tanto às práticas políticas estruturadas como às intenções individuais. Nesse sistema de significações a paisagem é comparada a um texto, através do qual os seus leitores podem ou não legitimar o discurso dominante³.

Para o autor as representações das paisagens são construídas a partir de significados que são comunicados, reproduzidos, experienciados e explorados. Embora Duncan (1990) considere a importância da atribuição de significados singulares, observa que sua construção é também um ato coletivo, compartilhado dentro de um grupo social⁴. Isso pressupõe que um investimento e uma participação mais efetiva na formação docente consistiria em reunir esforços à compreensão das identidades socioespaciais construídas nos lugares, na universidade, nas escolas.

³ Discurso para Duncan (1990) é definido como uma estrutura social de inteligibilidade, na qual todas as práticas são comunicadas, negociadas ou desafiadas.

⁴ Outros trabalhos são, igualmente, pertinentes ao debate do tema cf. Berque (1998); Sauer (1998); Correa & Rosendahl (2000; 1998); Campelo (2013); Melo (1993); Gomes (2003); Holzer (2008); Claval (2010)

Conforme Vasquez (1990) a consideração de saberes intersubjetivos, descortina novos conteúdos e norteia passos metodológicos favoráveis para a pesquisa de práticas de ensino em geografia mais politizadas. Tonini (2011, p. 97) afirma que os significados e significantes podem ser questionados, pois, foram construídos no interior de uma determinada cultura, a partir de jogos de linguagem e de sistemas de classificação que os colocaram em permanente deslocamento. Consensuando com Albuquerque J. (1999, p. 15) diz que para chegar a esse inventário de significados, há que “romper com a lógica identitária e encontrar a diferença lá onde ela se aloja, decifrando suas próprias condições de possibilidades, decodificando suas regras enunciativas”.

Nos lembra Schön (1995) o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional. Crise centrada no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos. Situação que traz implicações no cotidiano do trabalho em pauta, dado que, os sujeitos que efetivam o estágio curricular supervisionado em geografia manifestam o contexto de sua produção socioespacial, “quer seja pelos conteúdos e currículos que negociam, quer seja, por sua inserção na complexa teia tecida por conceitos e práticas, preceitos e dogmas, discursos e interdições discursivas” (OLIVEIRA, 2014, p.40).

A prática criadora é fundamental para abrir outras possibilidades em que o ser humano, no seu trabalho enfrente novas situações, novas necessidades e, possa a partir destas intervir, de acordo com o grau de conscientização de cada um, conforme aponta Lefebvre (1991) a paisagem é obra do gênero humano que comporta a experiência urbana como realização da vida que se faz. Assim, quanto maior a distância entre estes vínculos na formação e no debate sobre o currículo destas instituições, maior será a desigualdade social.

As regras impostas pela racionalidade tecnicista “meritocrática”, que estimulam o produtivismo, a concorrência entre pares, o carreirismo e a avaliação das universidades, somadas à subordinação das pesquisas aos editais de financiamento e à falta de autonomia das instituições para financiamento de suas atividades, desvelam uma academia imersa nos critérios próprios do mercado e da lógica do capital. Como consequência, seguem-se processos de esvaziamento sistemático e de precarização das condições de trabalho, o que implica, diretamente, na formação cada vez mais aligeirada com uma escassa preparação dos professores e, conseqüentemente, na qualidade das pesquisas desenvolvidas (SENNET, 2006).

Cumprir observar que durante os estágios curriculares supervisionados essas pesquisas, ficam, por um lado, “restritas” as atividades de intervenção no ‘espaço escolar’, e, em geral, condicionadas a repetição quando comparadas às exigências hegemônicas, por outro, poucas estabelecem interrelações quanto à pedagogia, o método, o conteúdo do ensino e a avaliação⁵.

Eric Hobsbawm e Ranger (1984) afirmam que a insistência deste modelo de sociedade corresponderia a uma tradição inventada ou invenção da tradição, conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, visando a inculcação de valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Para Deleuze (1998) a repetição como universalidade do singular é o motor da diferença. Sob a repetição o singular é universalizado e, em todos os aspectos a repetição pode propiciar transgressão, escapar a lei.

Assim, carências de práticas de ensino-aprendizagem que consideram os desafios de mundo emergentes são constatadas na escala da espacialidade diferencial dos territórios e a sua confrontação com o *status quo* das escolas e dos currículos são urgentes de compreensão, sobretudo, pelo papel que exerce na formação profissional. Num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem (SANTOS, 1998b).

Aqui, as pretensões de “esgotar” o problema são desafiadoras, mas, cabe ressaltar, como propõe Nóvoa (1995), que o diálogo, a troca de experiências considerando a partilha de saberes são fundamentais para consolidar saberes emergentes da prática docente, sobretudo, quando se deseja uma aproximação com os conteúdos e a(s) cultura(s) vividas e/ou locais, do respeito a suas identidades e aos pertencimentos geográficos. Pérez Gómez (1998) aponta

O professor sob múltiplas pressões e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para planejar na medida do possível o curso do ensino. A maioria destes recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito, implícito e, embora possam se explicar e se tornar conscientes mediante um exercício de meta-análise, sua eficácia consiste em sua vinculação a esquemas e procedimentos de caráter semiautomático, uma vez consolidado no pensamento do professor... não é um conhecimento “puro”, é um conhecimento contaminado pelas contingências que

⁵ Ao se ter clara a dimensão pedagógica do ensino e coerência didática no desenvolvimento do processo educativo, está contemplada também a avaliação (OLIVEIRA, 2006).

rodeiam e impregnam a própria experiência. O ensino, assim, comunicativo, envolve tomada de decisão e ação (PEREZ GOMEZ, 1998, p. 369).

Nesta perspectiva, revisitar a docência requer uma identificação interativa e reflexiva entre os sujeitos e a sua ação, no sentido de se compreender os aspectos formais (docência como trabalho codificado) e os aspectos informais (docência como trabalho flexível) que se constitui como campo de conflito e de tensões na sociedade (TARDIF & LESSARD, 2005). Isso para clarificar qual a natureza do conhecimento profissional e sua respectiva práxis/subjetivação.

Desta feita, cabe lembrar que o movimento sobre a profissionalização do trabalho docente cresceu significativamente nas últimas décadas, sobretudo, a partir da década de 1980, relacionado ao movimento reformista da educação básica que se evidenciava em países da América Anglo-Saxônica (Estados Unidos e Canadá), Austrália, na Europa em países como Inglaterra, Bélgica, França e Suíça e, posteriormente, a América Latina.

As pesquisas de Shulman (1987); Schon (1995); Nóvoa (1991; 1992); Zeichner (1993); Contrera (2002); Tardif (2002); Tardif & Lessard (2005); Gauthier (2006) demonstram o interesse na compreensão da multidimensionalidade que vem constituindo a ação docente no processo educacional com a finalidade de torná-la objeto de estudo, haja vista sua centralidade nos processos de mudanças urgentes no cenário educacional (VEIGA, 1989), em especial as que se referem à formação de professores para conquistas e avanços nas práticas formativas, na profissionalização docente e na consolidação de uma Teoria do Ensino. No Brasil destacam-se os estudos de Freire (1996); Therrien (1993; 1997); Pimenta (1998); Cunha (2004; 1998); Santos (2011); Almeida & Biajone (2007); Ramos (2010); Ramalho; Nunes e Castro Crusóé (2014).

Estas apropriações envolvem contradições, conflitos, experiências de solidariedade e resistências sociais e se tornam, de fato, o conteúdo para a aprendizagem sobre a ação na docência universitária. A materialização desses conteúdos, nas suas mais variadas manifestações, poderá favorecer a uma participação mais inteligivelmente no mundo, se esta for entendida como uma dialética e/ou dialógica entre a universidade, a natureza e a sociedade; a família, a escola e a comunidade; empresas e instituições, ciência, tecnologia e os sujeitos (OLIVEIRA, 2009). Afirma Castro (2000), que estas relações podem ser interpretadas levando-se em conta a escala em que ocorre para se ter a clareza da perspectiva espaço-temporal do significado e da diversidade de interpretações atribuídas à

existência humana, reconhecendo ainda o papel da imaginação simbólica nas obras humanas, naquilo que os sentidos capturam atribuindo-lhes novos significados.

Castoriadis (1995) ao se remeter ao imaginário refere-se “a quando queremos falar de alguma coisa, ‘inventada’, quer se trate de uma invenção ‘absoluta’ uma história imaginada em todas as suas partes ou do deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde os símbolos são revestidos de outras significações, normais ou canônicas” (p.154). Conforme o autor (1992) a imaginação não é apenas a capacidade de combinar elementos já dados para produzir um outro, ela faz surgir o que não estava dado, colocando uma nova forma, de certo modo, utiliza os elementos que ai estavam, mas a forma enquanto tal é nova. Para o autor atingir uma visão total da realidade é tido como mera fantasia, sendo apenas possível ver um aspecto, uma perspectiva, de um lugar.

Claval (2010) afirma que para compreender a terra dos homens não basta considerar as práticas e as habilidades que uns e outros desenvolvem para se dirigir, assentar seu empreendimento no meio ambiente e se inserir na sociedade. Sua sensibilidade, sua emotividade, sua experiência também contam com o mesmo peso. Diz que convém levar em consideração suas dimensões ecológicas e funcionais e a ordem simbólica que os grupos humanos instauram. Assim questiona:

qual a natureza e a importância das barreiras e fronteiras culturais e suas relações com as fronteiras políticas? [...] Como compreender as atividades humanas e suas obras repartidas na superfície da Terra? Como os homens percebem e concebem seu ambiente, a sociedade e o mundo? Por que valorizam mais ou menos e atribuem aos lugares significações? Que técnicas os grupos adotam, no sentido de dominar e tornar produtivo ou agradável o meio em que vivem? Como imaginaram, atualizaram, transmitiram ou difundiram o seu *know-how*? Quais são os elos que estruturam os conjuntos sociais e como são legitimados? De que maneira os mitos, as religiões e as ideologias contribuem para dar sentido à vida e ao contexto onde ela se realiza? (CLAVAL, 2007, p. 11)

De acordo com Oliveira (2008) práticas de ensino que não conseguem formar conceitos geográficos, cientificamente válidos e socialmente relevantes, conduzem o ensino apenas para uma “única” orientação paradigmática em detrimento da complexidade que assola os conteúdos e os sujeitos. Contreras (2002) se refere as três dimensões da profissionalidade para se conceber a autonomia docente numa perspectiva educativa: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Ele as entende como qualidades que são necessárias em razão do que o ofício de ensinar exige.

A manutenção desse *status quo* disciplinar, fragmenta e desarticula o ensino da

questão pedagógica e serve apenas à construção de saberes confusos, inconsistentes, cujos discursos que daí emergem negligenciam o que se poderia construir na formação docente, a exemplo da importância de se considerar a caracterização e a descrição do espaço vivido e sentido pelos diferentes sujeitos, a partir da representação que fazem e do(s) significado(s) que são compartilhado(s). Importante destacar a importante tarefa quanto ao uso das práticas cartográficas e das técnicas de tratamento computacional das informações geográficas obtidas (geoprocessamento e SIG - Sistema de Informação Geográfica) (GHEDIN, 2002; OLIVEIRA, 2008). O estágio curricular supervisionado em geografia tem mobilizado esses conteúdos na licenciatura? Tem considerado a leitura da paisagem urbana na sua íntima relação com os novos significados do espaço?

Perseguindo essa intencionalidade se faz pertinente lembrar a importância e o papel fundamental do ensino pela pesquisa na formação docente, sobremaneira, para aqueles que atuam e/ou atuarão na escola nas escalas locais, regionais, nacionais e urbanos globais. Assim, se faz urgente situar a docência como uma ação complexa, de saberes específicos que se justificam nas ações desenvolvidas. Aponta Cunha (2007, p. 22) nessas “há uma base de conhecimentos fundamentados, uma argumentação teoricamente sustentada”. Ressalta que é preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade” (CUNHA, 1998, p.10).

A visão reformista direcionada ao fazer docente na Educação Básica, associado aos fenômenos como: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores que permeiam a condição epistemológica da ciência, conseqüentemente, os fenômenos práticos no/do cotidiano em que se insere a docência universitária, evidencia a urgência na construção de perspectivas mais reflexivas, éticas e políticas (CASTROGIOVANNI, 2011; PIMENTA 2012; PEREZ GOMES, 1998; CUNHA, 1998). Afirma Perez Gomez (1998, p. 362), “não há uma recusa generalizada e *a priori* da utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa (...) deveria se pensar que, numa tarefa reflexiva e artística, certas aplicações concretas de caráter técnico tem espaço”. E mais adiante continua afirmando que “a formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (p. 363).

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

A universidade, apesar de a racionalidade técnica predominar em suas ações, tem papel preponderante para a construção de uma reflexão teórico-prática sobre o reordenamento dos arranjos territoriais nos contextos locais. Problematizar este ponto, na licenciatura em geografia, durante os estágios curriculares supervisionados, pressupõe partir da aproximação humanista e da valorização cultural para uma formação docente libertadora/criativa. Neste sentido, a reflexão sobre a ação pedagógica e a epistemologia da prática, orienta condições sobre como o professor elabora constantemente sua identidade profissional, permite a construção de novos olhares, novas inserções na prática docente, abrindo espaço para novos sentidos e construções praxiológicas.

Tal opção contribui para a afirmação da autonomia na busca por uma cidadania emancipada, posto que, seja tarefa da ciência geográfica interpretar a dimensão simbólica de todo o jogo complexo de analogias, de valores, de representações e de identidades que figuram o espaço e as paisagens. Cumpre observar que a universidade vem legitimando a função social da escola de contribuir para a democratização e universalização do conhecimento científico. Este, como um patrimônio da humanidade, somente tem valor quando compartilhado, quando abstraído das gerações pretéritas, quando reconstruído e colocado à disposição das gerações futuras.

Neste sentido, um exame de como, através dos estágios curriculares supervisionados em geografia, a ação docente aborda a paisagem urbana contemporânea poderá ressignificar a memória, estereótipos ou conotações políticas associadas, tanto por sua sistematização, registro, divulgação e confrontação com outros saberes, quanto pela (des)construção/(des)sedimentação por meio de seus currículos.

Assim, se questiona é possível captá-la elaborando mapas de significados ou uma cartografia do campo cultural para tornar o mundo mais inteligível durante a realização dos estágios curriculares supervisionados? Reconhecer essa conjectura no contexto da licenciatura em geografia, em especial, o papel que desempenha na formação de valores na e para a vida urbana, nas suas mais variadas manifestações, poderá contribuir para uma leitura mais apropriada da paisagem contemporânea pela atuação docente, favorecendo ao estímulo sensorial das ações que se efetivam no solo.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONI, Jeffeson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, mai/ago, 2007.
- BERQUE, Augustin. Paisagem marca, paisagem matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z.(Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998, p.84-91.
- CALDERANO, M. A; MARQUES, G. F. C.; MARTINS, E. B. A. (Orgs.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa**. Tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2013.
- CAMPELO, Álvaro. A paisagem: introdução a uma gramática do “espaço”. In: COSTA, Antônio Vieira e Francisco. Universidade do Minho. Geo – Palestras DGEO (Coleção Palestras 2013). Centro Avançado de Formação Pós-Graduada Guimarães, Capital da Cultura, 11 de outubro de 2013. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28597> Acesso em 08 de julho de 2015.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. A criação histórica e a instituição da sociedade. In: CASTORIADIS, C. et al (Org.). **A criação histórica**. Porto Alegre: Artes Ofícios, 1992.
- CASTRO, I. O problema da escala. In: CASTRO, I. E. GOMES, P. C. C. CORREA, R. L. (Orgs.). **Geografia**. Conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. In: TONINI, I. M. et al (Orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 169-176.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CLAVAL, P. **Terra dos homens**. A geografia. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORRÊA, Roberto Lobato. *A paisagem urbana brasileira – tipos ideais*. *GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 08-10, jul. 2015. ISSN 2179-0892. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/97116/98482>>. Acesso em: 14 Set. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.97116>
- CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural: um século**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- _____. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.
- _____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores.

In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DE ALBA, A. Cultura e contornos sociais: transversalidade no currículo universitário. In: LOPES, A. DE ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 209-227.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2 d. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DUNCAN, J. S. The city as text: the polite of landscape interpretation. **The Kandian Kingdom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem?. In: MASETO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 95-112.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. (Tese de Doutorado em Geografia Humana). 361f.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-149.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação, vol1, São Paulo: Edições Loyola, 2008, p.103-138.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.

_____. **Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLZER, W. A Geografia humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**. UERJ, RJ, p.137-147, 1993-2008. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/espacoecultura/article/view/6142/4414>. Acesso em 21 de junho de 2014.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

KOZEL, S. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (orgs.)

Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, p. 189-196.

LACLAU, E. Política de la retórica. In: LACLAU, E. **Los fundamentos retóricos de la sociedad.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014. p. 99-126.

LACLAU, E. Articulação e os limites da metáfora. In: **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 183-216.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, 2006, p. 33-52

MACIEL, C. A. A. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada onto-gnoseológica. **Geographia.** Universidade Federal Fluminense. ano III, nº 6, jul-dez 2001, publicação on-line em dezembro de 2004. Disponível em <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/67/65> Acesso em 04 de julho de 2015.

MELLO, João Baptista Ferreira. A cidade dos homens algumas interpretações humanísticas sobre o urbano. 3º Simpósio Nacional de Geografia Urbana. **Anais.** AGB: Comissão de assuntos urbanos e regionais. Rio de Janeiro, setembro de 1993. p. 17-22.

MOREIRA, R. **Geografia e práxis.** A presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Sociedade e espaço geográfico no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Pensar e ser em geografia.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. O espaço e o contraespaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, Milton; BECKER, Berta K. **Território, territórios.** Ensaios sobre o ordenamento territorial, 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 73-108.

MONTEIRO, S. B. Pesquisa-ação e produção do conhecimento na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação.** Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação, vol1, São Paulo: Edições Loyola, 2008, p.139-155.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **A. Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, L. Ainda sobre percepção, cognição e representação em geografia. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (orgs.) **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea.** Curitiba: Editora da UFPR, 2002, p. 189-196.

OLIVEIRA, M. M. O estágio-docência em geografia e a leitura das redes que configuram a paisagem urbana contemporânea. In: **Geosaberes,** Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 39-51, jan/jun 2014.

_____. Educação geográfica na escola e da cidade: liames, limites e possibilidades para a construção de novas paisagens. In: **VII Encontro Nacional e I Encontro Internacional com o pensamento de Milton Santos “Lugar-Mundo: perversidades e solidariedades”.** Programa de Pós-Graduação em Geografia: UFRN. Natal: IFRN, maio de 2009.

_____. O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária. **Terra Livre**. Presidente Prudente: AGB, ano 24, v.1, n. 30, p. 151-170, jan-jun/2008.

_____. A geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. In: **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis – SC, n. 2, p. 10-24, jun/2006. Disponível em <http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed02/artigo01.pdf>

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. ArtMed, 1998. p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PINHEIRO, A. C. Dilemas da formação do professor de geografia no Ensino Superior. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas**. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. 91-108

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, K. M. C. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária**. Um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática. 1 ed. Porto: Universidade Porto Editorial, 2010.

RAMALHO; B. L.; NUNES, C. P.; CASTRO CRUSOÉ, N. M. **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livros, 2014.

RICOEUR, P. Entre a retórica e a poética: Aristóteles. In: **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000. p.. 17-75.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. **Conferência de abertura do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, realizado em Águas de Lindóia, São Paulo, de 4 a 8 de maio de 1998a.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998b.

SANTOS, F. K.S. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 29, p. 60-74, 2012.

_____. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. Fortaleza, UFC, 2011 (Tese de Doutorado). 289f.

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 12-74.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-91.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro : Ed. Record, 2006.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (I), p. 1-22, 1987.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção da hegemonia educativa. In: Mendonça, D.; PEIXOTO, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p.115-132

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão1. **Revista Contexto e Educação**, Ed. UNIUI, vol.12, nº 48, 1997. p.7-36.

_____. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, 46, 1993.

TONINI, I. M. Para pensar o ensino de geografia a partir de uma cultura visual. **Geografia**. Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio, v.2. Porto Alegre: Penso, 2011, p.93-103.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papirus, 1989.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.