

Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

APORTES TEÓRICO-REFLEXIVOS PARA COMPREENSÃO DA PAISAGEM URBANA NAS
ESCOLAS BRASILEIRAS: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO
DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marlene Macario Oliveira, Francisco Kennedy Silva Santos

Boletim Gaúcho de Geografia, v. 43, n.2, Dezembro, 2016.

Versão online disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/58094>

Publicado por

Associação dos Geógrafos Brasileiros



Portal de Periódicos

UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Informações Adicionais

Email: portoalegre@agb.org.br

Políticas: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

Submissão: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

Diretrizes: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

Data de publicação - Dezembro, 2016.

Associação dos Geógrafos Brasileiros

Seção Porto Alegre, RS, Brasil.

Boletim Gaúcho de Geografia

APORTES TEÓRICO-REFLEXIVOS PARA COMPREENSÃO DA PAISAGEM URBANA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Marlene Macario de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da 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 (PPGEO) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ/UFPE). E-mail de contato: kennedyufpe@gmail.com

RESUMO

Este artigo resulta de reflexões sobre os saberes e as práticas do estágio curricular supervisionado em Geografia nas licenciaturas brasileiras. Partindo do reconhecimento das lacunas institucionalizadas na formação docente e da comunicabilidade estabelecida nos meios educativos, sugere uma reflexão sobre o tempo-espço vividos na contemporaneidade quanto à produção das paisagens urbanas, de suas representações e da sua inserção nos currículos acadêmicos para uma efetiva compreensão da lógica que tece as territorialidades dos lugares, dos homens e da ação desses, durante a realização desta atividade nos cursos de licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE:

Estágio curricular supervisionado em Geografia. Modernidade e Novas Políticas Espaciais. Paisagem Urbana. Formação e Profissionalização Docente.

1. INTRODUZINDO A QUESTÃO DE ESTUDO

A formação de professores nos cursos de licenciatura nos coloca diante de um duplo desafio na contemporaneidade: primeiro, a identidade docente constituída na profissão docente e, em segundo, a profissionalização da docência. Docência, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo (CUNHA, 1999) como categorias para compreensão dos processos formativos e da construção de aprendizagens colaborativas por meio dos estágios curriculares supervisionados e das práticas docentes. Neste contexto, o estágio curricular supervisionado emerge como componente curricular estratégico para o estreitamento do hiato teoria-prática na formação e no trabalho docente.

A categoria tempo-espço e as transformações vividas na licenciatura constituem saberes experienciais que retroalimentam o amálgama de saberes constituídos no âmbito da docência (THERRIEN, 2006). Esses, no âmbito das atividades de intervenção no espaço escolar, em grande parte, ainda estão descoladas de um olhar crítico-reflexivo sobre as implicações de suas ações, mobilizadas nos sujeitos no contexto urbano contemporâneo, implicando numa conjuntura de acontecimentos e de situações socioespaciais indissociáveis que sinalizam a necessidade de um espaço de diálogo e de sua confrontação com o *status quo* das escolas e dos seus currículos.

Diante deste cenário, partimos de uma análise das questões associadas ao saber-fazer docente a partir da prática do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores, em particular, nos cursos de licenciatura em Geografia. Neste primeiro momento adotamos como referência as pesquisas tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento,” de caráter bibliográfico, para dar suporte a nossas intervenções (BRZEZINSKI e GARRIDO, 1999; FERREIRA, 2002; THERRIEN e NÓBREGA-THERRIEN, 2004). A realização de estado da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área de conhecimento, e podem significar uma contribuição importante na constituição de seu campo teórico, pois, procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática, elucidando as possíveis lacunas e, ao mesmo tempo, revelando experiências inovadoras investigadas que apontam alternativas de solução para os problemas que emergem no cotidiano profissional, trilha para as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Para o debate, considera-se como premissa inicial a discussão situada da formação docente no Brasil e de seu constructo que se baseou numa organização curricular seguido pelo velho esquema 3 + 1, em que as disciplinas pedagógicas

estavam justapostas as de conteúdo, sem haver uma articulação entre essas e as de cunho psicossocial. Hoje, percebe-se que esse modelo ainda não foi totalmente superado, pois as disciplinas de conteúdo precedem e, ainda, pouco se articulam com as demais, em especial, as pedagógicas (DINIZ-PEREIRA, 1999; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; PINHEIRO, 2006), ficando os saberes docentes, num contexto prático, respondendo a interpelações, ora por concepções fragmentadas de conhecimento, ora pelos saberes especializados, ora pela investigação reflexiva, e/ou hibridizações rizomáticas inerentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998; SANTOS, 2012; 2011).

Acrescenta-se que nas atuais reformas educacionais brasileiras, os debates acadêmicos dos profissionais, apontam para a natureza e os objetivos dos cursos de licenciatura na perspectiva de superação do modelo 3 + 1, orientando caminhos para o aprofundamento desta reflexão no tempo-espaço presente. A manutenção deste *status quo* se associado ao autodesstituir-se, dos papéis outrora designados à universidade, por um lado, e por outro, atrelar o produtivismo acadêmico, liquefeito, predatório, concorrencial, individualista e “meritocrático nas instituições, em muitas situações, faz com que os indivíduos aceitem as “regras do jogo” e se sintam *merecedores* dos benefícios, eventualmente alcançados e identificados como recompensas por seu esforço individual, sem que um verdadeiro sentido da identidade/alteridade nos territórios possa ter lugar e/ou ser compartilhado nos currículos escolares e comunidades. Situação que favorece as relações puramente utilitárias e funcionais do capitalismo moderno. 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, 1998).

Eric Hobsbawn 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. Se considerar tal dimensão na perspectiva da jaula de ferro da burocracia, no tempo-espaço presente, registra-se que as instituições formativas e as escolas tornaram-se cada vez mais padronizadas, tanto em conteúdo como em funcionamento incidindo nos indivíduos a sensação de estar agindo por conta própria (SENNET, 2006).

As regras impostas de controle e avaliação das universidades, como aquelas mencionadas, que estimulam o produtivismo, a concorrência entre pares e o carreirismo 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. Aqui, as pretensões de “esgotar” o problema são desafiadoras, mas, cabe ressaltar, como propõe Nóvoa (1992), que o diálogo, a troca de experiências 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. Quanto maior a distância entre estes vínculos no currículo destas instituições, maior será a desigualdade social.

Neste sentido, percorrer caminhos, no processo de formação docente da Geografia, para um trabalho de reflexão sobre a paisagem urbana forneceria os meios necessários para a compreensão de como este fenômeno interfere na vida escolar e cotidiana, dado que na paisagem se manifesta o contexto socioespacial em que os educandos estão inseridos quer seja nos conteúdos e currículos que trazem, quer seja por sua inserção na complexa teia tecida por conceitos e práticas, preceitos e dogmas, discursos e interdições discursivas (NOVENA, 2008), resultantes de uma determinada forma de relação dos sujeitos com a natureza (OLIVEIRA, 2009), ou da síntese contraditória da coabitação ambientalizada como *práxis* reunindo o conflito dos diversos olhares sobre o espaço emprestando-lhes formas geográficas de representação (MOREIRA, 2011), ou ainda de paisagens e ecologias intertropicais e subtropicais territorializadas no Brasil (AB’SABER, 2003).

Para se compreender tal dimensão durante o estágio curricular em Geografia há que se estabelecer um diálogo reflexivo entre o conhecimento e a ação durante a vivência desta atividade no âmbito da licenciatura. Schön (1992, p.80) lembra que:

A vaga atual das reformas educativas oferece uma oportunidade única para reexaminarmos estas questões, pois o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional. Na educação, esta crise centra-se no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação dos professores e alunos.

Logo, estabelecer o *conditio sine qua non* da dinâmica que configura o tempo no espaço, ou o ordenamento territorial contemporâneo entre “*sociedade civil, sociedade política, o privado e o público como espaço*” desvelam as conexões entre estes e, no decorrer do tempo, 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 (MOREIRA, 2007).

Bauman (2001) ao refletir sobre a passagem da modernidade “pesada” ou “sólida” para a “leve” ou “liquefeita”, afirma que nesta se constitui a estrutura na qual a história do movimento trabalhista foi inscrita, se fazendo necessário atentar sobre quais condições existenciais são individualizadas nos sujeitos neste estágio fluido da modernidade.

Sennet (2006) aborda que a cultura do novo capitalismo norteada pela lógica da paixão autoconsumptiva movimentada, num jogo de ambivalências, a capacitação e a inutilidade reconfigurando a individualização, a publicidade e a política. Neste tempo liquefeito, esforços inseparáveis de criar e manter a ordem são reinventados a partir do fantasma da inutilidade que mobilizam três forças: “a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento” (SENNETT, 2006, p. 84). Nestas circunstâncias modernas, riscos e perigos como a insegurança, a fragilidade dos relacionamentos, os individualismos, os medos, a agressividade acabam reconfigurando o espaço (BAUMAN, 2001), sobretudo, quanto ao poder invisível e militarizado de gestão nos territórios pela imersão da autoridade gestada pelos mercados, lucros e a potencial incidência sobre os talentos nas formas da perícia e da meritocracia (SENNETT, 2006).

Conforme Sennet (2006) nos tempos do capitalismo social, a perícia marcava os processos de produção, isto é, através de autocrítica e autodisciplina, o trabalhador produzia artefatos qualificados como um fim em si mesmo, pelo prazer de fazer bem feito. Nas instituições de capitalismo flexível, a perícia não apenas é deslocada, como também ocupa o lugar de problema. Em instituições voltadas ao curto prazo, não há espaço para a perícia, emergindo a noção de meritocracia. Sob o modelo da meritocracia, ocorre uma equiparação entre talento e mérito, na medida em que, nesse modelo, o talento é visto como aptidão potencial. “Em termos de trabalho, o ‘potencial’ humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro” (SENNETT, 2006, p. 108). A cena torna-se como unidade de reprodução do social no mundo da vida moderna. (SENNETT, 2006; BAUMAN, 2001).

É nesta perspectiva, que a apreensão do potencial educativo da paisagem urbana, em que pese à existência dos objetos e ações no meio técnico-científico-informacional, levando em conta a forma, função, estrutura e processo; por outro lado, o modo como são objetivadas suas construções mentais, afetivas e ideológicas (SANTOS, 2009) poderá nortear uma aproximação de como ocorre

o desenvolvimento do pensamento espacial, em especial, favorecer o papel que deveria exercer na docência em Geografia. Esses elementos interferem na formação do ambiente vivido e nos discursos que daí emerge (MACIEL, 2004).

Assim, refletir a formação docente e o exercício do magistério, na inserção institucional da contemporaneidade, supõe partir do papel que desempenha as redes na configuração da paisagem urbana correlacionadas aos conteúdos que circunscrevem a vida dos sujeitos e os currículos escolares. Entrelaçar a dominação objetiva e a apropriação simbólica, mais subjetiva, fomentaria não somente o controle físico, mas laços de identidade social. Caminho que precisa ser apropriado não somente na sua dimensão funcional, mas também simbólica e afetiva, entrelaçando natureza, economia, cultura e política. (HAESBAERT, 2006; 1999; SANTOS, 2009; MOREIRA, 2011; 2007). Santos (1998, p. 126) lembra que:

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

Isto serve para que as práticas pedagógicas atuais, mesmo quando guiadas pelas políticas de caráter assistencialista, clientelista e patrimonialista, como demonstra Bello (2003), não corroborem para a reprodução de práticas espaciais, desfavoráveis às mudanças significativas na dinâmica da aprendizagem e no trabalho do professor.

Castrogiovanni (2011; 2010), ao discutir a formação docente, quanto à construção de conhecimentos e da capacidade de análise de seus conteúdos no mundo, afirma que uma apropriação, nítida e distinta, das funções que desempenham a informação, o conhecimento e a sabedoria no processo comunicacional do ensino de Geografia poderá contribuir ao encontro do prazer/felicidade do/no mundo atual, redesenhando a posição que ocupam no lugar-Escola, cada vez mais complexo, em face da mundialização dos valores e dos costumes.

Cavalcanti (1998) aborda a necessidade de discussão no ensino da Geografia dos conceitos como modernidade, desterritorialização, desencaixe, compressão, espaço fluido (não localizável mecanicamente), tempo irreversível, imprevisível

e simultâneo, assim, traz a importância da conexão tempo-espaço da cidade nos conteúdos escolares, transitando entre a racionalidade e irracionalidade, objetivismo e subjetivismo, estrutura e ação, local e global, natural e social a partir das categorias geográficas (2008).

Moreira (2001) contribui ao campo ontológico da Geografia ao abordar a dialética das práticas espaciais no tempo e na história favorável a compreensão da estrutura, organização e dos movimentos do espaço. Para explicar a construção geográfica das sociedades, o autor propõe categorias espaciais que se sequenciam em três fases: 1. a fase da montagem correspondente à prática da seletividade; 2. a fase do desenvolvimento, relacionada as práticas da tecnificação diversidade, unidade, tensão (localização x distribuição), negatividade (unidade x diversidade, homogeneia x heterogeneia, identidade x diferença), hegemonia, recortamento, escala e reprodutibilidade; e 3. a fase do desdobramento, relacionadas às práticas de mobilidade, compressão, urbanização, fluidificação, hibridismo e sócio-densificação. O autor afirma que todas estas práticas agem como um dado dinâmico, combinadas e em simultâneo, reestruturando as formas e os conteúdos do espaço, acelerando a densidade e a escala da sua circulação.

Conforme Santos (2009) o espaço compreende um sistema de relações entre instituições, pessoas e natureza, que envolve os mais diversos interesses num complexo amalgamado de ações econômicas, ações políticas, ações sociais, num jogo de conflitos e de contradições. Essa dinâmica se materializa nos lugares e, nesta manifestação, atribuem-lhes especificidades próprias também, de conflitos e de contradições, solidariedade e resistências que ocorrem cotidianamente.

Desta feita, torna-se necessário conduzir a formação docente para o ensino da Geografia a partir do estágio curricular como um todo inteligível para o aluno em formação, sobremaneira, partindo das diferenças e dos diferentes conflitos estabelecidos entre os diversos grupos quando da forma como se apropriam de diferentes paisagens urbanas ora como produtor, ora como mão-de-obra, ora como consumidor, ou ainda usuário, mas sem desvincular-se da condição da cidadania. (MOREIRA, 2007; 2004; 2001; CARLOS, 2007).

Estas apropriações envolvem contradições, conflitos, experiências de solidariedade e resistências sociais presentes no mundo contemporâneo e, se tornam, de fato, o conteúdo para a aprendizagem da Geografia. É por meio da materialização desses conteúdos, nas suas mais variadas manifestações, que os indivíduos, quer estejam na universidade, quer na escola, poderão participar inteligivelmente do mundo, se entendido como uma dialética e/ou dialógica entre família, escola, comunidade, natureza, sociedade, empresas e instituições, ciência,

tecnologia, e os sujeitos (OLIVEIRA, 2009). Afirma Castro (2000) que estas relações devem 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.

Claval (2010) nos lembra 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 (p. 124-130). Questiona o autor (CLAVAL, 2007, p. 11)

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?

Afirma Oliveira (2008) que as práticas de ensino que não conseguem formar conceitos geográficos, cientificamente válidos e socialmente relevantes, conduzem um ensino de Geografia voltado apenas para uma “única” orientação paradigmática em detrimento da complexidade que assola os conteúdos e os sujeitos. A manutenção desse *status quo* serve apenas à construção de um saber confuso, inconsistente, desarticulado e fragmentado, cujos discursos que daí emerge favorecem ao negligenciamento do que se poderia construir, pedagogicamente, na sala de aula, a exemplo, a importância de se considerar a caracterização e descrição do espaço vivido e sentido pelos diferentes sujeitos a partir da representação que fazem e do uso das práticas cartográficas e das técnicas de tratamento computacional das informações geográficas obtidas (Geoprocessamento e Sistemas de Informação Geográfica - SIG). Esses são conteúdos mobilizados na formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia? O estágio curricular supervisionado em

Geografia tem considerado a leitura da paisagem urbana em suas relações com as redes atribuindo-lhes os novos significados do espaço?

Com base nestas questões, necessário se faz refletir: como a paisagem urbana é sentida, que memória, estereótipos ou conotações lhe são associadas? A experiência com a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimentos, carrega símbolos, criando uma atmosfera que convém aos eventos da vida dos indivíduos? É possível captá-la elaborando mapas de significados (JACKSON 1989, citado em CORREA, ROSENDHAL, 2007, p. 174) ou como sugere Bonnemaision (1981) uma cartografia do campo cultural para tornar o mundo mais inteligível?

De acordo com Correa e Rosendhal (2007, p. 174) os mapas de significados permitem a representação cartográfica da “geograficidade” possibilitando um outro conhecimento das múltiplas e simbólicas temporalidades da ação humana no espaço. O autor afirma que estes não se limitam às representações com base em dados estatísticos, mas, incluem também as representações gráficas de tudo aquilo que é lembrado, imaginado e contemplado, material ou imaterial, real ou desejado, do todo ou da parte vivenciado ou projetado, são, portanto, um instrumento de que grupos oprimidos podem dispor (...), permitindo descobrir novos significados... o de intervir nas políticas culturais visando contribuir para estabelecer a justiça cultural.

Para Seemann (2003, p. 278) as reconceitualizações da cultura desvelam as topografias escondidas e podem ser mapeadas relativizando a cartografia e suas representações, considera que não há uma separação nítida entre a cartografia material e as cartografias “efêmeras, essas são complementares e até necessárias uma a outra, apesar da segunda abordagem exigir um trabalho bem mais intensivo e “psicológico” porque se trata de uma “geografia da mente, mas que precisa ser descoberta e revelada, posto que quase nunca será encontrada na superfície da Terra.

Nesta perspectiva, o estágio curricular supervisionado tem um papel fundamental na formação dos futuros professores e não deve deixar de considerar a importância do ensino-pesquisa sobre a paisagem urbana contemporânea durante a atuação discente na escola, nas relações desta experiência, nas escalas locais, regionais, nacionais e urbanos globais, nas quais estes sujeitos se encontram sendo determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006; MOREIRA, 2011; 2007; 2004).

Neste percurso, as atividades solicitadas, tanto de observação e de participação, como de regência, poderão possibilitar, ao professor em formação, a aquisição de

informações, outros conhecimentos e habilidades, ou seja, interpretações objetivas e subjetivas do lugar-mundo, fomentando possibilidades para lidar com os complexos desafios da construção do conhecimento, por meio da linguagem, seus sistemas cognitivos e a rede de interações estabelecidas. Este conjunto desvela o *conditio sine qua non* à manutenção e/ou superação dos vários *status quo* vigentes que configuram a noção do eu-outro-natureza possibilitando tomarmos consciência de nós e dos demais em relação a nós no sentido da utilização não-predatória de nossa herança única que é a paisagem terrestre (AB' SABER, 2003).

Vasquez (1990) afirma que 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. Reconhecer essa conjectura no contexto específico 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 (SANTOS, 1998).

A valorização, durante a formação docente acadêmica, das interações socioculturais vigentes no lugar, nos domínios específicos e universos simbólicos distintos, ao considerarem o desenvolvimento de categorias geográficas e os procedimentos de pesquisa para análise dos fenômenos manifestados, poderá possibilitar aos indivíduos o reconhecimento de si enquanto sujeitos que permanentemente se reconstroem a partir das relações que mantêm entre si, na coletividade e na natureza (MOREIRA, 2011; 2007; 2001). Afinal, a cidade, a educação, o conhecimento são construídos por homens que não se esgotam numa dimensão biológica e/ou funcional, mas compõem sua história através da existência em sociedade.

Assim, se torna basilar, durante o estágio curricular supervisionado na licenciatura em Geografia, promover condições para uma educação do contexto urbano contemporâneo considerando a dinâmica espacial e cultural de professores e dos alunos em formação para a identificação profissional e identitária do exercício do magistério na Geografia escolar.

2. A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO

A atividade humana fundamental é o trabalho. Atividade que diferencia os homens dos animais por sua capacidade criadora e produtiva, demandando, por isso uma forma particular de fixação e transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução obtida por meio desta capacidade de criar e produzir (LEONTIEV, 1978).

Saviani (2004) com base em Marx, ao explicar a natureza e a especificidade da Educação, afirma que ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, apresentando-se ao mesmo tempo como uma exigência para o processo de trabalho, bem como, ela mesma é um processo de trabalho. Porém, ao definir a educação como trabalho o autor a denomina, de trabalho não-material, pois seu produto não é um objeto concreto, mas um serviço.

Trabalho material é denominado como o processo de produção da existência humana que, ao voltar-se inicialmente para a garantia da subsistência, produz bens materiais. No entanto, a produção material pressupõe a antecipação dos objetivos da ação em forma de ideias, o que é realizado mentalmente. “Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2004, p. 12).

O processo pedagógico como trabalho humano necessita de um objeto de trabalho que neste caso é o próprio educando, o qual se constitui objeto da ação educativa, durante a qual ocorre à transformação no novo produto que se visa realizar. Basso (1998) concebe o trabalho docente como uma unidade e defende que a sua análise seja feita em totalidade, sem se reduzir à soma das partes. Como atividade consciente, o trabalho humano apresenta condições subjetivas que lhe são próprias e, por isso, apresenta um grau maior ou menor de autonomia dependendo do processo de trabalho em que está envolvido.

A autonomia do professor permite que ele escolha metodologias, selecione conteúdos e atividades pedagógicas adequadas a seus alunos, salvo exceções. Dessa forma nem sempre é possível o controle do trabalho docente no âmbito da sala de aula, permanecendo nesse espaço a autonomia do professor. Autonomia que pode ter sua maior limitação em função de uma formação aligeirada do professor, por falta de conhecimentos pedagógicos, do que propriamente do controle externo.

O trabalho docente é uma prática social que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e, como prática social, estes se constituem como seres humanos, ao se apropriarem da experiência que se acumula de forma objetiva. Os professores

ao atuarem com base em suas experiências anteriores ou em experiências aceitas e difundidas socialmente estão evidenciando outra característica do pensamento cotidiano denominada de ultrageneralização.

Na heterogeneidade de seu trabalho o professor se encontra diante de situações complexas para as quais precisa encontrar respostas que podem ser criativas ou repetitivas, dependendo de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e das possibilidades objetivas em que se realiza o trabalho. No entanto, quando a intervenção do professor é feita, tendo em vista objetivos que se dirigem à busca de um resultado ideal, a atividade docente pode ser denominada *práxis*, uma vez que esta se caracteriza como uma atividade que pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe interferir e transformar a realidade.

Segundo Azzi (2002, p. 47):

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como *práxis*, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso o professor, que se enriquece durante o processo.

286

De acordo com Vázquez (1990, p. 247) a *práxis* criadora é determinada na *práxis* humana entendida como produção ou autocriação do próprio homem, pois é ela que possibilita o enfrentamento de situações e necessidades novas.

O trabalho docente concebido como *práxis*, apresenta também uma dimensão criadora e, portanto, se faz necessário explicitar melhor como esta criação ocorre, enquanto atividade humana. Nessa mesma perspectiva, Therrien (2006, p. 72) destaca que:

o trabalho docente é entendido enquanto *práxis* transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social. Nessa concepção, o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade.

A atividade docente é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza. Como prática complexa, abarca dilemas sobre os quais nos vemos incitados a lançar um olhar como pesquisadores. Um desses dilemas diz respeito ao conhecimento profissional. A prática docente é, portanto, um *locus* de formação e produção de saberes.

Nesta perspectiva, os vários setores da atividade humana passaram por significativas mudanças que se caracterizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens. Essa avalanche de mudanças, ao mesmo tempo em que se aproxima, distancia, torna similar, diferencia e reconfigura características, disposições de nações, instituições e profissões.

Assim, o trabalho docente assume diversas faces. Os aspectos mais visíveis do trabalho docente estão associados ao conceito de profissionalidade docente, que são requisitos essenciais da profissão do professor. A profissionalidade refere-se a um conjunto de capacidades e de saberes desenvolvidos pelos trabalhadores no desempenho de funções, num determinado momento histórico (BRZEZINSKI, 2002). Saberes esses que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão. Essas transformações ocorridas na vida dos professores é que levam à profissionalidade (D'ÁVILA e SONNEVILLE, 2008, p. 27).

Profissionalidade docente é, na expressão de Sacristán (1995, p.65), “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. São os aspectos, os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor. Quando se diz “que identificam, não significa necessariamente afirmar: “como são indicados” os professores. Ou seja, a profissionalidade que se quer, ou que se defende teoricamente, nem sempre é a identidade que se tem socialmente. Reafirmando, segundo o enfoque da psicologia, poder-se-ia falar de uma “identidade para si” e de uma “identidade para os outros” (CARROLO, 1997), ou, conforme um enfoque mais sociológico, a identidade profissional do professor é construída, mantida ou modificada em relação à realidade que se quer manter ou modificar (SACRISTÁN, 1995).

Nóvoa (1992), abordando a mediação da escola e do trabalho do professor, diz que a profissionalidade docente adquire contornos, ora predominantemente pedagógicos (no sentido do estabelecimento claro e consciente de propósitos educativos e de definição de meios para viabilizá-los), ora políticos (no sentido da contribuição da escola e do trabalho do professor para a viabilização dos objetivos políticos do Estado), na mediação das relações entre Estado e comunidade.

Nesse sentido, a atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre escola, pais e alunos, Estado e comunidade, etc. Esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade profissional do professor na sociedade.

Destacamos, portanto, que diante de tal complexidade, assusta-nos constatar que os problemas de formação do professor, uma das pedras de toque para a melhoria da profissionalidade e da profissionalização, permanecem praticamente inalterados, pelo menos nas duas últimas décadas, o que torna ainda mais premente essa discussão e a busca efetiva de práticas formativas coerentes (GATTI, 1997; CANDAU, 1997; LIBÂNEO, 2000; SAMPAIO, 2003, para citar apenas algumas obras mais recentes).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a construção do ser professor com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação do processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Consoante Nóvoa (1995) é na formação dos professores que se produz a profissão docente. Ultrapassando a concepção de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação do professor é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores, voltando-se para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Formar um professor para a ação, de acordo com Sacristán (1999), exige observar as motivações, os sentimentos, os valores presentes na pessoa do professor. Na perspectiva do autor, o professor age como pessoa, e suas ações profissionais o constituem. Ao agir, o professor empreende caminhos com toda a sua personalidade, envolvendo seus sentimentos, suas expectativas e crenças.

As discussões em torno da profissionalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores

em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. Para tanto, a docência não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas *a priori*, mas deve ser entendida como uma construção social.

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc. (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 2001, p. 11). A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho.

Isaia e Bolzan (2007) veem a profissão docente como uma atividade específica que envolve um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício docente, influenciada pela cultura acadêmica, nos contextos sócio-culturais e institucionais os quais os professores estão inseridos. É nesse contexto que o termo profissionalidade tem sido recorrente nos discursos dos educadores contemporâneos que apresentam diferentes adjetivos aos professores com o intuito de explicitar a concepção que se projeta para o seu trabalho, tentando fugir da lógica liberal-mercadológica que tem envolvido a profissionalização docente.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), na construção da identidade do docente, busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdadeiros, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo essencialmente reflexivo e em relação à teoria didática. Franco (2006, p.28) afirma que:

[...] os saberes pedagógicos são os saberes que fundamentam a *práxis* docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico e desta forma fundamentar-se-á que a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática.

Diante deste quadro, a produção de conhecimento pelo professor traz consigo elementos pessoais e socioculturais combinados com o seu processo formativo, apontando, assim, para a construção do conhecimento pedagógico - conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação - como elemento constituinte da profissionalidade.

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Contreras (2002) refere-se à profissionalidade como qualidades da prática profissional dos educadores em função daquilo que requeira ofício educativo, bem como, a expressão de valores e as pretensões desejáveis buscando alcançar e desenvolver na profissão, a autonomia docente. Para o autor, são três as dimensões da profissionalidade para se conceber a autonomia, 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 profissionalidade não está alicerçada somente em dominar conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, mas envolve a sensibilidade do docente como pessoa e profissional, no que se refere a atitudes e valores, levando-se em conta os saberes da experiência docente e profissional. É a docência como um processo de constituição e de identificação profissional desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente, a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão no exercício profissional (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2007).

Diante das reflexões até aqui suscitadas, a docência em Geografia na Educação Básica e no ensino superior atrelado ao movimento de profissionalização vigente na contemporaneidade nos coloca diante de um possível paradigma – ‘formação do professor reflexivo-crítico, ora emergente que busca denunciar os interesses de consolidação do Estado Nacional e do capitalismo do século XXI (PEREIRA e ANDRADE, 1999) que a situou numa posição secundária na ordem das prioridades educacionais no país, percurso que acabou por comprometer a formação do professor de Geografia quanto à construção da identidade profissional, da prática cotidiana nos espaços escolares e de sua vinculação com os conteúdos locais e com a vida dos indivíduos. Nesse sentido, a escola passou a reproduzir um conjunto de informações caóticas, unilaterais, aparentemente revestidas de um conteúdo de ensino, negando a territorialidade dos lugares construídos por homens concretos, históricos e contraditórios, constituindo a expressão da violência simbólica (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU; PASSERON, 1975).

De acordo com Bello (2003), as mudanças na relação tempo-espaço

vivenciadas pela sociedade a partir dos processos de fragmentação mundializados e, com as políticas educacionais que se instituíam, a exemplo de um conjunto de leis, programas e projetos voltados para a operacionalização ou “equidade” via educação, agravaram e consolidaram cada vez mais os velhos modelos técnicos e instrumentais de ensino. No seio deste projeto persistiam práticas espaciais que não construíram caminhos pedagógicos favoráveis às mudanças significativas na dinâmica escolar e no trabalho do professor, ampliando o hiato entre os direitos educacionais e a cidadania. Acenou-se, assim, para a ausência de parâmetros públicos de reconhecimento dos direitos sociais, des(re)construindo identidades e jogando os seres humanos numa volátil, aleatória, desigual e violenta luta pela sobrevivência (SANTOS, 1998).

Para ser democrática, a escola precisa ser conquistada pelos grupos sociais desprestigiados, uma vez que consideramos ser a escola do século XXI, um espaço concreto, repleto de vivências, conflitos, contradições, constituída no movimento dialético e dialógico da sociedade (OLIVEIRA, 2014). Neste sentido, a universidade tem papel preponderante, apesar da racionalidade técnica, predominar em suas ações (SANTOS, 2012; 2011). O conjunto de conhecimentos técnicos e pedagógicos desvinculados da reflexão teórico-prática sobre as implicações que traz o ordenamento territorial nos contextos locais é um equívoco que se segue no processo de formação continuada (PIMENTA e LIMA, 2009).

Nas licenciaturas, esta inadequação é verificada nos currículos pela desarticulação entre os componentes curriculares “específicos” da Geografia, os componentes de cunho psicopedagógico e os didático-pedagógico como didática, metodologia do ensino, prática de ensino e estágio curricular supervisionado, limitando a perspectiva de autonomia do professor e de práticas pedagógicas diante da complexidade do mundo de hoje, caracterizado por incertezas e conflitos de valores. Para a superação desse modelo, é preciso uma reflexão constante sobre o processo de formação dos profissionais para o contato com os distintos sujeitos e realidade escolar. É preciso considerar o espaço da escola como lugar de pesquisa, de formação de saberes e de práticas e não somente de aplicação de técnicas tuteladas a serviço do Estado e do mercado (CAVALCANTI, 2006; PINHEIRO, 2006; LEANDRO et al., 2009a).

Alguns princípios orientam para a construção da articulação entre teoria-prática-ensino e a pesquisa, bem como, a atenção às diferentes capacidades e habilidades para o trabalho profissional. É possível identificar alguns destes princípios na legislação atual, apesar dos contratemplos e desvios em sua aplicação. No âmbito federal destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP, 1 e 2/2002); as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação de Geografia (Resolução CNE/CES 14/2002); a Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008 e, recentemente, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada do magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP 2/2015). Estes princípios apontam para algumas mudanças nas propostas de estágios curriculares nas licenciaturas e na relação teoria-prática, colocando, dentre outras questões, a necessidade de ampliação do número de horas/aula envolvida. É importante frisar que a ampliação da carga horária não representa isoladamente um fator de avanço se estiver desconectada das propostas de articulação entre conteúdos, saberes e práticas envolvendo reciprocamente universidade, educação básica e os territórios da cidade (OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA & LEANDRO, 2011).

A carência de espaços de diálogo e de troca de experiências a exemplo de realização de fóruns temáticos permanentes sobre a formação profissional, incluindo a concepção de estágio curricular supervisionado e de ensino, constitui um dos entraves à reflexão solidária e a elaboração de propostas emancipatórias que visem à superação do atual modelo. Este movimento a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, é considerado fundamental para avanços na práxis docente e nas políticas públicas (LEANDRO; OLIVEIRA; MELO, 2010).

Nesta perspectiva, caberia pensar os estágios curriculares supervisionados em Geografia numa mediação favorável a construção de projetos pedagógicos que dialoguem com o tempo-espaço presente, partindo da dinâmica constituída no interior dos espaços escolares. Essa, na estreita relação com a comunidade, a exemplo dos conteúdos, currículos e carga horária, articulados a necessária superação das dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas pelo professor e, conseqüentemente, estagiários na escola, durante o ensino e a intervenção, poderá dotar a práxis pedagógica de sentidos e significados autorreflexivos, sobretudo, quando considerado a importância da pesquisa, inserção de novas metodologias de ensino, uso das novas tecnologias e dos recursos didáticos, permitindo conquistas e avanços nas práticas formativas, na profissionalização docente e na consolidação de uma Teoria do Ensino.

Cumprir observar a complexa trama de relações vivenciadas no percurso da formação docente e, por extensão no espaço escolar implicando, sobremaneira, na (re) estruturação espaço-territorial da escola na cidade. Esses temas são de igual importância para a pesquisa. A formação do professor-pesquisador estudioso destas questões no cotidiano escolar é uma necessidade que se coloca às licenciaturas brasileiras hoje (LEANDRO; OLIVEIRA; FIGUEIREDO GILL, 2009b).

3. ENSINAR A MODERNIDADE E A NOVA POLÍTICA ESPACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

O escopo metodológico consubstanciado na formação docente para a Geografia escolar, na contemporaneidade, ainda se caracterizam como centralizadores do saber e do fazer. Herdeiro de uma perspectiva fragmentária, dicotômica, tecnocrática, pragmática e positivista, vem sendo veiculado desde o surgimento das ciências como um todo e, em especial, no ensino da Geografia.

Essa herança conforma uma determinada concepção de homem, de sociedade e de natureza, afetando professores e alunos, bem como, famílias, grupos e sociedade dado, a ineficácia do trabalho geográfico no tocante a função social do seu ensino, qual seja: contribuir para a formação do cidadão que reconheça o mundo em que vive que se compreenda como indivíduo responsável, capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço e que consiga ter os mecanismos para tanto.

Pontua-se que apreender os fenômenos da realidade no mundo de hoje, na perspectiva da Geografia escolar é, certamente, uma tentativa inquietante e complexa, dado ao peso condicionante das teorias tradicionais, críticas e “pós-críticas” e suas interfaces ao movimento do social e do real em seus mais variados aspectos¹. Nesse sentido, é preciso apreender que a sociedade não se dimensiona, única e exclusivamente, de forma objetiva, direta e pragmática aos interesses da dita economia capitalista: ela é o resultado da interação de fatores subjetivos e de suas contradições que não se excluem mutuamente. É dessa forma que o pensamento geográfico externaliza, amiúde, conotações díspares na explicação do mundo emergente, num amálgama incessante (LA BLACHE, 1954; 2001; MOMBEIG, 1957; LACOSTE, 1974; CAPEL, 1981; CLAVAL, 2000; CARVALHO, 1999; GOMES, 1996; GLACKEN, 2002; SILVA, 2004; HAESBAERT, 1999).

Concordamos com Carlos (1994, p.18) quando expõe que o “pensar, refletir e tentar compreender um determinado fenômeno implica a tentativa de busca de soluções que não temos [...]”, mas, deve se colocar, a necessidade de problematizar, discutir os caminhos que a Geografia se apropria para analisar o espaço e entender o homem.

1 Consideramos oportuno reexaminar algumas idéias do texto OLIVEIRA, M. M. O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária, originalmente publicado na Revista Terra Livre. Presidente Prudente. Ano 24, v.1, n.30, p. 151-170, jan-jun/2008, para a continuidade do debate, correlacionando-o a importante tarefa de repensar os conteúdos na interrelação às práticas efetivadas durante os estágios curriculares supervisionados em Geografia.

Convém lembrar que o trabalho intelectual preocupado com a explicação e/ou interpretação do mundo não produz sua transformação, o que implica na desmistificação das representações que permeiam a vida cotidiana, pois sempre lateja a possibilidade real de mudança estrutural. “Não faz parte de nossas utopias uma sociedade de consenso” (FREIRE; BRITO, 1982, p. 23), mas faz parte de nossas utopias uma sociedade mais justa, onde o homem possa se libertar das amarras impostas pela formação econômica e social capitalista; que ele possa dialogar com os conflitos e com as contradições do seu tempo, numa relação constante entre os seres humanos.

Ressalta-se que o capital financeiro se apresentou como o grande provedor de mitos condutores da arte, da estética, do lazer, da felicidade, do amor animado por um duplo movimento, não apenas do ‘real’ para o imaginário, mas também do imaginário para o ‘real’. O niilismo que a modernidade gestou reforça a superação do ‘real’ mimético no contexto da sociedade, atenuando as representações desse ‘real’, não sendo o ‘real’ concreto, mas o seu outro lado, a correspondência entre práticas sociais e representações na relação entre a passividade dos fatos e a leitura que fazemos deles. Pesavento (1997, p.27) esclarece que:

[...] Superadas as divisões entre o real e o não-real, ou entre a objetividade do mundo social e a subjetividade das construções imaginária, entende-se que tanto a literatura como a história correspondem à representação da realidade e buscam, através da narrativa, oferecer uma leitura «plausível» e convincente dos fatos. [...] consideramos que mesmo a história enquanto representação resgata possibilidades, e não certezas [...]

Nesse sentido a questão que se coloca é não mais se guiar na perspectiva das representações da materialidade, mais sim, na materialidade das representações subjetivadas que subscrevem a modernidade, pois essas adquirem existência social a partir dos sentidos a ela atribuídos. Seus significados não são únicos, envolvem uma série de conflitos e negociações entre os diversos atores sociais (COSGROVE; JACKSON, 2000), criam significados e podem ser redefinidos a partir de relações intersubjetivas, sobremaneira, num momento em que a ideologia felicista ligada à economia parece entrar em colapso (BIFO, 2005).

O trabalho de Duncan (1990), *The City as Text*, traz uma importante contribuição, argumenta o autor que “olhar a paisagem” está estreitamente vinculado a um sistema prévio de representações, constitui-se num sistema de significações em relação tanto às práticas políticas estruturadas como às intenções individuais. Nesse sistema de significações a paisagem é comparada a um texto, comunicado,

negociado ou desafiado, através do qual os seus leitores podem ou não legitimar o discurso dominante e, isso decorre da construção imaginária nas relações instituídas nos contextos sócio, político, econômico e cultural. Para o autor as representações das paisagens não aparecem como espelhos refletidos, mas, 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 social.

As categorias produzidas pelas subjetividades dos sujeitos passaram a constituir o texto societário, no geral condicionantes do imaginário social, quer seja na forma de pensar a sociedade de forma linear, pragmática e fordista, quer seja na forma do pensar criativo, estético e/ou artístico (SENNET, 2006), visto que, o circuito internacional do capitalismo financeiro não mais faz distinção entre o interior e o exterior /ou entre fronteiras geográficas, fenômeno que acaba por sustentar a “internacionalização do exterior” no sujeito, deslocando sua identidade, num processo concomitante, e produzindo verdadeiros simulacros.

Na análise de Jean Baudrillard (1991) os simulacros corresponderiam à proliferação de imagens e signos, advindos do cenário cultural contemporâneo, esses não remetem mais a referentes reais, mas simplesmente a outros signos – representações de representações. O conceito é analisado também por Gilles Deleuze (2003), em seu questionamento às distinções platônicas entre, de um lado, cópia e original e, de outro, cópia e simulacro (no sentido de cópia má, imprópria ou ilegítima). O autor na tentativa de desfazer as distinções platônicas concede um *status* positivo ao simulacro, afirmando que não existem senão simulacros. Assim, o estado do ser e da aparência na modernidade se torna uma questão pontual para o nosso tempo, nesse sentido Arendt (2003, p. 289) coloca:

[...] Agora a relação entre os dois (o ser e a aparência) já não é estática, como o era no ceticismo tradicional, como se as aparências meramente escondessem e encobrissem um Ser verdadeiro que para sempre escapa aos olhos do homem. Pelo contrário, este Ser é agora tremendamente ativo e enérgico; cria suas próprias aparências, e acontece que essas aparências são embustes. Tudo o que os sentidos humanos percebem é causado por forças invisíveis e secretas; e se, com o auxílio de certos dispositivos e instrumentos engenhosos, essas forças são surpreendidas e não apenas descobertas – como um animal cai numa armadilha ou um ladrão é apanhado contra sua intenção e vontade -, verifica-se que esse Ser tremendamente eficaz é de tal natureza que suas revelações só podem ser ilusórias, e as conclusões deduzidas de suas aparências só podem ser enganosas.

A tecnologia capitalista se distribui por toda a rede social e esta “deve” garantir a qualidade” aos sistemas produtivos e/ou forças de produção. Isso nos possibilita observar que as inúmeras práticas que acontecem num dado lugar se revelam como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto lhes imprimir o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais.

Félix Guattari em *Micropolítica: cartografias do desejo*, obra publicada com a participação de Sueli Rolnik, aborda que essas disposições sociais são produtoras de ‘subjetividades capitalísticas’ e o termo é usado, igualmente, para designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas mas, também, setores do capitalismo periférico, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo. Tais sociedades, segundo Guattari e Rolnik (1986), em nada se diferenciam do ponto de vista do modo de produção da subjetividade sob a ótica do capitalismo. Expõe que a grande máquina ‘capitalística’ atua em nossas mentes quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos os campos da sociabilidade humana.

Assim, importa-nos aqui, reconhecer a emergência de um (re) pensar o tempo e o espaço da(s) sociedade(s) na modernidade, dado as desafiante e complexas questões de suas representatividades criadas e recriadas, produzidas e reproduzidas, num momento de aceleração e disseminação da internacionalização do capital financeiro que, por sua capacidade líquida (BAUMAN, 2001), adentra profundamente em nossas “incertezas” de explicação do mundo, necessitando ser revisitado pedagogicamente.

O reconhecimento do dito dispositivo disciplinador, levou a ampliar a concepção de poder em sua horizontalidade e verticalidade, e dado especial atenção às representações dessas materialidades na consciência e inconsciência da coletividade. É certo que a reprodução de uma rede centralizada e hegemônica de poder participa da geração de «micropoderes» dentro da qual a disciplinarização cotidiana tem lugar. Essa disciplinarização como afirmou Foucault (1979) envolve o poder e este não se coloca como algo fixo, nem tão pouco parte de um centro, mas é móvel e está em toda parte. Além disso, poder e saber são sincrônicos, ou seja, não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder e não existe poder que não se utilize do saber, enfim, não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

É nesse contexto que se insere a educação escolar, ambiente que se sistematiza

o conhecimento de mundo, que se produz à cultura padronizada, ritualística, universal, formal num movimento incessante. Dimensão não apenas entranhada na forma e no conteúdo do conhecimento em sala de aula, mas é constantemente reproduzida nos interstícios da escola, naquilo que se refere às normas, aos valores, as atitudes que estão incutidas sem que se perceba as relações que se estabelecem na vida cotidiana, e são transmitidos “naturalmente” na exigência do cumprimento das regras e nos limites impostos. Essa situação interfere no movimento de libertação das amarras sócio-econômicas, pois o fazer docente se efetiva na inter-relação com as forças da tradição, persistentemente presentes nas práticas escolares.

Reconhecemos que, como prática social o fazer escolar se encontra sujeito a essas prisões de longa duração, pois mesmo aqueles professores que percebem a emergência na mudança do paradigma curricular expõem a fragilidade do conhecimento teórico questionador, pois, este requer a existência de experiências fundamentadas, espaço e tempo para a reflexão da prática e, sobretudo, apoio e incentivo técnico aos professores e aos alunos, proporcionais aos desafios que têm de enfrentá-los. Tal situação, em geral, é manifestada na resistência que esses apresentam na sala de aula, na escola, na vida pública e na vida privada.

A forma de resistência em fazer determinadas disposições, circunstanciadas nas instituições, através dos discursos, das linguagens e das manifestações coletivas, deve ser bem entendida, não só como uma questão de sentimento, mas sim de didática, de habilidade e de competência para fundamentar o conhecimento sobre a sociedade e a sua Geografia. Ao contrário de subestimá-la ou desconsiderá-la, cabe às instituições formativas, preocupadas em educar para a cidadania, conseguir transformar esta ação, muitas vezes isolada dos procedimentos habituais, em uma força e ação ampliada para uma forma de resistência mais politizada capaz de questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da ordem social e, isso pressupõe um investimento numa pedagogia que possa responder ao processo de aquisição-desconstrução-reconstrução do conhecimento e da ação na sociedade moderna.

Assim, é igualmente interessante reconhecer a perspectiva teórico-metodológica contributiva da Geografia Humanista e Cultural, dado que resgata e valoriza suas experiências com o espaço cotidiano; valorizando suas formas de representação e a correspondência nas práticas sociais; dialoga com o diferente, com o plural identitário que cada um traz consigo e pelo qual constroem laços afetivos com os outros, também, plurais e com o território. Resende lembra em seu livro “A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino” que “se o espaço não é encarado como algo em que o homem está inserido, natureza

que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele” (1986, p. 20).

Diante do amálgama espacial moderno, advindo das transformações tecnocientíficas e informacionais, cíclicas e instáveis do capitalismo financeiro, que estabeleceu os padrões culturais nos interstícios dos seus próprios segmentos, hierarquizando os lugares - pela dotação diferenciada dos equipamentos-, definindo o uso do solo; a apropriação da natureza; a relação entre os lugares e, entre esses, a relação entre os indivíduos, os grupos sociais e as instituições-, desvelando-se como o grande responsável pelo estreitamento da vida social ao processo produtivo-, a questão que se coloca é a atenção a sensação de mundo ambígua criada e (re) criada pelos sistemas simbólicos peremptórios da cultura do novo capitalismo num movimento incessante (SENNET, 2006), pois, sem sombra de dúvida, essas são as grandes indagações de nosso tempo.

Marshall Berman, um dos teóricos pioneiro a analisar essas sensações visíveis que são expressas pelos indivíduos e pela coletividade na modernidade, em sua obra *Tudo que é sólido desmancha no ar* se mostra assertivo ao caracterizar esse momento da história e afirma que (1990, p.15)

[...] Existe um tipo de experiência vital - experiência de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo hoje...ser moderno é encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder alegria, crescimento e auto transformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia.[...]

Giddens (1990, p.64) define este momento “como a intensificação das relações sociais largamente sobre o mundo que ligam localidades distantes, de tal modo que os acontecimentos locais são formados por eventos que ocorrem há muitas milhas dali e vice-versa”. Esse é um processo dialético, conjuga a transformação local aos processos de mundialização econômica, na extensão lateral das conexões sociais que atravessaram tempo e espaço.

O enfoque da mundialização do capital traz a dimensão tempo-espaço, na medida em que estabelece uma interconexão e interdependência entre os eventos

em suas diferentes escalas - do local ao global - cujas relações já não mais são mediadas pelo nível do Estado-nação em decorrência da disputa, da competição e do enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal (BELLO, 2003). Desse modo, as transformações locais são parte do processo de globalização, bem como ajudam a explicá-lo ao nível global. A globalização é, assim, para Anthony Giddens (1990), um processo multicausal e multisustentado, pleno de contingências e incertezas, ao mesmo tempo em que é um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena (1990, p.175).

Harvey (1989) vem nos falar da compressão do tempo e do espaço e expõe que essa fase do capitalismo emergente, está intrinsecamente relacionada, à experiência com o espaço efêmero e fragmentado, de tal forma, que traz a sensação de perda do controle do tempo e da história, traz a dificuldade de se manter um estilo individual e predominante. Assim, o que é entendido hoje como cultura “pós-moderna” não é, senão, a experiência da compressão tempo-espaço, provocada pelos processos econômicos contemporâneos.

Soja (1993) ao reafirmar o espaço na teoria social crítica traça um percurso reconfigurativo de desconstrução e de reconstituição da hermenêutica espacial, propõe uma Geografia humana crítica, um materialismo histórico e geográfico sintonizados com os desafios políticos e teóricos contemporâneos. Em suas argumentações encara o período atual primordialmente como outra reestruturação ampla e profunda da modernidade e, não como uma ruptura completa e uma substituição de todo o pensamento progressista pós-iluminismo, como proclamam alguns que se autodenominam de “pós-modernistas”. Mas também está convencido de que se perde um número excessivamente grande de oportunidades ao descartar o pós-modernismo como irremediavelmente reacionário. Afirma que a hermenêutica espacial tem que ser flexível e adaptativamente reestruturada para lidar de maneira mais eficaz com um capitalismo contemporâneo que vem sendo flexível e reconstituído.

As implicações que a modernidade e/ou “pós-modernidade” (como argumentam alguns autores) traz à existência social tem-se revelado um processo condicionante, que incide diretamente nas formas de representação e, essa vem se reproduzindo constantemente. Desta feita, é preciso apreender a “pós-modernidade” não como um discurso da “nova sociedade pós-industrial” ou outro qualquer tipo de nova sociedade, pois como afirma Jameson (1996, p.11) essa fase corresponde a uma modificação sistêmica da própria sociedade capitalista, uma realidade superdeterminada pelas modificações das relações técnicas e relações sociais de produção e, do próprio capitalismo que expressa à contraditória lógica cultural do capitalismo tardio.

De acordo com Santos (2009), essa fase corresponderia a uma periodização material dos sistemas de objetos e sistemas de ação conduzidos pela empirização do tempo, havendo, portanto a necessidade de agir com inseparabilidade no espaço híbrido de modo intencional a construir novas paisagens. Assim, urge compreender o tempo como intérprete da realidade dos objetos na ordem da diacronia e sincronia (sucessões e coexistências) constituída no movimento e na trama do lugar para projetar acontecimentos solidários. De acordo com o autor é no mundo da tecnosfera e da psicosfera que se constroem verticalidades, horizontalidades e ação política, que se define as normas dos territórios pelas “guerras” instituídas nos lugares. Aprender a dimensão do lugar e do cotidiano na ordem universal se torna um imperativo à atividade racional e a atividade simbólica para entender a memória de resistências e lutas entre a globalização como norma e território local como norma.

Estas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas para que, no processo de formação docente, os sujeitos possam se perceber como indivíduos que fazem parte dessa coletividade e que poderiam ter voz ativa, ser participante nas decisões. E, acima de tudo, para perceber que o seu território e o do seu município são construídos pelo movimento dos homens e envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo da vida cotidiana.

Consensuando Sennet (2006) o sistema educacional que treina as pessoas para o trabalho móvel favorece a facilidade, às custas do aprofundamento (p. 177), mais adiante acrescenta “o triunfo da superficialidade no trabalho, nas escolas e na política parece-me duvidoso. E é possível que a revolta contra essa cultura debilitada seja a próxima página que vamos virar” (p. 180).

Considerando essas pressuposições questionamos: deveremos refletir sobre a formação da consciência dos sujeitos (professores e os alunos em formação), a sua estruturação e de como elaboram as concepções sobre a sociedade moderna durante o percurso do estágio curricular supervisionado em Geografia? Como entender as manifestações e os fenômenos urbanos presentes na paisagem pela dinâmica da licenciatura em Geografia?

4. MAIS ALGUMAS PALAVRAS

As reflexões aqui apresentadas apontaram como principal dificuldade à formação de professores, a falta de domínio de questões fundamentais do conhecimento geográfico inerentes às experiências espaciais de professores e de alunos em formação, bem como, do contexto espacial em que se situam as escolas durante os estágios curriculares supervisionados na licenciatura.

A permanência desta lacuna tem evidenciado uma posição de repetidores, de transmissores mecânicos de conteúdos na sala de aula, distanciando de uma leitura crítico-reflexiva da paisagem urbana contemporânea em que se situam. Sua superação poderá ocorrer durante o percurso da licenciatura em Geografia para contribuir a identificação profissional da docência na vida coletiva e pública, de seus exercícios formais e/ou jurídicos, na luta pelo reconhecimento de suas práticas sociais, culturais e ambientais.

A apreensão da paisagem urbana contemporânea, no percurso do estágio curricular supervisionado em Geografia nas escolas da cidade sinaliza um campo de desafios e possibilidades para uma leitura crítica de como a modernidade reinventa as formas de ação no lugar, territorializando-o em redes.

Assim, caberá aos estágios curriculares supervisionados em Geografia incentivar teorias, práticas, metodologias e significações políticas na Educação Básica, para que se possa interrelacionar os fatos e acontecimentos concretos que marcam o cotidiano dos sujeitos caracterizando a paisagem urbana da cidade. Esta reflexão favorece ao reconhecimento da cultura de formação docente e a produção de seus territórios na universidade e nas escolas da cidade.

Situação que supõe uma gestão científica, política e educativa favorável à localização, à produção e a extensão, a circulação e a distribuição dos bens e serviços públicos na cidade, constituindo a produção do conhecimento democrático fomentado por um saber científico mais coadunado com os problemas que interferem na sociedade.

De nada adianta participarmos da escola se esta instituição não fornece os elementos indispensáveis para que os alunos possam compreender o meio em que vive, correlacionar os fatos e os fenômenos das estruturas sócio-político-econômico-culturais que interferem na natureza, e, construir as bases para forjar a transformação. Isto pressupõe a reflexão coletiva da vida e da humanidade a partir do compartilhamento de seus sentidos e de seus significados, sobretudo, para o desenvolvimento do pensamento espacial numa perspectiva de reforço a valores de sociabilidade, co-presença, solidariedade, respeito às diferenças e fortalecimento de atitudes de responsabilidade socioambiental.

THEORETICAL AND REFLECTIVE CONTRIBUTIONS TO UNDERSTANDING THE URBAN LANDSCAPE IN BRAZILIAN SCHOOLS: SUPERVISED CURRICULUM AS A CHALLENGES AND POSSIBILITIES FIELD

ABSTRACT

This article is the result of reflections on the knowledge and the curriculum stage practices in Geography in Brazilian undergraduate. Based on the recognition of institutionalized gaps in teacher training and the established communicability in educational circles, it suggests a reflection on the space-time experienced nowadays for the production of urban landscapes, their representations and participation in academic curricula for effective understanding of the logic that weaves the territorial ages of places and people and their action, during this activity in degree courses.

KEYWORDS: Curricular supervised internship in Geography. Modernity and New Space Policy. Urban Landscape. Training and Professionalization.

APORTES TEÓRICO-REFLEXIVOS PARA LA COMPRESIÓN DEL PAISAJE URBANO EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS: PRÁCTICAS DE PASANTÍA ESCOLAR SUPERVISADA COMO UN CAMPO DE RETOS Y POSIBILIDADES

RESUMEN

Este artículo es el resultado de reflexiones sobre el conocimiento y las prácticas de pasantía curricular supervisada en la formación de profesores brasileños de Geografía. Con base en el reconocimiento de las diferencias institucionalizadas en la formación del profesorado y la comunicabilidad establecida en los círculos educativos, sugiere una reflexión sobre el tiempo y el espacio con experiencia en el mundo contemporáneo para la producción de los paisajes urbanos, sus representaciones y su inclusión en los planes de estudio académico para la comprensión efectiva de la lógica que teje la territorialidad de los lugares, las personas y la acción de éstos durante esta actividad en los cursos de pregrado.

PALABRAS CLAVE: Prácticas supervisadas en Geografía. La modernidad y las Nuevas Políticas Espaciales. Paisaje urbano. Formación y profesionalización del profesor.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AMBROSETI, Neusa B.; ALMEIDA, Patrícia C. A constituição da profissionalidade docente: torna-se professora de educação infantil. In: *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. GT08. Caxambu, MG, 2007.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, São Paulo, v. 19, n° 44, p. 19-32, abril/1998.
- BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2001.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BELLO, Walden. *Desglobalização*. Idéias para uma nova economia mundial. Tradução de Reinaldo Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BIFO, Franco Berardi. *A fábrica da infelicidade*. Trabalho cognitivo e crise da new economy. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BONNEMAISON, J. *Voyage autours du territoire*. *L'espace géographique*, 10 (4), p. 249-262, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CEP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, p.8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em http://www.cref14.org.br/boletim/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em 06 de novembro de 2015.
- _____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de set. 2008.

- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 14/2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2014.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em 28 de outubro de 2014.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em 28 de outubro de 2014.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Estados da arte sobre formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED: 1990-1998. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*, 22., Caxambu, 1999. *Anais*. Caxambu, MG, 1999. 1CD
- BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- 304 CAPEL, H. *Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea, una introducción a la geografía*. Barcelona, Barcanova, 1981.
- CANDAUI, Vera M. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- _____. *A (re) produção do espaço urbano*. São Paulo: Edusp, 1994.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- CARVALHO, M. B. *Geografia e complexidade*. Barcelona: Scrita Nova, 1999.
- 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.
- _____. O estágio continuado e a (re)construção de fazer pedagógico. Um constante desafio. *Uni-pluri* (Medellin), v. 10, p. 45-50, 2010.

- CAVALCANTI, L. (Org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
- _____. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1998.
- CLAVAL, P. *Terra dos homens. A geografia*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. *A geografia cultural*. 3 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.
- _____. *Épistémologie de la géographie*. Paris: NATHAN, 2000.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs). *Introdução a Geografia Cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- COSGROVE, D; JACKSON, P. Novos rumos da geografia cultural. In: CORREA, R. L.; ROSENDAHL, Z. *Geografia cultural: um século (2)*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2000, p. 15-62.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1999.
- D'ÁVILA, Maria Cristina e SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, Maria Cristina e VEIGA, Ilma Passos A (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 2003.
- DINIZ-PEREIRA, Julio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, p.109-125, Dez/1999.
- DUNCAN, J. S. The city as text: the polite of landscape interpretation. *The Kandian Kingdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. p.257 – 272.
- FRANCO, Maria Amélia S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. *Livro de Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. Vol.1. p. 27-50, edições Bagaço. Recife, 2006.
- FREIRE, R.; BRITO, F. *Utopia e paixão*. Rio de Janeiro: Rocco, 1982.
- FOCAULT, M. *Microfísica do poder*. Graal: Rio de Janeiro, 1979.
- GATTI, Bernadete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

- GLACKEN, C. *Histoire de la pensée géographique*. 2 ed. Paris: CTHS, 2002.
- GOMES, P. C. C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity, 1990.
- HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. Niterói: EdUFF, São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. Identidades Territoriais. In: CORRÊA, Roberto L. & ROSENTHAL, Zeny. *Manifestações da cultura no espaço*. Rio De Janeiro: EDUERJ, 1999.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo : Ed Loyola, 1989.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- ISAILA, Silvia Maria A. e BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (Org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- LA BLACHE, Vidal de. *Princípios da geografia humana*. Trad. Fernando Martins. 2 ed., Lisboa [Portugal]: Cosmos, 1954.
- _____. O principio da geografia geral. *GEOgraphia* - Ano 3 - Nº 6 – 2001.
- LACOSTE, Y. In: AKOUV, André et al. *A filosofia das ciências sociais: de 1860 aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- LEANDRO, Aldo Gomes, OLIVEIRA, M. M., MELO, Josandra Araújo Barreto. Desafios do Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia no Brasil In: *XVI Encontro Nacional de Geografia*. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças ed. Porto Alegre: AGB, 2010.
- LEANDRO, A. G. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado na UEPB: reflexões a partir da formação docente. In: *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*. Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009a.
- LEANDRO, A. G.; OLIVEIRA, M. M.; FIGUEIREDO GILL, M. P. C. A escola e o estágio supervisionado: diálogos e trocas de experiências. In: *II Fórum Internacional de Pedagogia*. Paraíba: Campina Grande, 2009b.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: *Anais do X ENDIPE*. Rio de Janeiro, 2000.

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 28 de maio de 2014.

MOMBEIG, P. *Novos estudos da geografia humana*. São Paulo: Difusão do Livro, 1957.

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

_____. 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.

_____. *O círculo e a espiral*: para a crítica da geografia que se ensina. Niterói, Edições AGB Niterói, 2004.

_____. As categorias espaciais da construção geográfica das sociedades. In: *GEOgraphia*. Revista da Pós-Graduação da UFF, ano III, n. 5, p. 19-41. Niterói/RJ, UFF/EGG, 2001.

NOVENA, N. P. Pesquisando as narrativas da sexualidade na organização escolar: formulação do problema e adequação dos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa. In: FARIAS, M. S. B; WEBER, S. (orgs). *Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação proposta de análise do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 167-190.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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.

OLIVEIRA, M. M.; LEANDRO, A. G. Paisagem urbana contemporânea e a Geografia das redes na escola: uma contribuição ao estágio-docência em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 15, n. 3, p. 207- 216, set/dez, 2011.

_____. 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.

- PEREIRA, Raquel & ANDRADE, Raquel M. F. de. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: UFSC, 1999.
- 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. 353-379.
- PESAVENTO, S. J. A cidade maldita. In: PESAVENTO, S. J.; SOUZA, C. F (Orgs.). *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora Universitária/UFRG, 1997, p. 25-38.
- PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. do S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: *Revista Poíeses* – Vol. 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em 03 de junho de 2015.
- 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.
- RESENDE, M. S. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1986.
- SACRISTÁN, José G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- SACRISTÁN, José G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.
- SAMPAIO, M. das Mercês F. A escola no centro da pesquisa: caminhos e problemas. In: ANPED, 26ª Reunião Anual, Poços de Caldas, 2003.
- 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.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- _____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1998.

- SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro : Ed. Record, 2006.
- SEEMANN, J. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a geografia cultural no Brasil. In: ALMEIDA, M. G. RATTI, A. JP (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003, p. 261-284.
- SILVA, A. A. D. Geografia e conexidade. *CRONOS*, Natal, 2004.
- SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, v. 9, nº 1, Goiânia: UCG, 2006, p.67-81.
- THERRIEN, J. & NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Data de recebimento: 27/08/2015

Data de aceite: 28/10/2015