



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

ANNA MARIA KOVACS KHAOULE

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DIÁLOGO COM AS
TEORIAS GEOGRÁFICAS

GOIÂNIA/GO
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Anna Maria Kovacs Khaoule

3. Título do trabalho

O Estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **ANNA MARIA KOVACS KHAOULE**,



Discente, em 31/08/2021, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 04/10/2021, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2274379** e o código CRC **32EF59A3**.

Referência: Processo nº 23070.034026/2021-66

SEI nº 2274379

ANNA MARIA KOVACS KHAOULE

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DIÁLOGO COM AS TEORIAS GEOGRÁFICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA/GO
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Khaoule, Anna Maria Kovacs
O Estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias
geográficas [manuscrito] / Anna Maria Kovacs Khaoule. - 2021.
323 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Formação de professores. 2. Estágio Curricular. 3. Geografia. 4.
Teorias geográficas . I. Cavalcanti, Lana de Souza, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 83 da sessão de Defesa de Tese de Anna Maria Kovacs Khaoule que confere o título de Doutora em Geografia, na área de concentração em Natureza e Produção do Espaço.

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e um, a partir das 14:00 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “TEORIAS GEOGRÁFICAS E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Daniel Mallmann Vallerius (UFT), membro titular externo; Professora Doutora Ana Cristina da Silva (IESA/UFG), membro titular externo; Professor Doutor Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG), membro titular interno; Professora Doutora Miriam Aparecida Bueno (IESA/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O Estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Aparecida Bueno, Professor do Magistério Superior**, em 02/07/2021, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 03/07/2021, às 06:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 04/07/2021, às 16:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 19:04, conforme horário oficial



de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Felipe Soares Cherem, Coordenador**, em 12/08/2021, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2174131** e o código CRC **29FB7E04**.

Referência: Processo nº 23070.034026/2021-66

SEI nº 2174131

AGRADECIMENTOS

Nestes anos de doutorado tive o apoio de muitas pessoas e instituições, as quais expresso aqui a minha gratidão:

Ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos-Socioambientais da Universidade Federal de Goiás pela oportunidade de realização desse doutorado. A todos os professores que tive a oportunidade de conviver e apreender.

Ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro pela oportunidade de cursar uma disciplina no programa e ao professor Paulo Cesar que me proporcionou momentos de valiosa aprendizagem.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Goiás pela oportunidade de cursar a disciplina, pela formação especial proporcionada pelos professores Libâneo e Raquel me proporcionaram.

A UEG (Universidade Estadual de Goiás) pela concessão de licença para realização do doutorado.

Aos professores e colegas do LEPEG (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica) pelo acolhimento, pelas oportunidades de encontros e de aprendizagens, em especial ao NUPEG (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade).

Aos colegas do NEPEG (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica) pelas oportunidades de convívio, discussões, pesquisas e eventos que colaboraram muito com a minha formação.

Ao GEOTEMA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria e Metodologia de Geografia), em especial, ao professor Denis Castilho pela oportunidade que me proporcionou de convívio coletivo e de aprendizagens.

À Lana, pelo carinho, sutileza, paciência e pelas orientações valiosas dessa tese e também na minha formação ao longo da minha trajetória na pós-graduação.

Aos professores Vanilton e Ana Cristina pelas importantes contribuições no exame de qualificação da tese e também por tantas outras durante esse percurso formativo.

Aos professores participantes do meu grupo de pesquisa, pela confiança, pelo compromisso, pela dedicação, por tornar a minha aprendizagem mais rica de conhecimento e de sentido.

Ao Gabriel Teles pelo zelo e cuidado da correção final.

Ao Marcos por participar de perto da construção dessa tese, pelo convívio diário, pela paciência e pela amizade que construímos.

Aos amigos especiais que a vida me presenteou, Euzébio, Diego e Bruno, por estarem ao meu lado, pela amizade sincera e suave.

Aos meus pais que, de perto ou de longe, sempre estiveram presentes.

A minha irmã Esther e ao meu cunhado José, por tantas vezes me acolher e não medirem esforços para me ajudar durante a minha estadia em Goiânia.

Aos meus filhos, Fellipe e Daniel, as minhas noras, Priscilla e Larissa e aos meus netos, Julia, Sofia e Fadel Neto, por compartilhar no cotidiano a riqueza de uma vida em comum.

Ao Fadel, meu marido, pelo amor, pela paciência, pela compreensão.

A todos, a minha sincera gratidão!

RESUMO

O Estágio Curricular de formação de professores de Geografia é um momento marcado pela ausência da Geografia e do coroamento de atividades com foco na dimensão pedagógica, constituída, predominantemente, por uma orientação instrumental. Ele também pode ser analisado como um lugar de distanciamento/ruptura dos aspectos teórico-metodológico da Geografia e de elementos epistemológicos dessa ciência. A tese intitulada “*O Estágio na formação de professores e o diálogo com as teorias geográficas*” trata-se de uma pesquisa com professores que atuam no Estágio dos cursos de licenciatura de Geografia de universidades públicas do Estado de Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), em seus diversos campus e unidades universitárias. Teve como objetivo analisar as possibilidades educativas das teorias geográficas no Estágio Curricular Supervisionado de formação de professores de Geografia. Para um aprofundamento sobre o Estágio nessa perspectiva algumas questões são pertinentes: Qual é o lugar do Estágio nos cursos de formação dos professores de Geografia? Por que considerar a Geografia e as teorias geográficas como conhecimento nuclear no encaminhamento do Estágio? Qual a contribuição dessa ciência nessa etapa da formação? Em que medida as situações de ensino, mediadas pelo pensamento teórico-conceitual de Geografia, promovem possibilidades educativas no Estágio docente? Em função desses questionamentos constituiu-se um corpo teórico que alicerça a proposta dessa pesquisa, nele há, pelo menos, cinco dimensões teóricas que se articulam entre si. A dimensão da sociologia do currículo de Young; a dimensão pedagógico-didática fundamentada na concepção de educação para o desenvolvimento humano de Libâneo; a dimensão da psicologia pedagógica inspirada nos princípios marxistas; a dimensão da didática desenvolvimental baseada na teoria histórico-cultural, na teoria da atividade e na teoria do ensino desenvolvimental de Vygotsky, Leontiev e Davydov; e a dimensão da epistemologia e da didática da Geografia. Entre as diversas tradições metodológicas da abordagem qualitativa em educação, o tipo de procedimento de coleta de dados selecionado foi a técnica de entrevista. Dentre as diferentes técnicas de entrevistas, utilizei o método denominado “grupo de discussão”. Ele se constituiu como um espaço de diálogo coletivo, dos professores participantes da pesquisa, de reconstrução de suas experiências e orientações realizadas no Estágio. Além do grupo de discussão, fiz algumas entrevistas narrativas pontuais. Entre a variedade de estratégias de análise ou interpretação de dados, o método documentário foi escolhido por possibilitar reconstituir experiências, analisar visões de mundo e o modo de operar as ações práticas dos professores participantes. Os dados coletados revelaram que a Geografia, como a ciência de referência do curso, deve ser assegurada com suas características epistemológicas e metodológicas nas propostas do Estágio Curricular de formação de professores de Geografia. Ao observar, compreender e analisar as narrativas dos professores e de seus projetos de Estágio, a Geografia manifestou a sua pujança como ciência, as teorias geográficas como instrumentos teórico-metodológicos geradores de importantes transformações no Estágio.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio Curricular. Geografia. Teorias Geográficas.

ABSTRACT

The Curricular Internship of training of geography teachers is a moment marked by the absence of Geography and the crowning of activities focusing on the pedagogical dimension, consisting predominantly of an instrumental orientation. It can also be analyzed as a place of distancing/rupture from the theoretical-methodological aspects of Geography and epistemological elements of this science. The thesis entitled "*Internship in teacher training and dialogue with geographical theories*" is a research with professors who work in the Internship of geography undergraduate courses of public universities in the State of Goiás, the Federal University of Goiás (UFG), and the State University of Goiás (UEG), in its various campuses and university units. It aimed to analyze the educational possibilities of geographical theories in the Supervised Curricular Internship of training of geography teachers. For a deepening of the Internship in this perspective, some questions are pertinent, such as: What is the place of the Internship in the training courses of geography teachers? Why consider Geography and geographical theories as nuclear knowledge in the forwarding of the Internship? What is the contribution of this science in this stage of training? To what extent do teaching situations mediated by the theoretical-conceptual thinking of Geography promote educational possibilities in the teaching stage? Due to these questions, a theoretical body was constituted that underpinning the proposal of this research, in it there are at least five theoretical dimensions that articulate in themselves. The sociology dimension of Young curriculum; the pedagogical-didactic dimension based on the conception of education for the human development of Libâneo; the dimension of pedagogical psychology inspired by Marxist principles; the dimension of developmental didactics based on historical-cultural theory, activity theory, and the theory of developmental teaching by Vygotsky, Leontiev, and Davydov; and the dimension of epistemology and didactics of Geography. Among the various methodological traditions of the qualitative approach in education, the type of data collection procedure selected was the interview technique. Among the different interview techniques, I used the method called "discussion group". It constituted itself as a space for collective dialogue, of the teachers participating in the research, of reconstruction of their experiences and orientations carried out in the Internship. In addition to the discussion group, I did some one-off narrative interviews. Among the variety of strategies for data analysis or interpretation, the documentary method was chosen because it allows reconstructing experiences, analyzing worldviews, and how to operate the practical actions of the participating teachers. The collected data revealed that geography, as the reference science of the course, should be ensured with its epistemological and methodological characteristics in the proposals of the Curricular Internship of training of geography teachers. By observing, understanding, and analyzing the narratives of teachers and their Internship projects, Geography manifested its strength as science, geographical theories as theoretical-methodological instruments that generate important transformations in the Internship.

Keywords: Teachers training. Curricular Internship. Geography. Geographical Theories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1 - Número total de trabalhos realizados por programa de pós-graduação circunscritas no eixo Formação, saberes e práticas docentes	72
Gráfico 2 - As Categorias do eixo Formação, saberes e práticas docentes	73
Gráfico 3 - Relação entre tempos de docência e de atuação no Estágio	86
Gráfico 4 - Perfil dos professores em relação aos conhecimentos	87

Mapas de Conteúdo

Mapa de Conteúdo 1 - A integração entre conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia	67
Mapa de Conteúdo 2 - P6: O conhecimento geográfico como instrumento de transformação social	236
Mapa de Conteúdo 3 - P3: diálogos entre o conhecimento científico, conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano	238
Mapa de Conteúdo 4 - P2 e P5: por uma formação no Estágio que contempla as dimensões do conhecimento geográfico, jurídico e político	244
Mapa de Conteúdo 5 - P1: o projeto de intervenção pedagógica como um momento privilegiado de integrar a Geografia e a Didática	248
Mapa de Conteúdo 6 - P4: O raciocínio de planejamento geográfico: uma abordagem para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico	254

Figuras

Figura 1 - Matriz Curricular do Curso de Geografia (2009)	50
Figura 2 - Período de realização do mestrado e linhas de pesquisa	85
Figura 3 -- Período de realização do doutorado e linhas de pesquisa.....	85
Figura 4 - IES de atuação e vínculo profissional	86

Mapa

Mapa 1 - Percentual de dissertações de mestrados e teses de doutorado realizadas por programa de pós-graduação circunscrito no eixo “Formação, saberes e práticas docentes”	71

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. A TRAJETÓRIA PESSOAL DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR DE GEOGRAFIA	24
1.1 Pressupostos preliminares.....	27
1.1.1 O Estágio como uma forma de sensibilidade	28
1.1.2 O prenúncio da problemática.....	29
1.1.3 A posição de marginalidade do Estágio no curso	32
1.1.4 Alterando a rota do Estágio	37
1.2 A Geografia como chave de leitura do Estágio	42
1.2.2 O Estágio como instrumento de reprodução da marginalidade.....	54
1.3 As pesquisas como instrumento de transformação do Estágio	62
1.4 A carência de pesquisas sobre o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia no Brasil.....	69
1.5.1 A relevância da pesquisa qualitativa em educação.....	76
1.5.2 O enfoque metodológico: grupo de discussão	81
1.6 Perfil dos professores formadores participantes da pesquisa	84
2. CONTEXTURAS SOBRE UM CURRÍCULO DO FUTURO PARA O ESTÁGIO CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	88
2.1 A escola e sua função educativa	90
2.2 Um olhar histórico sobre <i>as antigas e persistentes antinomias da formação de professores</i>	92
2.3 Aproximações sobre o significado do Estágio em propostas curriculares	96
2.3.1 Particularidades do currículo: conceito, história, funções e sua natureza reguladora	96
2.3.2 Elementos para a composição do currículo com foco na educação emancipadora	100
2.4 Por um currículo baseado no conhecimento teórico.....	102
2.4.1 Premissas de uma abordagem do currículo com base no conhecimento: o <i>conhecimento poderoso</i>	103
2.4.2 O debate crítico sobre duas tradições ideológicas dominantes.....	106
2.4.3 Princípios para um “currículo do futuro”	111
3. DO ESTÁGIO FORMAL AO ESTÁGIO FORMATIVO.....	118
3.1 A abordagem de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano	121
3.2 Estágio Formativo: norteado por uma didática integradora de conteúdo, métodos de ensino e o método da ciência geográfica	130
3.2.1 Uma psicologia pedagógica inspirada nos princípios marxistas	132
3.2.2 A teoria histórico-cultural: uma epistemologia psicológica	134

3.2.3 A teoria do ensino desenvolvimental: uma epistemologia da didática.....	137
3.2.4 O conhecimento empírico e o processo de abstração e generalização empírica	141
3.2.5. Conhecimento teórico, abstração, generalização substantiva e a formação de conceitos	144
3.2.6 Os métodos e teorias da Geografia como referência nuclear da didática	153
4. O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COMO DIMENSÃO PODEROSA NA FORMACÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	157
4.1. Aproximações sobre a epistemologia geral	158
4.2 O debate da epistemologia da Geografia	166
4.2.1 Geografia científica: o desenvolvimento dos sistemas de informação geográfica	168
4.2.2 Geografia moderna e a origem da dualidade no discurso de seus fundadores	173
4.2.3 O movimento de renovação da Geografia	186
4.2.4 Da definição do objeto à construção de um estatuto científico para a Geografia	188
4.3 Espaço como categoria geográfica	191
4.4 Por uma didática da Geografia fundamentada em teorias e conceitos geográficos.....	193
4.4.1 A formação de conceitos geográficos na aprendizagem escolar	195
4.4.2 Representantes da epistemologia da Geografia	197
4.4.3 Representantes da epistemologia contemporânea da didática da Geografia	202
5. A PRÁTICA FORMADORA DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO: TRAMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	212
5.1 Breve narrativa do trabalho realizado no grupo de discussão	214
5.2 As categorias de análise da pesquisa: dilemas, desafios e potências do Estágio Curricular	218
5.2.1 Cultura institucional, concepção e organização do Estágio Curricular	220
5.2.2 A (des)valorização do Estágio	227
5.2.3 A relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.....	228
5.3 Teorias geográficas e suas possibilidades educativas no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia	231
5.4 Reflexões sobre as propostas de Estágio Curricular dos professores participantes	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS.....	269
ANEXOS.....	281
Anexo 1 – Carta convite	281
Anexo 2 – Termo de Consentimento	282
Anexo 3 – Formulário de identificação do professor formador e questões para subsidiar o relato da experiência no Estágio	286

Anexo 4 – Roteiro de apresentação da proposta teórico-metodológica	287
Anexo 5 – Questões norteadoras para a auto avaliação do professor formador.....	288
Anexo 6 – Termo de autorização para produzir gravação em áudio	289
Anexo 7 – BANCO DE DADOS: Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes (KHAOULE 2017).	290
ANEXO 8 – Parecer Consubstancializado do CEP	305
APÊNDICE	309

INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade atual influenciam o mundo do trabalho e estabeleceram novos desafios aos professores. Diante desse contexto, é fundamental pensar a formação de professores como promotora do desenvolvimento profissional e humano. Nesse sentido, o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia caracteriza-se como objeto de análise a ser explorado nas pesquisas científicas.

O Estágio Curricular das licenciaturas deve ser reconhecido como momento privilegiado da formação profissional. A inserção do estagiário nas escolas campo oportuniza amplas possibilidades de aprendizagem e de vivências da profissão. Participar, de forma integrada, nos diferentes espaços formativos, escolares e acadêmicos é prerrogativa para observar, apreender, problematizar e analisar as diversas espacialidades, bem como as relações socioespaciais que neles são constituídas. O Estágio, pelas suas características próprias, possibilita acessar e conhecer concretamente o espaço da profissão e realizar a leitura de como se estabelecem as relações no interior desses espaços, e, externas à sua estrutura, refletir as dimensões micro e macro do processo formativo. Na dimensão micro, podemos colocar a compreensão do processo de ensino, de aprendizagem, dos conteúdos e a rotina pedagógica. Já na dimensão macro, podemos evidenciar a compreensão da reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e sua relação com as instâncias institucionais hegemônicas da sociedade. O espaço reservado ao Estágio, na estrutura curricular, deve, assim, ser tomado como centro da formação profissional. Nele, a construção da consciência política e social do professor de Geografia para o mundo do trabalho pode estar relacionada às proposições teórico-metodológico dessa ciência.

Nesse sentido, o Estágio é, igualmente, como os demais componentes curriculares dos cursos de formação de professores: uma atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão por meio do diálogo coletivo e, também, de interferência na realidade das escolas campo. Nesse âmbito, o professor formador de Estágio (professor do ensino superior) tem um papel essencial, tratando de teorias e gerando as condições reais de efetivar tarefas pedagógicas promotoras do desenvolvimento humano e profissional do estagiário.

Essa pesquisa toma como ponto de partida o lugar que o Estágio Curricular ocupa no currículo dos cursos de licenciatura em Geografia. Compreendo que esse lugar é, predominantemente, desvalorizado em relação aos demais componentes curriculares. Entre as várias reflexões possíveis a serem exploradas sobre essa desvalorização, destaco apenas a analogia que se faz do Estágio com a prática. Frequentemente, ele é concebido como momento

exclusivo da prática, uma prática esvaziada de conteúdo, a partir de uma visão linear em que se parte da teoria para a prática. Desse modo, há uma cultura presente na universidade de superioridade da teoria em relação à prática.

Nos currículos dos cursos de licenciaturas privilegiam-se os conhecimentos disciplinares e a formação teórica em relação à prática. A concepção de prática legitimada nesses cursos é entendida, de forma geral, como momento de “aplicação” dos conhecimentos disciplinares ou de execução da prática por ela mesma, a formação qualificada do profissional reduz-se ao domínio teórico dos conteúdos, o qual é considerado suficiente para qualificar a prática. Outro aspecto dessa concepção é a crença de que o conhecimento científico é produzido pela pesquisa e está relacionado à teoria, enquanto a prática é desprovida de saberes, improdutiva para as pesquisas e, portanto, ocupa lugar inferior à teoria (CAVALCANTI, 2012).

Tal concepção de currículo está baseada numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, da racionalidade técnica. O currículo, estruturado nessa perspectiva, parte do pressuposto de que o futuro profissional deve receber, em primeiro lugar, a formação teórica referente ao conhecimento disciplinar e, posteriormente, a formação para o exercício da profissão por meio das disciplinas pedagógicas, para que ele possa aplicá-las em sua atuação profissional na prática e no Estágio. Nesse sentido, o Estágio é visto como um momento final da formação no qual os acadêmicos estão prontos para aplicar as teorias que aprenderam.

A formação pedagógico-didático é uma tarefa atribuída sistemática e culturalmente, apenas, aos componentes curriculares “Didática”, “Prática de Ensino” ou “Prática Docente”, mesmo depois de 2002, quando se instituiu a Prática como Componente Curricular (PCC) (CNE/CP, 2002). A racionalidade que sustenta essa concepção de formação é constituída, predominantemente, por uma dimensão técnica e instrumental, restringindo-se a ações burocráticas e ao fornecimento de técnicas de ensino para trabalhar os conteúdos no Estágio.

Os documentos institucionais que regulamentam o papel do Estágio Curricular, as atribuições do professor orientador de Estágio, entre outras, também sugerem a orientação voltada para a dimensão técnica e instrumental, com ênfase na prática. Além disso, a realização do Estágio desenvolvido no momento final do curso expressa a lógica da linearidade teoria e prática, apontada antes.

A dimensão técnica e instrumental é, também, solicitada pelos alunos quando questionados nos momentos iniciais do Estágio sobre o papel do professor formador que nele atua. A resposta é sempre, ou, quase sempre, unânime; “ensinar a dar aulas”. De certa forma,

está posto como tarefa do professor que atua no Estágio privilegiar a dimensão técnica e instrumental demarcada pela perspectiva pedagógico-didática.

A raiz dessa problemática está na concepção de educação baseada na lógica formal, a qual foram estabelecidas diversas dicotomias, que influenciaram a constituição dos cursos de licenciatura. Pode-se compreender que o *modus operandi* de realização do Estágio é uma herança, constituída historicamente como modelo de formação. Esse modelo influenciou tanto os cursos de licenciatura como os de pedagogia desde a sua criação no Brasil. Entretanto, é importante lembrar que foram os pedagogos que primeiramente atuaram como orientadores do Estágio dos diferentes cursos de licenciatura e os nutriram, naquele momento, da dimensão instrumental. Frequentemente, valorizavam, no Estágio, o fazer do professor, a metodologia de ensino, desamparada e deslocada dos conhecimentos disciplinares. De um lado, os conhecimentos teóricos do campo disciplinar não eram considerados como um conhecimento a ser apreciado pelos professores que atuavam no Estágio. De outro, e, em alguma medida, os professores dos componentes disciplinares negavam o conhecimento pedagógico-didático. Posteriormente, quando os professores com formação específica assumiram a cadeira do Estágio, faziam-no, em muitos casos, apoiados nessas mesmas convicções instrumentais e burocráticas.

Esse é o problema central que está sendo explorado na pesquisa: o Estágio como um lugar de distanciamento/ruptura dos aspectos teórico-metodológico da Geografia e de elementos epistemológicos dessa ciência. Dito de outro modo, o Estágio como um momento da formação marcado pela ausência da Geografia e do coroamento de atividades com foco na dimensão pedagógica, constituída, predominantemente, por uma orientação instrumental.

No entanto, ao contrário do que na maioria das vezes está posto no Estágio, o pressuposto que coloco é que a Geografia e as teorias geográficas devem constituir em dimensão central na formulação das propostas a serem delineadas no Estágio de Geografia, no encaminhamento dos professores e no ensino. Compreendo que a ciência geográfica tem potencialidades educativas que podem ser exploradas, especialmente voltados para o conhecimento das espacialidades. O encaminhamento desse conhecimento pelo professor formador é uma tarefa pedagógica a ser empreendida no Estágio e analisada as suas contribuições efetivas no desenvolvimento cognitivo dos estagiários.

Ao apontar os problemas relacionados a formação no campo pedagógico não se pretende desqualificar o seu valor formativo, especialmente no Estágio. É indiscutível a sua relevância, entretanto, é necessário e urgente investigar abordagens do campo da pedagogia e da didática

geral que orientam uma concepção de educação e de Estágio que visa a integração entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. A simbiose entre educação e Geografia, a aglutinação desses conhecimentos no Estágio, podem significar oportunidades importantes de desenvolver o processo formativo assentado no pensamento teórico-conceitual da Geografia. Dessa maneira, acrescentar às teorias geográficas no encaminhamento do Estágio pode também significar possibilidades de desenvolvimento do pensamento espacial do estagiário. Essa forma de pensamento tem relevância ao considerar seu potencial em assegurar a unidade entre a educação e Geografia, entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, entre ensino e aprendizagem, etc. Logo, nessa configuração de Estágio deve ser considerada também a sua potência em ultrapassar práticas institucionalizadas na tradição, fundamentadas na lógica formal. Esse desdobramento, entre outros, pretendo explorar nesta pesquisa.

Inserir a Geografia como um conhecimento teórico numa proposta ou projeto de Estágio representa uma nova abordagem, pois insere o conhecimento da ciência ensinada nesse momento da formação com o objetivo central de desenvolver a aprendizagem do aluno. Essa visão de aprendizagem está vinculada a uma concepção de ensino que valoriza o conhecimento teórico na formação escolar e não o conhecimento empírico, pois esse já está presente no cotidiano dos alunos. O conteúdo dessa aprendizagem é o conhecimento teórico acumulado historicamente pela humanidade. A escola e a universidade, como lugares de excelência na promoção da aprendizagem, cumprem o seu papel ao promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas, cognitivas e emocionais dos alunos.

Para desenvolver essa aprendizagem, o conteúdo do ensino precisaria estar presente nas relações, no movimento e na contradição por meio de uma lógica dialética em contraposição a lógica formal. Na lógica dialética o papel do ensino está atrelado a um entendimento das relações internas entre os diferentes elementos analisados, ela busca articular esses elementos no todo do qual fazem parte, significa “[...] captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si; que agem e reagem uns sobre os outros num processo dinâmico” (SAVIANI, 2008, p.126). Busca entender a gênese dos fenômenos para uma compreensão holística desses. O Estágio, nessa perspectiva, cria condições efetivas de realizar a análise sócio-espacial da escola, uma leitura geográfica atrelada à noção de totalidade.

Sobre a lógica formal, Saviani (2008) esclarece que ela é restrita às formas, comum na tendência de ensino tradicional, e que instaura dilemas de uma oposição excludente que não se

pode resolver. Nesse sentido, resta fazer apenas uma escolha entre professor e aluno, entre teoria e prática e entre ensino e aprendizagem. Nela, o objetivo do ensino é desenvolver o pensamento empírico com foco na descrição dos aspectos captados pelo sentido, a compreensão que se alcança por meio dessa abordagem é, geralmente, limitada, pois isola os elementos da realidade complexa.

No contexto de realização do Estágio, frequentemente, há uma ruptura com a Geografia. O professor que nele atua, tradicionalmente, sua ênfase está na dimensão pedagógica e na didática prescritiva e instrumental abandonando a Geografia como já mencionei. Esse modelo de Estágio está baseado na lógica formal. Ao inserir a Geografia como a ciência nuclear no encaminhamento das atividades do Estágio, apropriar do método e das metodologias dessa ciência, ao contrário da ruptura que tradicionalmente ocorre, pode se estabelecer uma nova configuração desse componente curricular. Nesse sentido, o espaço escolar incide como uma espacialidade a ser abordada pela análise geográfica, que ao se materializar, por meio de situações de ensino, o estagiário pode desenvolver capacidades intelectuais que se constituem em condições de realizar a leitura geográfica da escola.

Esse encaminhamento, ao mesmo tempo, cria possibilidades de realizar análises críticas, das ações profissionais e da educação que está posta na escola, bem como a análise espacial dos espaços escolares. Desenvolver tais análises, a partir de uma leitura geográfica da realidade, é possível, pois a Geografia e o seu conteúdo permite a imersão nos fenômenos políticos, econômicos, sociais. Cabe ao professor formador gerir essa tarefa, estabelecer parcerias com os demais professores envolvidos no processo formativo, fazer as escolhas teóricas e metodológicas, etc. Nessa proposição, o estagiário que almeja a docência como profissão, pode desenvolver uma consciência social e política mais ampla sobre o papel da educação, da escola, do professor, do aluno, do ensino, da aprendizagem e da Geografia.

Para um aprofundamento sobre o Estágio nessa pesquisa algumas interrogações são pertinentes, tais como: Qual é o lugar do Estágio nos cursos de formação dos professores de Geografia? Por que considerar a Geografia e as teorias geográficas como conhecimento nuclear no encaminhamento do Estágio? Qual a contribuição dessa ciência nessa etapa da formação? Em que medida as situações de ensino mediadas pelo pensamento teórico-conceitual de Geografia promovem possibilidades educativas no Estágio docente?

Para pensar a análise espacial dos espaços escolares, desde a institucionalização da Geografia como ciência, a análise articulada entre diferentes elementos se fez presente, a exemplo das contribuições de Humboldt e Ritter (GOMES, 1996; 2014), em que os fragmentos

do espaço não se explicam isoladamente. Ao expor *O Princípio da Geografia Geral*, La Blache defende, como princípio dessa ciência, a relação entre o global e o local, ao afirmar que “[...] qualquer que seja a fração da Terra que estude, ele não pode nela se fechar. Um elemento geral se introduz em todo estudo local (La Blache, 1896, p. 47)”. Na Geografia atual, as epistemologias pautadas no materialismo histórico dialético, nos apresentam uma noção de totalidade socioespacial, a exemplo do estudo de Lefebvre (2009), que entende primeiro as dinâmicas espaciais orientadas por níveis e dimensões indissociáveis (Global, Intermediário e Privado/Local).

O princípio da unidade terrestre e a totalidade espacial são pertinentes para analisar o processo de formação de professores no Estágio Curricular. Predominantemente, o campo de Estágio ocorre nas escolas públicas. O entendimento das espacialidades não é possível desvinculado do conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que variam em níveis e dimensões de análise. Compreender a escola na perspectiva da totalidade espacial significa entender as relações que perpassam desde a vida cotidiana às políticas governamentais que permeiam a educação. Abarcar a complexidade das relações sociais que envolvem o sistema educativo mediado pela ciência geográfica, relacionando às práticas cotidianas (micro e macro), oportuniza, assim, entender os múltiplos condicionantes que atuam na organização dessa espacialidade.

Dessa forma, entender a realidade cotidiana possibilita analisar a escola englobando a totalidade socioespacial. Essa orientação coloca a Geografia como uma referência central, ao considerar seus princípios norteadores nas diferentes relações presentes nas espacialidades formativas, escola e universidade, e pode levar a uma compreensão das relações a partir das contradições e multiplicidades sociais, elementos indicados por Massey (2009) como fundamentais para a compreensão das espacialidades contemporâneas.

Ao tomar a Geografia, seus fundamentos teórico-metodológico, como instrumentos norteadores das ações no Estágio, essa proposição surgiu também a partir das reflexões da teoria histórico cultural – THC de Vygotsky (1993; 2001). Esse autor destaca o papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como a aprendizagem orientada a partir do pensamento teórico-conceitual pode contribuir para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais ou capacidades mentais do homem. Posteriormente, essa perspectiva foi ampliada por Davydov (1988), cujas ideias estão situadas nos princípios da teoria do ensino desenvolvimental – TED. Com base nessa teoria, o ensino de uma determinada ciência é um modo de pensamento. Assim, *ensinar não é ensinar o conteúdo, mas uma forma*

de pensar o conteúdo. Para Davydov, o processo de ensinar é ensinar o aluno a pensar. Trata-se, portanto, de articular no ensino a lógica dos conceitos produzidos pela ciência, entender a sua dinâmica e constituição no processo histórico.

No caso específico da Geografia, Cavalcanti (2012, p. 111) apresenta orientações que consolidam essa justificativa. Para a autora há seis saberes que são requisitos da formação de professores e que são necessários para uma boa atuação profissional. Entre eles, o primeiro saber necessário ao professor, antes de qualquer habilidade, é saber Geografia, esse requisito exige o domínio dessa área do conhecimento. Saber Geografia significa “mais que conhecer seus conteúdos, requer saber a história do pensamento geográfico, métodos de investigação resultante dessa história, o objeto de estudo da área e as discussões teórico-metodológicas que a envolvem, dando significado histórico ao objeto e a suas categorias”. Nessa perspectiva, para o aluno aprender Geografia, é necessário “desenvolver modos de pensar por meio dos conteúdos”. A autora explica que

O ato de ensinar está ligado ao conhecimento, fundamentado em princípios epistemológicos, como a teoria do conhecimento, o que, por sua vez, reforça a necessidade de, no âmbito das investigações da didática da geografia, por exemplo, promover uma discussão teórico-epistemológica consistente sobre o processo de conhecimento, buscando métodos para tratar didaticamente os conteúdos geográficos, para que possam, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico-crítico (CAVALCANTI, 2012, p.141).

A dimensão pedagógica assinalada pela autora implica uma formação vinculada ao desenvolvimento do pensamento teórico, intelectual, que articula a ele os saberes e modos de aprender e ensinar, condições e meios de aprendizagem, metodologias e procedimentos de ensino.

O Estágio mediado pela Geografia e as bases epistemológicas dessa ciência (suas categorias analíticas e conceitos básicos) podem apresentar uma perspectiva de formação educativa com potencialidades para desenvolver capacidades cognitivas. O professor formador, ao criar as condições necessárias para operar o pensamento espacial, a partir das ações realizadas pelos estagiários nas escolas campo, pode ampliar as suas capacidades de leitura das inter-relações do processo formativo e dos contextos educacionais de atuação profissional. Os fundamentos geográficos, quando articulados e enraizadas na realidade, conduz a uma leitura dos fenômenos sociais, materializados no espaço, e a compreensão dessa realidade, rica de sentido e de sensibilidade crítica, gera possibilidades de integração entre os conhecimentos e a construção da autonomia intelectual.

Com base nos pressupostos apresentados, o objetivo central da pesquisa é, portanto, analisar as possibilidades educativas das teorias geográficas no Estágio Curricular Supervisionado de formação de professores de Geografia. O objetivo geral desdobra-se em outros, tais como: discutir uma base teórica no âmbito da ciência geográfica e da ciência da educação que possibilita analisar suas interrelações e os elementos teóricos fundamentais que integram o processo formativo do professor; compreender o Estágio, seus problemas, dificuldades, potencialidades e como é realizado em universidades públicas de Goiás; analisar como a Geografia pode ser encaminhada no Estágio e fundamentar as ações do professor formador; analisar as experiências formativas em contextos em que as ações/intervenções operacionalizadas no Estágio são encaminhadas por teorias geográficas e identificar as potencialidades educativas da Geografia como fundamento do Estágio.

O corpo teórico que alicerça a proposta dessa pesquisa está constituído em cinco dimensões teóricas que se entrelaçam. A dimensão da sociologia do currículo de Young (2010; 2011; 2013; 2014); a dimensão pedagógico-didática fundamentada na concepção de educação para o desenvolvimento humano de Libâneo (2006; 2008b; 2011; 2012; 2013; 2015a; 2015b); a dimensão da psicologia pedagógica inspirada nos princípios marxistas (Rosa; Andriani (2002); Antunes (2004); Caio Prado Jr. (2001); a dimensão da didática desenvolvimental baseada na teoria histórico-cultural, na teoria da atividade e na teoria do ensino desenvolvimental de Vygotsky (1993; 2001), Leontiev (1983) e Davydov (1988; 1999a; 1999b); a dimensão da Geografia Claval (2014); Gomes (2009; 2012; 2013; 2014; 2017); Ribeiro (2012); La Blache (1985; 2005; 2012); Moraes (1999); Dosse (1994); Moreira (2013); Santos (1988; 2012; 2014) e da didática da Geografia Cavalcanti (1998; 2005; 2011; 2012; 2014; 2016; 2019); Couto (2010; 2011); Straforini (2018); Castellar (2010; 2018); Richter (2013).

A pesquisa empírica foi realizada especificamente com professores que atuavam no Estágio dos cursos de licenciatura de Geografia de universidades públicas do Estado de Goiás, isto é, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), em seus diversos campus e unidades universitárias. Entre as diversas tradições metodológicas da abordagem qualitativa em educação, o tipo de procedimento de coleta de dados selecionado foi a técnica de entrevista. Dentre as diferentes técnicas de entrevistas, utilizei o método denominado “grupo de discussão”. Ele se constituiu como um espaço de diálogo coletivo, dos professores participantes da pesquisa, de reconstrução de suas experiências e orientações realizadas no Estágio. Além do grupo de discussão, fiz algumas entrevistas narrativas pontuais.

Entre a variedade de estratégias de análise ou interpretação de dados, o método documental foi escolhido por possibilitar reconstituir experiências, analisar visões de mundo e o modo de operar as ações práticas dos professores participantes. Uma discussão aprofundada da metodologia é realizada no capítulo cinco.

Os sujeitos participantes foram selecionados e recrutados de acordo com os alguns critérios. Entre eles: estabilidade funcional do docente com vínculo profissional na cadeira do Estágio Curricular Supervisionado no ano de 2017, graduação em Geografia, formação *stricto-sensu*, além da disponibilidade e motivação para participar das reuniões. Dessa maneira, o grupo de discussão foi composto com base na orientação do quantitativo utilizado no grupo focal, no mínimo três e no máximo oito participantes. No caso específico dessa pesquisa, o grupo de discussão foi formado por sete professores. Os professores selecionados foram aqueles que trabalhavam naquele momento no Estágio Curricular dos cursos de licenciatura de Geografia, com experiências formativas em situações de ensino no Estágio assentadas no pensamento teórico-conceitual da Geografia ou que tivessem a intencionalidade de realizar tais experiências.

Para fazer a seleção fiz o levantamento inicial dos professores que trabalhavam no Estágio das IES mencionadas. Entrei em contato com os professores para saber de suas disponibilidades para participar do grupo. Posteriormente, outros contatos foram feitos, recebi a confirmação de nove professores, entretanto apenas sete conseguiram participar. Os professores convidados foram informados sobre as ações e compromissos que envolveriam a sua participação no grupo e as tarefas que seriam realizadas.

De acordo com Weller (2010, p. 60), o tópico guia de um grupo de discussão “não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas e respostas”. Entretanto, isso não significa que não existam critérios para a condução do grupo de discussão. A autora apresenta alguns princípios para condução de entrevistas que se busca incorporar na pesquisa. Esses princípios e critérios foram orientações preciosas na condução do trabalho realizado com os professores, isso também será abordado no capítulo cinco.

No primeiro contato com os professores foi constituído o grupo de discussão, estabelecidas as pautas gerais e um provável cronograma de reuniões. Esse grupo ficou ativo entre dezembro de 2016 e janeiro de 2019, com reuniões periódicas. Foi nesse contexto que realizei a coleta de dados para a pesquisa. Posteriormente, houve a continuidade do contato com

esses professores. Nessa ocasião foram produzidos, em parceria com eles, os mapas de conteúdo, cujo objetivo foi construir um instrumento representativo capaz de expor suas propostas de Estágio em conjunto e que garantisse fidelidade e visibilidade.

A estrutura dessa tese é composta por cinco capítulos. No primeiro capítulo, “*A trajetória pessoal da formação e do trabalho docente no Estágio Curricular de Geografia*”, se explora os diversos elementos que problematizam a formação de professores, especialmente o Estágio Curricular. Essa problematização aborda a minha trajetória pessoal na profissão docente e do trabalho desenvolvido no Estágio Curricular. Nela há uma análise sobre a problemática identificada no Estágio e a posição que ele ocupa no currículo do curso de Geografia da IES que trabalho em relação ao demais componentes curriculares. Há um olhar crítico e reflexivo sobre a sua visibilidade ou invisibilidade. As questões sobre o quê, quem, como, quando, onde e por quê, exhibe a trama que estrutura os cursos de formação docente, bem como as teorias de educação neles presente. Apresento uma análise dos resultados de um estudo exploratório sobre o estado da arte da pesquisa sobre ensino no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no período de 2000 a 2015. A reflexão dos dados levantados teve como o objetivo analisar a relevância de pesquisas sobre o Estágio de formação de professores de Geografia e a precariedade delas nos programas de pós-graduação em Geografia. Posteriormente, abordo a minha pesquisa realizando uma discussão sobre a relevância da pesquisa qualitativa em educação com enfoque no grupo de discussão como método de coleta de dados. Faço um detalhamento dos procedimentos metodológicos que realizei na seleção dos professores participantes, no planejamento das atividades e na organização do grupo com a finalidade de coletar os dados para a pesquisa. E por fim, apresento o perfil dos professores formadores do Estágio Curricular.

No segundo capítulo, “*Contexturas sobre um currículo do futuro para o Estágio Curricular na formação de professores de Geografia*”, faço algumas considerações sobre a escola e sua função educativa na formação humana e na transformação social. Destaco o impacto das políticas de internacionalização na educação pública, as consequências dela na escola e na sala de aula que são fundamentais para compreender os problemas da educação escolar, as dificuldades em desenvolver na formação capacidades cognitivas e consciência social que são fundamentais para transformar a trajetória do estudante. Em seguida, apresento uma síntese da discussão que é realizada pelos teóricos do campo da sociologia do currículo. Essa reflexão possibilita compreender as teorias de ensino e seus respectivos desdobramentos na educação escolar, bem como, identificar a tradição ideológica de currículo o qual o Estágio

está situado. Ressalto o potencial da teoria de currículo do futuro, o *sociorrealismo*, de M. Young, para pensar um currículo do futuro para o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia.

No terceiro capítulo, intitulado “*Do Estágio formal ao Estágio formativo*”, apresento as potencialidades do pensamento teórico na atividade do ensino: a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental; as contribuições do materialismo histórico dialético na formulação da teoria histórico cultural; e, por fim, a teoria desenvolvimental. Nesse capítulo articulo a abordagem do currículo com a teoria histórico cultural de Vygotsky e seus colaboradores e com a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov. Essa interconexão entre teorias do currículo e psicologia pedagógica é o elo fundamental na composição de um currículo do futuro para o Estágio de formação de professores de Geografia, proposição a qual defendo nessa tese. Na sequência, discute-se que a psicologia pedagógica fundamentada em Vygotsky e em gerações posteriores que orienta uma proposição da didática que articula a epistemologia da ciência ensinada, nesse caso, à Geografia. Aborda-se a dimensão da psicologia pedagógica, inspirada nos princípios marxistas, afim de compreender as categorias que fundamentam a lógica dialética com a finalidade de ultrapassar a concepção presente no Estágio baseada na tradição. Ao defender uma abordagem de Estágio Formativo alicerçada no conhecimento teórico e na lógica dialética e não mais no conhecimento empírico, no senso comum e na lógica formal, fundamenta-se em Davydov.

No quarto capítulo, “*O conhecimento geográfico como dimensão poderosa na formação do professor de Geografia*”, realiza-se primeiramente uma discussão que envolve o conceito de epistemologia. Na sequência, a ênfase é dada na Geografia, aborda-se, mesmo que brevemente, a história do pensamento geográfico, os avanços epistemológicos que foram se constituindo e que a consolidou como ciência. Esse debate é essencial para compreender sua história, e, nela, o conteúdo do pensamento geográfico, seus métodos, suas finalidades. Também apresento, o processo de definição do objeto e a construção de um estatuto científico da Geografia. Essa discussão é continuada ao buscar nos representantes da epistemologia da Geografia, suas teorias geográficas, e articula-las a possíveis propostas de Estágio de formação de professores de Geografia.

No quinto capítulo, intitulado “*A prática formadora dos professores de Estágio: tramas, limites e possibilidades*”, primeiro apresento uma breve narrativa das reuniões ocorridas do grupo de professores. Faço uma categorização utilizando os dados coletados nas entrevistas dos professores participantes e nos temas centrais que emergiram no contexto das reuniões. Nela

destaco os projetos de Estágio dos professores, as teorias geográficas abordadas por eles em suas propostas, como encaminham essas teorias e a repercussão desse trabalho no Estágio. Isto é, como os professores subvertem as práticas formais e burocráticas das instituições nos estágios. Exponho ainda, mapas de conteúdo com o objetivo de sistematizar, sintetizar e ampliar a visibilidade dos projetos de Estágio dos professores. Para finalizar desenvolvo uma reflexão sobre a relevância do Estágio que dialoga com as teorias geográficas.

1. A TRAJETÓRIA PESSOAL DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR DE GEOGRAFIA¹

Neste capítulo inicio a escrita com uma narrativa que expõe momentos importantes da minha trajetória profissional no Estágio a partir de uma perspectiva cronológica.

Descrevo os fatos de uma experiência inicial, em 2004, que me geraram emoções negativas, num contexto em que não era oficialmente professora orientadora do Estágio, mas que foi uma experiência marcante e me afetou profundamente, tomando minha atenção e o pensamento sobre ele. Na sequência, relato o contexto em que assumi, oficialmente, o Estágio Curricular Supervisionado e como essa experiência foi libertadora. Foi em 2006, ano também que iniciei o mestrado. Nesse mesmo ano, assumi, oficialmente, os dois componentes curriculares: Estágio Docente e Didática e Prática de Ensino em Geografia. Esse momento, teve fundamental importância em minha trajetória, pois, além dos muitos desafios que enfrentei, foi um momento decisivo quanto ao meu futuro profissional e a carreira docente que foi sendo delineada. O Estágio foi o meu objeto de pesquisa no mestrado e é, agora, no doutorado.

Após dois anos da conclusão do mestrado fui aprovada no concurso público na Universidade Estadual de Goiás, UEG/Unidade-Porangatu, para a cadeira do Estágio. Assumi oficialmente o cargo docente que já ocupava como professora contratada dessa IES. Essa condição de professora efetiva me proporcionou estabilidade, a possibilidade de dar continuidade à carreira profissional que iniciei no Estágio e, também, à minha formação na pós-graduação, como pesquisadora desse tema. O Estágio, além disso, me proporcionou muitas conquistas, superações. Não sei precisamente seu alcance, apenas sinto a sua influência e percebo as transformações. Percebo-as como observadora de mim mesma, o entusiasmo pela teoria, e o imperativo de apurar a profissional e a pessoa. Aprendi a deixar a minha porta entreaberta para escutar o barulho do movimento e não me fechar na insurdescência do hábito. O movimento pode desanuviar o horizonte e também a nebulosidade da alma.

¹Art. 3º O Estágio Supervisionado se divide em Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Estágio Supervisionado Não-Obrigatório, observadas as especificidades contidas na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em função da modalidade de oferta do curso, da área de ensino e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

§ 1º O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é aquele definido no PPC (Projeto Político Pedagógico do Curso) como pré-requisito para a integralização curricular.

Art. 19 Conceitua-se a Supervisão de Estágio como o processo que tem por objetivo o desenvolvimento humano e profissional do estagiário, com base nos conhecimentos teóricos e científicos que devem ser confrontados com os resultados experimentados nas práticas, reformulados constantemente na sua formação e atuação profissional.

§ 1º Caracteriza-se a Supervisão de Estágio pelo ato educativo com acompanhamento efetivo do professor orientador da UEG e pelo profissional supervisor do campo de Estágio e engloba orientação, acompanhamento e avaliação das atividades previamente planejadas e realizadas pelo estagiário (UEG. Res. n. 8542015).

Para explicar a importância do Estágio na minha trajetória, descrevo parte da minha experiência profissional carregada de emoções. Tal fato não foi algo que planejei fazer, mas foi acontecendo. O manejo das emoções não é algo fácil. As memórias emocionais quando ressurgiram me fizeram observá-las com densidade, o que, em muitos momentos, travaram meu trabalho na escrita. Somente após acolher os vazios e as amarguras dessa experiência, colocar em movimento os pensamentos recuperados do esquecimento, é que pude olhar para a totalidade, aceitar o todo que acompanhava e iniciar o movimento de ultrapassagem em relação a uma posição que me encontrava. Nesse contexto, mais do que ressignificar o Estágio, precisava ressignificar a minha própria história com ele. Foi importante entender que aquela minha vivência inicial no Estágio era um processo a ser reconstruído continuamente, bem como a minha história nele. Foi desse enfrentamento que pude expandir o pensamento, produzir novos sentidos, ressignificar a experiência pregressa e desenvolver essa escrita. Por muitas vezes, resisti mergulhar em águas profundas, deixei claro que nem tudo poderia fazer parte dessa escrita. Nesse conflito interno não foi a racionalidade que venceu. Repetidas vezes, me senti fadgada, imobilizada, após exaustiva insistência venci a resistência ao trazer na escrita as emoções que me acompanhavam.

Ao exibir a singularidade, a representação que venho construindo do Estágio do curso de Licenciatura de Geografia da Universidade em que trabalho, ela me informa as múltiplas determinações que figuram o Estágio. Ao mesmo tempo, carrega particularidades que são expressão da totalidade, ou seja, dos dilemas que estão presentes nos cursos de licenciatura no Brasil e nos Estágios desses cursos e não apenas no caso específico do curso a que estou vinculada. A posição que o Estágio de Geografia da IES que trabalho ocupa em relação aos demais componentes curriculares que compõem o currículo desses cursos, a sua visibilidade ou invisibilidade, questões sobre o quê, quem, como, quando, onde e por quê, me revelam muito, é uma exposição para além do que ocorre no Estágio de Geografia, exhibe a trama que estrutura os cursos de formação docente e a teoria de educação presente nesses cursos. Essas múltiplas relações que estão presentes que me possibilitam a ter um *olhar espacialmente orientado* sobre ele.

Antes de assumir o cargo de docente do Estágio, tive a prerrogativa de observá-lo e de identificar problemas e questões. Naquele contexto, não tinha recursos para solucionar problemas, mas eles foram fundamentais para me movimentar na busca de compreendê-los. Fez parte desse movimento assumir o cargo de professora orientadora do Estágio e, ao mesmo tempo, iniciei também o mestrado, e nele o Estágio foi o meu objeto de pesquisa. Esse processo

de iniciação foi intenso, complexo, pelos muitos enfrentamentos e dificuldades que vivenciei. No entanto, foi nesse contexto que vislumbrei a possibilidade de transformar, de qualificar, de violar o modelo de ensino baseado na lógica formal e na tradição. As práticas conservadoras, burocráticas, mecânicas, frígidas e rígidas que estavam posta no Estágio me provocaram. Os motivos ainda não estavam claros, mas havia nascido em mim uma necessidade, uma vontade voraz de realizar alguma transformação no modelo de Estágio instituído. Já havia identificado muitos problemas, equívocos por parte da comunidade acadêmica de interpretação da regulamentação legal do Estágio. Além disso, era explícito o desânimo e desprezo que os estagiários revelavam no contexto de realização das atividades do Estágio. Observava-se também as dificuldades dos professores supervisores das escolas campo, o descompromisso dos professores formadores da UEG com o Estágio, o esvaziamento teórico desse componente do currículo, o distanciamento e a desarticulação entre formação disciplinar e formação pedagógica, entre ensino e aprendizagem, entre teoria e prática etc. Esses eram os motes a serem explorados sobre o Estágio, constituindo-se em questões, entre outras, que me mobilizaram a realizar a minha pesquisa de mestrado.

Por esse ângulo, o doutorado é a continuidade do trabalho já iniciado sobre o Estágio. É um olhar mais amadurecido para os problemas ainda persistentes, aqueles que não pude compreender e que ficaram mais claros ao longo da minha trajetória e outros que foram identificados posteriormente. Apresento questões que me tomaram a atenção, exponho o processo de transformações que ocorreram no meu trabalho com Estágio, os novos problemas, as permanências e outros vazios que mais recentemente pude olhar.

Na sequência apresento uma análise dos resultados de um estudo exploratório sobre o estado da arte da pesquisa sobre ensino no Brasil nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no período de 2000 a 2015. A reflexão dos dados levantados é verticalizada na categoria formação, saberes e prática docente, com o objetivo de analisar a relevância de pesquisas sobre o Estágio docente de Geografia e a precariedade delas nos programas de pós-graduação em Geografia.

Finalizo o capítulo apresentando a relevância do método de pesquisa qualitativa em educação, os tipos de procedimentos de coleta e análise de dados realizados. Ressalto como ocorreu o processo de recrutamento dos professores participantes e de coleta de dados a partir da constituição do grupo de discussão, modalidade de entrevista utilizada na pesquisa.

A narrativa que segue nas próximas páginas, fala sobre a minha história e o legado que o Estágio me proporcionou, sobre meu entusiasmo por ele, sobre o crescimento pessoal e

profissional; falo, sobretudo, as oportunidades que a docência me proporcionou. Aprendi, com o meu trabalho de professora, a crer que na vida há sempre um devir. Na espacialidade há sempre uma nova paisagem a descortinar, uma nova posição para se olhar e observar. E que o que foi construído está em movimento contínuo, pois é o movimento que revela o caráter provisório do que construímos em relação ao pensamento, ao conhecimento, à experiência, às ações e às emoções experienciadas. É disso que tratarei a seguir.

1.1 Pressupostos preliminares

O que apresento nesse capítulo, como já foi dito, se desenvolve com base no que vivenciei na minha trajetória como professora formadora. A minha narrativa, no presente capítulo, aproxima-se dos estudos sobre espaço vivido, logo, importa sublinhar algumas características dessa abordagem. Gomes (2014) esclarece que o espaço vivido deve ser compreendido como um espaço de vida. Trata-se de uma proposta de humanização da Geografia. A construção e representação desse espaço é sempre realizada pelos atores sociais envolvidos nesse espaço. As referências fundamentais sobre o espaço vivido começaram a se desenvolver na França e são várias, possivelmente, foram inspiradas pelas ciências sociais, e não por uma filiação filosófica precisa, como o humanismo fenomenológico anglo-saxão. “Este movimento do espaço vivido se nutriu, essencialmente, de uma bibliografia francesa, e seus suportes mais fortes são aqueles da escola francesa de geografia da primeira metade deste século (*século XX*), sobretudo por Vidal de La Blache e de Pierre Deffontaines” (grifo meu, 2014, p. 317).

O espaço vivido “torna-se uma categoria que acentua a constituição atual dos lugares, dedicando uma atenção especial às redes de valores e de significações materiais e afetivas” (GOMES, 2014, p.317). Para o autor supracitado, o espaço vivido é, frequentemente, esquecido pela geografia racionalista, que trata o espaço como conjunto de entidades físicas e puras e esquece o espaço de vida que é apropriado e habitado por grupos e que estabelecem nele dimensões simbólicas e estéticas. Olhar o espaço apenas por um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado aspectos importantes que dão sentido e espessura a ele, tais como o sentimento de pertencimento, as imagens dos lugares, a dinâmica identitária, a experiência estética, etc..

Nesse sentido, o que apresento, como apresento e como me apresento na narrativa aproxima-se dessa categoria espaço vivido. Ao trazer o espaço vivido como recurso teórico, me apresento como alguém que, entre outros atores sociais, circundam o espaço da formação docente. Dentre as diversas possibilidades, faço uma análise do comportamento social desses

atores, ou seja, os professores, os acadêmicos, gestores da universidade bem como da escola campo, não restrita apenas à observação. Essa análise tem como foco o Estágio dos cursos de formação docente, porém aborda um debate que extrapola o Estágio, pois o problema geral identificado situa-se na dimensão de teorias da educação, tratado pelos pesquisadores como “dilemas da pedagogia”². Esse debate afeta diretamente o Estágio, uma vez que a concepção de formação docente interfere e determina as possibilidades e dificuldades educativas que o demarcam. Quanto ao meu envolvimento, ele se dá de forma direta, porque envolve a minha participação ativa com a comunidade acadêmica e a comunidade escolar. Há consciência da importância do meu engajamento pessoal/profissional com o Estágio Curricular, e é isso que faz parte das características desse movimento do espaço vivido, da necessária aproximação e a relação de empatia com esse tema.

1.1.1 O Estágio como uma forma de sensibilidade

A frustração, pode gerar uma memória emocional que nos mobiliza ou imobiliza, ao mobilizar pode gerar transformação. Essa transformação, no meu caso, ocorreu ao escutar e acolher a intuição, atravessar o caminho de difícil acesso e, nele, me acolher e me aceitar humana e falível. Posso dizer que esse movimento, em certa medida, me transformou, pois me levou a mergulhar em águas mais profundas, abrir para novos horizontes e conhecimentos, a abandonar convicções, perceber as oportunidades de expansão da consciência, de resgatar emoções recalcadas e tentar entender o que estava encoberto. As emoções confusas sempre me incomodaram, mas, possivelmente, elas que me movimentaram. Entendê-las, em sua completude, gerou os motivos e a necessidade de abertura para o autoconhecimento e para novos conhecimentos e experiências no Estágio. Enfim, compreendo dessa forma os motivos pelos quais me dediquei a trabalhar e a pesquisar.

Ao escrever resgato e revivo momentos que foram difíceis da minha vida profissional. Amarguras roubam sorrisos, encantos e forças, instala-nos em lugares solitários, sombrios e de desesperanças. O trabalho, o conhecimento, o pensamento, eles juntos, nos tiram desse lugar. Passei a acreditar que a vida pode ser assim, ao olhar para as nossas dores, as nossas sombras e entender do que elas são feitas. Podemos transformar o desconforto da dor e desenvolver a natureza humana que nos habita. Ao explorar a dimensão subjetiva, exponho o que estava oculto, confuso, o “feio” e o doloroso. Nesse caminho, me instalo na posição de observadora de mim mesma, assisto e acolho a professora inexperiente, sua busca para compreender o papel

² A relação teoria e prática é o elemento definidor da pedagogia. O conceito de pedagogia faz referência às teorias da educação e coloca em evidência a teoria que estrutura a prática educativa.

do Estágio nos cursos de formação docente, o seu papel nele, o que é necessário privilegiar, o que fazer, como fazer, porque fazer e para quem fazer. Na professora, há algo que ela carrega da sua pessoa, uma incerteza nativa e complexa, é algo que alimenta suas emoções e aguçam a sua curiosidade. Talvez, isso provoque nela a necessidade de imergir densamente no que a aflige. Algumas pessoas precisam trabalhar no sótão, no porão, na interioridade, nesses lugares onde não há holofotes e nenhum glamour, isso é o que me constitui, ou melhor o que constitui a minha subjetividade. Ao olhá-la por inteiro, percebo-a, e vejo que fez um movimento conjunto, criando uma harmonia própria. Nele expressa suas sombras, suas inimagináveis luzes internas, e o seu ponto de apoio, o que lhe dá firmeza para mantê-la em sua estabilidade.

Ao pensar sobre o Estágio, como ocupou o meu pensamento e surgiu como objeto de pesquisa, constato o que Kant (2009) explica sobre a intuição e a sensibilidade e como isso tem relação com a minha iniciação no Estágio. Foi a sensibilidade que me forneceu os recursos para investir no Estágio, enquanto objeto de pesquisa, e surgiu na forma de intuição. A sensibilidade para Kant (2009, p. 31) *é a capacidade (receptividade) de obter representações de como somos afetados pelos objetos*, isto é, os objetos nos são dados por meio da sensibilidade. As sensações são a matéria do fenômeno, ou seja, o conteúdo da experiência, mas para que tenham algum sentido e entrem no campo do conhecimento, passam por nós, primeiro, na forma da intuição. Diferentemente do que, frequentemente, julgamos, o que nos guia é uma forma de sensibilidade e de intuição. Esse conceito de sensibilidade de Kant explica como e por que o Estágio se tornou o meu objeto de pesquisa, porquê entrou pela minha porta e tomou conta do meu pensamento.

1.1.2 O prenúncio da problemática

O início oficial, o meu ingresso na cadeira do Estágio Curricular Supervisionado, ocorreu em 2006, na condição funcional de professora contratada. Entretanto, antes desse início, em 2004, tive uma experiência que me proporcionou as primeiras impressões sobre ele. Neste período, assumi o componente curricular, Didática e Prática de Ensino de Geografia, foi um trabalho em parceria com o professor que assumiu o componente Estágio Curricular Supervisionado.

Havia uma expectativa velada em relação ao meu trabalho, que seria articulado com o trabalho do professor formador que atuava na orientação do Estágio Curricular. Desde o início, ficou estabelecida uma relação de natureza autoritária e um tipo de contrato não escrito, o qual me cabia realizar atividades e procedimentos já planejados por ele. Ou seja, eu deveria trabalhar os conteúdos já prescritos no plano da disciplina. A submissão atribuída desde o início significava a tônica de um trabalho tributário, que excluía a minha individualidade, criatividade

e autonomia. Ao revisitar essa memória, as emoções desse momento ressurgiram, entrei em contato com frustrações, acredito que decorrente da ausência de aprendizagem dos estagiários e da minha incapacidade de enfrentamento. Havia em mim medo e muita raiva em relação ao tratamento estabelecido desde que começamos a parceria. Ele me tratava com o autoritarismo e a prepotência que experimentei no passado, meus tempos de aluna dos anos iniciais. Nessa época, na escola que estudei, não existia relação de diálogo entre professor e aluno e boa parte dos professores eram opressores, praticavam violência emocional e física nos alunos e a aprendizagem era baseada numa ação mecânica de repetição das respostas de um questionário respondido pela própria professora, com o objetivo de memorizar ou decorar os conteúdos. Contudo, foi essa memória emocional que me veio à tona. Esse novo contexto, me cobrava enfrentar algo que havia se instalado em mim muito antes dessa experiência. O medo e a raiva, muito bem guardados no inconsciente, renasceram e me cobravam uma atitude de enfrentamento, e mais uma vez eu fracassava. Esse era o sentimento que me oprimia. Havia um saber já instalado em mim, uma sensibilidade, que me dizia algo que ainda não podia ver com clareza; o mal-estar que sentia tinha algo a revelar. Tudo estava na emoção, pois o meu pensamento era caótico em relação aquela experiência.

Essa emoção negativa ficou ainda mais intensa ao ser associada a frustração que senti ao acompanhar alguns estagiários nas escolas-campo, e, assisti-los, especificamente, no Estágio de regência, momento de realização da prática efetiva. Foi solicitada a minha presença nas escolas, nos momentos de ausência do professor do Estágio. Nesse contexto, as regências dos estagiários que acompanhei foram decepcionantes e desanimadoras. Foi uma circunstância totalmente imprevista pra mim, pois, confiava que o trabalho que realizei na Didática e Prática de Ensino, os conhecimentos teóricos da didática da Geografia, repercutiriam nas ações do estagiário nessa etapa do Estágio.

Essa experiência foi, sem dúvida, a mais frustrante que vivenciei como professora. Ela me afligiu intensamente, pois me fez testemunhar problemas, desencontros, incoerências na formação, e não havia tempo hábil para recompor ou recuperar prejuízos, pois o Estágio era realizado no último ano do curso. Naquele contexto, eu não tinha muitos recursos para entender o que vivenciava, e me faltou clareza para desenvolver um pensamento claro e agir diante daquela situação. Me senti frustrada, insegura e imatura em relação aos conhecimentos pedagógicos, sobre as teorias da educação, sobre a formação docente e sobre a relação do ensino e da aprendizagem etc. Tudo o que importou, naquele momento, foi o peso do fracasso que sentia, fui omissa em relação ao que ocorreu e a omissão também me culpava.

Naquela breve experiência não pude fazer uma leitura mais ampla do processo para compreender as falhas, os desacertos e fatos que emergiram, o todo que fez parte do trabalho que realizei. No entanto, o que ficou pra mim foi um forte sentimento de frustração e de fracasso. Ao assistir as regências dos estagiários para avaliá-los, ocupando a posição de observadora, me encontrei avaliando o meu próprio trabalho. Entrei em contato com ausências, esvaziamento de conhecimento acadêmico, do pensamento teórico, tanto do campo disciplinar como do campo pedagógico-didático. Fiz uma avaliação ruim dele, pois, o conteúdo conceitual e procedimental que foi explorado nas aulas da Didática e Prática Docente não se manifestou na atuação dos estagiários, na sua prática efetiva. Esse momento foi tenso, confuso e me afetou profundamente. Essa experiência frustrada me causou muito conflito e confusão interior, muitos anseios e sentimentos desabrocharam durante esse percurso. Um conjunto de emoções confusas se transformavam em sentimentos de mais culpa, mais raiva e medo. Essa experiência no Estágio, sem dúvida, me conectou internamente com questões que, provavelmente, haveria uma vinculação, um processo de identificação.

No ano seguinte, não continuei como professora da disciplina Didática e Prática Docente de Geografia, e tentei colocar a lembrança da experiência vivenciada no arquivo do esquecimento. Creio que há um tempo necessário para reelaborar, refletir, amadurecer e, talvez, suavizar uma experiência dolorosa. No meu caso, essa experiência ressurgiu posteriormente associada com a necessidade de compreender o Estágio na formação de professores de Geografia em uma totalidade. Em 2006, fui aprovada no mestrado, e o Estágio foi o meu objeto de pesquisa. Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de assumir os dois componentes, o Estágio Curricular Supervisionado e a Didática e Prática de Ensino da Geografia. Dessa vez, sem parceria com outro professor.

Nessa ocasião, houve a possibilidade de reconstruir a minha relação com o Estágio, ampliar os conhecimentos e desestabilizar crenças e rever posicionamentos. Ao encontrar as condições ambientais adequadas, as potencialidades podem germinar, desenvolver e dar frutos, produzir vida. No meu caso, essa “germinação” ocorreu no período do mestrado, pois ele me proporcionou acessar conhecimento e ter mais segurança para realizar o trabalho que me propus. As leituras, os estudos no campo da formação de professores e das teorias de aprendizagem, a formação teórica mais sólida, bem como as relações e os relacionamentos estabelecidos nos grupos de estudo, nos diálogos, nas orientações, nos eventos acadêmicos, etc., foram importantes fontes de conhecimento que promoveram reflexões e me auxiliaram a transformar “o problema” da pesquisa em necessidades, tal como sugere a pedagogia histórico-

cultural: a necessidade pessoal-profissional de aperfeiçoar e transformar o meu trabalho no Estágio. Essa necessidade gerou os motivos para investir em estudos no campo pedagógico, na formação docente, na didática da Geografia, na Geografia, entre outros. Esses motivos ainda me acompanham, com suas múltiplas e complexas relações.

Hoje ao olhar para a minha dor pregressa, vejo-a com grande respeito, pois foi ela que me ajudou a avançar no caminho do conhecimento teórico, foi ela que me levou a chegar onde estou, esse lugar agora me acolhe e me fez melhor pessoa e professora. A dor nos obriga a perguntar a respeito das coisas, ela nos faz pensar sobre as coisas que nos afetam, e, por isso, pode ser um agente de mudança. Da mesma forma que ocorre com a semente, a “dor” que ela suporta ao se abrir para dar lugar a uma árvore, acontece com os seres humanos.

1.1.3 A posição de marginalidade do Estágio no curso

A partir de 2006, foram recrutados apenas os professores com formação em Geografia para atuar no Estágio Curricular de Geografia e na Didática e Prática de Ensino em Geografia na UEG – Campus Porangatu. Preferencialmente o mesmo professor deveria assumir os dois componentes. Essa situação emergiu como uma oportunidade de enfrentamento e de reformular o trabalho realizado no Estágio. Eu fui umas das professoras que assumiu as aulas e a orientação desses dois componentes curriculares. Como dito antes, nesse mesmo ano, ocorreu a minha inserção no mestrado.

Naquele momento, as dificuldades e emoções que experimentei anteriormente ainda estavam vivas e latejantes, me convocavam a decifrá-las, entendê-las para alcançar um certo tipo de liberdade. A referência é a da liberdade de existir como indivíduo autônomo, de quem governa a si mesmo e de quem conhece e conquistou seu próprio autodomínio. É a visão de que a vida evolui, as coisas podem desenvolver e prosperar em relação ao passado e o indivíduo tem o potencial de contribuir para o progresso em sua positividade, no sentido de encontrar um melhor caminho para o futuro.

O contexto do mestrado foi, sobretudo, uma aglutinação de movimentos, a busca pela liberdade, que o conhecimento proporciona e pelo avanço na profissão. Foi a minha iniciação no enfrentamento de problemas antigos e caóticos, uma jornada de enfrentamento interior, das ausências, das sombras e das fragilidades que se arrastavam comigo pelo caminho e que precisavam ser reelaboradas e compreendidas. Foi, também, um período de inspiração, de acessar novos conhecimentos, de possibilidades de estabelecer novas relações, de oportunidades, de arquitetar outras configurações, de ressignificar e produzir um sentido diferente daquele que estava posto.

Ao olhar para o passado, para os problemas que, inicialmente, me ocuparam à atenção, me vem a memória o desprestígio, a desvalorização, a desimportância que o Estágio tinha para os professores e estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) na qual eu trabalhava. A percepção inicial que tive foi se confirmando, no decorrer da minha trajetória, esses atributos: desprestígio, desvalorização e desimportância; caracterizavam o Estágio, expressavam que ele ocupava uma posição de marginalidade na composição do curso de Licenciatura de Geografia.

Esse lugar de marginalidade em relação ao curso está relacionado à sua representação, que se refere ao modo como ele é apresentado na comunicação e nas ações dos professores aos alunos do curso, como ele é encaminhado e realizado. Essa representação manifesta uma concepção de Estágio, uma concepção de formação de professores e de educação. A posição do Estágio no curso envolve relações de pertencimento, de identidade e da sua existência estética, como dito antes. A comunicação dessa posição de marginalidade do Estágio foi obtida de informações que os diferentes atores sociais participantes desse espaço expressavam de forma direta e indireta, bem como o lugar que o Estágio ocupava no sistema curricular do curso.

O lugar de marginalidade do Estágio também está relacionado ao modo como os professores formadores o encaminhavam, suas fundamentações e suas explicações. Ao tentar entender o Estágio fui descobrindo várias determinações que sustentavam o modelo que estava posto e que foi institucionalmente constituído, muitas questões foram se revelando na medida em que acessava novos conhecimentos teóricos. Esses conhecimentos ao se aglutinarem provocaram em mim uma espécie de alegria, mas uma alegria que passava logo, pois havia sempre algo novo que se revelara e exigia a atenção.

Alguns professores formadores que atuavam no Estágio solicitavam aos seus estagiários que os substituíssem nas escolas públicas que também trabalhava. Havia na cultura desses professores formadores que o Estágio deveria ser cumprido de acordo com seus interesses e caprichos. Alguns desses professores assumiam o Estágio Curricular com a intenção clara de explorar o trabalho dos estagiários. Estabeleciam uma relação de submissão e exploração e diziam aos estagiários que ao assumirem suas aulas na escola pública, no período do Estágio, tinham acesso a um privilégio que os demais estagiários não tinham.

De forma geral, os professores formadores que orientavam o Estágio consideravam esse momento da formação como uma atividade de cumprimento frígido, burocrático e maquinal, sem aproximações e envolvimento profissional necessário no desempenho da função que ocupava. Isso refletia a ausência de diálogo entre professores formadores e estagiários, bem como entre professores formadores e os professores das escolas campo. O seu cumprimento,

muitas vezes, estava associado a fraudes, e os professores formadores não assumiam suas responsabilidades quanto a isso, informavam em seus discursos a defesa dos formulários como modo de controle das fraudes. Nesse sentido, o distanciamento entre professor formador e estagiário era uma característica já consolidada, bem como a forma burocrática, esvaziada de conteúdo, de significado e de sentido que o Estágio deveria contemplar. E o pior, norteavam uma concepção de aprendizagem na qual a relação professor-aluno era marcada pela submissão do aluno a um autoritarismo do professor. Assim, eles promoviam um tipo de formação educativa no Estágio subalterna pela falta de compromisso e de cuidados, por promover, deliberadamente, o sucateamento das condições materiais e profissionais do que se poderia realizar com o objetivo de uma formação qualificada.

A comunicação entre professor orientador do Estágio e estagiário é uma referência marcante que caracteriza um modelo de Estágio. O uso e a defesa incessante de formulários para orientar e conferir a realização das atividades consolidavam uma concepção meramente técnica. Essa característica provoca uma formação aligeirada³ e esvaziada. Pode-se dizer que a cultura institucional constituída tinha o foco na prática, uma prática baseada na imitação de modelos de professores, assim como, assinalava uma concepção de formação docente baseada na racionalidade técnica, um modelo esvaziado de conteúdo e de reflexão.

Muitas observações que fiz sobre o Estágio não foram intencionais, foram feitas ao acaso. Em qualquer situação, quando o assunto era o Estágio, fosse dito pelos professores ou alunos na UEG, lá estava a minha atenção total nele. Percebo que isso foi se desencadeando desde a primeira experiência que tive no Estágio, e ainda hoje ocorre, quando escuto algo que diz respeito ao Estágio, ou algo que tem relação com ele, é como se uma chave fosse ligada dentro de mim, uma luz que acende e vai captando todas as informações possíveis, seja na forma ou no conteúdo.

Desse modo, na pesquisa do mestrado, o problema central identificado foi a posição de marginalidade ou de subalternidade do Estágio no curso de formação de professores de Geografia, o curso em que eu trabalhava. Somente agora apresento esse problema de forma mais clara e objetiva, pois, naquele momento o meu pensamento ainda estava desordenado e confuso e não fui capaz de explorá-lo adequadamente. O que fiz naquele contexto foi entrelaçar várias questões que problematizavam o Estágio. Essa retomada agora, ao problema da minha pesquisa de mestrado, é uma necessidade que surgiu no contexto do doutoramento. Dessa

³ A grande maioria dos alunos do curso de Geografia eram trabalhadores e se organizavam para cumprir o Estágio no mês de férias.

maneira, retomar a demanda do passado, situar e narrar o problema inicial que encontrei no Estágio, é uma oportunidade importante, pois resgato algo importante que foi perdido.

Algumas questões que ocuparam o meu pensamento no passado vem a memória: Porque o Estágio era tão desvalorizado? Por que os alunos do curso de formação de professores de Geografia não pretendiam ser professores? Porque desqualificavam o Estágio e a profissão docente? Porque não havia aulas para o Estágio no quadro de horário semanal? Como desenvolver suas potencialidades? Como trazer mais Geografia para o Estágio? Essas, entre outras interrogações de antes, serão exploradas.

Ao acolher o Estágio, acolhi as suas fragilidades, sua desimportância e desvalor. No entanto, não posso negar: vislumbrei potencialidades que poderiam ser exploradas e percebia nele uma riqueza escondida. Considerei a possibilidade de realocá-lo em um lugar que lhe é de direito, um lugar de importância e de valorização; alcançar uma forma de ajustamento em benefício de uma melhor formação docente. Percebi com o tempo que havia um processo de identificação entre mim e o Estágio, uma espécie de simbiose entre a posição que o Estágio ocupava no curso e o meu lugar no mundo, no meu mundo interno; essa similaridade me levava à percepção de que ao transformá-lo me transformaria também. Ao acolher o Estágio, estava, simultaneamente, me acolhendo internamente; a minha totalidade. Planejar e buscar um novo arranjo para o Estágio foi como acionar um dispositivo interno de reconstrução, reinvenção que me permitia outra forma de pensar, de sentir e de estar no mundo.

O fato de que o Estágio não tem o prestígio e a importância que os demais componentes curriculares têm no curso de Licenciatura se deve, provavelmente, à concepção que se tem de que ele é um momento da prática de ensino. Nessa perspectiva, a prática em relação a teoria tem importância, substancialmente, diminuída: é considerada uma atividade inferior à teoria, numa perspectiva dicotômica entre a teoria e a prática. A polarização entre teoria e prática se manifesta em especial na divisão do trabalho dos professores, na separação entre componentes pedagógicos e componentes disciplinares. Essa separação entre teoria e prática caracterizou por muitos anos a formação na Licenciatura e orientou um modelo de Estágio fundado na prática. Agravava esse praticismo do Estágio a sua condução por professores que se recusavam a acompanhar os alunos na escola, deixando para eles as atividades práticas de Estágio.

Em 2004, quando iniciei minha experiência profissional no curso de Licenciatura em Geografia na UEG, pude vivenciar vários problemas de estrutura e de funcionamento das disciplinas de Estágio e de Didática, referentes à carga horária, à destinação de sala de aula, ao

acompanhamento de estagiários na escola campo. Tais problemas confirmavam, para mim, a percepção de desprestígio que esse componente curricular tinha na formação do professor.

Os Estágios reforçavam a prática da repetição de modelos de professor em ações de ensino dos estagiários, sem a preocupação de refletir suas experiências de ensino e aprendizagem. As atuações dos estagiários eram, habitualmente, uma atividade mecânica de leitura e de exposição oral do conteúdo do livro didático sem compromisso com a rotina do trabalho docente, com o domínio do conteúdo e com a aprendizagem. As aulas são aligeiradas, vazias de conteúdo, de significados e de sentidos, enfadonhas, e, algumas vezes com equívocos conceituais.

Em 2006, algumas características do Estágio Curricular Supervisionado eram ainda mais graves: o professor que assumia esse componente não possuía carga horária; não tinha a obrigatoriedade de elaborar um plano de curso, como era realizado nos demais componentes do currículo; não havia um cronograma para o aluno estagiário com prazos a serem cumpridos em relação às etapas do Estágio; e, por fim, as atividades inerentes a ele, não havia carga horária estipulada nas escolas campo. A avaliação dos estagiários era feita através de filmagens em VHS, e sua aprovação era automática.

Esse modo de encaminhar o Estágio configurou-se como uma concepção que foi herdada da pedagogia tecnicista, realizado de forma banalizada, meramente burocrática, esvaziada, imprudente e que, geralmente, pouco contribui na formação do professor. Na melhor das hipóteses, esse modelo de formação docente está vinculado às metodologias e técnicas de ensino, cujo controle é feito basicamente por meio do preenchimento de formulários. A pedagogia tecnicista, nas palavras de Saviani (2012, p.14) “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”.

As disciplinas pedagógicas tem sido bastante alterada nas últimas décadas, resultando em propostas e transformações na estrutura dos cursos. No entanto, observa-se que os avanços no âmbito desse conhecimento não é uniforme, ocorrem de forma distinta nas IES. O que significa que há ainda aquelas que validam uma concepção pedagógica tecnicista, mecânica e burocrática, enquanto outras já superaram essa concepção. Outro elemento a ser observado e analisado refere-se a cultura acadêmica presente nas IES, há, predominantemente, uma desvalorização dos componentes pedagógicos, da dimensão teórica que compõe esse campo do conhecimento, bem como dos professores que atuam neles.

1.1.4 Alterando a rota do Estágio

A minha primeira tarefa como professora, em 2006, foi apresentar aos alunos a regulamentação do Estágio da UEG, para que compreendessem as atribuições do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, das funções e das atribuições dos professores formadores ou orientadores e professores supervisores, e dos estagiários, da carga horária obrigatória destinada ao Estágio que deveriam cumprir, da carga horária dos professores formadores, entre outras questões.

Em seguida, escutei os problemas apontados pelos alunos. A partir dos relatos apresentei as possibilidades e os recursos para atenuar ou solucionar os conflitos e as dificuldades que apresentavam. Levantei algumas hipóteses a favor deles, conjecturei sobre os recursos que poderiam contribuir para atenuar a insegurança e o receio que tinham do Estágio e como ele poderia trazer boas surpresas e o encantamento pela profissão. Nesse momento, ocorreu um diálogo aberto e sincero, dos problemas e das dificuldades que tinham relacionadas ao Estágio. Esse momento foi uma oportunidade fundamental para mobilizar os estagiários, criar os motivos e as necessidades que o trabalho no Estágio poderia proporcionar à formação. Houve debate sobre a importância da formação teórica que deveria acontecer nos encontros coletivos semanais, como seria importante para eles e os resultados que poderiam colher dessa formação, contribuindo com reflexões mais densas e conscientes sobre a profissão docente etc. Expliquei com detalhamento como pretendia conduzir o trabalho, entre outras questões. Presumi que, ao antecipar os possíveis ganhos que o Estágio poderia oferecer aos estagiários, mobilizaria neles os motivos para que realizassem um Estágio qualificado.

Nos relatos dos estagiários, pude perceber que eles se sentiam desamparados, despreparados, inseguros e receosos para realizar o Estágio. Identifiquei, então, que os relatos faziam menções sobre a atuação dos professores formadores, analisavam o modelo de Estágio presente no curso de Geografia e os desdobramentos em relação à ausência das orientações. Entendiam que esse ritual de orientação fria, maquinal, burocrática, baseado no preenchimento de fichas ou formulários, não era suficiente para desenvolver capacidades e potencialidades capazes de contribuir na formação profissional.

Apresentei algumas propostas para a realização do Estágio. A primeira foi a de destinar uma parte da carga horária semanal, que seriam contabilizadas nas 200 horas obrigatórias para integralização curricular, para encontros coletivos. A segunda foi a de acompanhamento semanal nas escolas campo. Justifiquei a necessidade desses encontros regulares na universidade e nas escolas campo para orientação, diálogos coletivos e reflexões e em torno do

trabalho que realizariam. Argumentei que esse momento era essencial para que narrassem as dificuldades e pensassem coletivamente as possibilidades frente a elas, compartilhassem triunfos, trabalhassem os conhecimentos teórico-metodológicos que orientaram suas ações. Expliquei que as avaliações não seriam realizadas somente por meio das regências, como era tradicionalmente feito, mas que seria um processo contínuo com o objetivo de avançar o conhecimento teórico.

Nesses primeiros diálogos com os alunos, ainda inseguros, houve alguns resistentes a mudanças, argumentavam que nos outros cursos de licenciatura era diferente, ou que da forma que havia antes era mais fácil, entre outras comparações. Havia também muitos equívocos em relação ao Estágio. Alguns acadêmicos desconheciam sua obrigatoriedade, resistiam e questionavam o seu cumprimento. Cogitei os possíveis problemas, expus consequências que derivavam do modelo anterior, trouxe argumentos teóricos para contrapor esse modelo de formação e de Estágio tecnicista. Fiz comparações com a carga horária dos anos anteriores, quando se cumpria 200 horas em atividades presenciais que ocorriam nas escolas campo distribuídas somente nas atividades referentes às fases do Estágio (observações, semirregência, regências e projeto de intervenção). As atividades realizadas fora das escolas, como a elaboração de relatórios, planejamento e organização de aulas, produção de material didático, etc., não eram incluídas na carga horária do Estágio e, no entanto, deveriam, e, se assim fosse, seria um trabalho mais leve e mais justo.

Expliquei que a proposta de Estágio que apresentei a eles tinha maior compromisso com a qualidade da formação, maior potencialidade educativa, poderia melhor prepará-los para a profissão docente, aliviar o receio e o desconforto que manifestavam. Propus a sua realização em duplas. Cada um teria que cumprir a sua própria carga horária e as atividades individuais, mas que o trabalho em dupla proporcionaria mais segurança. Assumi o compromisso de acompanhá-los e assisti-los em todas as etapas do Estágio, de mediar a gestão do Estágio nas escolas campo, pois estaria presente, semanalmente, nos campos de Estágio.

Posteriormente, as reclamações iniciais e a resistência cessaram, houve a adesão unânime dos estagiários à proposta que apresentei. Fechamos essa etapa com a distribuição da carga horária de 200/h do Estágio em todas as atividades inerentes a ele. Esse momento foi muito importante, pois precisava da adesão e confiança dos alunos, o que era fundamental para realizar o trabalho que almejava no Estágio.

Havia, naquele momento, a necessidade de priorizar a valorização da profissão docente, de proporcionar emoções positivas nos estagiários para construção de uma identidade

profissional. Essa ação ao ser conquistada se mostrava consoante a uma cultura de valorização do Estágio. Na minha linha de pensamento a falta de identificação com a docência estava relacionada à desvalorização da profissão e do Estágio e à forma pela qual ele era encaminhado. Para investir na construção dessa identidade solicitei ao estagiário a construção de uma narrativa, de um memorial, que resgatasse a sua história de aluno e as relações que foram constituídas no processo educativo. Vislumbrava que realizar esse memorial traria à tona os motivos que os levaram ao curso de formação de professores e que essa experiência seria rica de sentido.

A atividade fundamental do trabalho que realizei no Estágio naquele ano estava atrelada a projetos de intervenção pedagógica, o que denominei “projetos de ensino”. Esse foi o artefato pedagógico que os estagiários iriam utilizar no momento da intervenção nas escolas. Cabia ao estagiário observar os problemas e demandas da escola campo em que realizava o seu Estágio e, a partir disso, desenvolver um projeto de ensino que atendesse a escola e o professor de Geografia. O projeto garantia que o conteúdo fosse previamente planejado e sistematizado, indicando que o ponto de partida era o problema e que a partir dele seria analisado o conteúdo, cronograma, metodologias, sistematização, produção de material didático. A minha intenção na escolha desse procedimento foi cuidar para que o Estágio, nesse momento, fosse uma experiência bem-sucedida para os estagiários e que visualizasse a importância dessa proposta para desenvolver uma formação significativa, um trabalho responsável e com intencionalidade.

Os projetos de ensino foram instrumentos bem-sucedidos no Estágio, pois possibilitou ultrapassar sua perspectiva burocrática, mecanicista e espontânea. O contentamento da maior parte dos estagiários foi visível, especialmente, ao operacionalizar os projetos de ensino. A experiência positiva naquele momento levou-os a repensarem a possibilidade de se tornarem professores. Eles investiram nos estudos para ter domínio do conteúdo, no planejamento, na organização e preparação do material didático. Pensaram, dialogaram e planejaram muito o que realizaram. Os projetos de ensino foram uma grande surpresa, nele fizeram ajustes, aperfeiçoaram o trabalho que ocorreu na regência. Foi uma oportunidade de produzirem algo original, que foi produzido de suas observações e de diálogos com os professores na escola. A autonomia foi muito valorizada e repercutiu de forma positiva, tiveram compromisso e muita responsabilidade com o que assumiram fazer. Foi, sem dúvida, uma experiência positiva, pelo que desencadeou nos estagiários e também porque foi algo bem próximo da realidade profissional, do ofício do professor.

As mudanças que realizei tiveram apoio unânime dos estagiários e também foi guiada pela regulamentação do Estágio Curricular Supervisionado da UEG. Cumprimos a carga horária e todas as etapas que, tradicionalmente, faziam parte do Estágio. Realizei o meu trabalho de orientação com os projetos de ensino sem romper com uma tradição etapista do Estágio. Foi essa percepção que me levou a garantir a adesão dos alunos e a divulgar o PIP (projeto de intervenção pedagógica), que seria equivalente à realização de projetos de ensino na escola campo do Estágio. Depois de um tempo percebi que a mudança ao inserir projetos de ensino trouxe um novo significado e sentido ao realizar o Estágio na formação. Na realidade, os projetos de ensino foram construídos e refletidos, nos encontros coletivos, quando introduzi, além de conhecimentos teóricos na discussão, a reflexão sobre o Estágio. Construímos relações e relacionamentos que antes não haviam, alteramos a rota, a forma, os procedimentos, a rotina do estagiário na escola e na universidade. Percebo, hoje, que naquele momento dei os primeiros passos para a transformação, para constituir uma abordagem nova para o Estágio.

Entretanto, nem tudo o que colhi foram alegrias. Esse trabalho inicialmente não foi totalmente aceito na instituição, houve críticas e tentativas de desqualificação, em razão de estar alterando as rotinas do Estágio. Em determinado momento tive de explicar, em uma reunião de professores, as práticas que havia imprimido nesse componente da formação. Diante das respostas claras a todas as perguntas, a coordenadora de Estágio avaliou que o meu trabalho foi além do que estava previsto e que deveria ser estendido pelos demais professores do curso de Geografia. Avaliei na época que havia sido uma oportunidade de divulgar o que realizei no Estágio naquele primeiro ano, de ouvir os professores, o que pensavam sobre a minha proposta. Percebi que foi muito importante ouvi-los, que foi bom compartilhar o meu trabalho com o grupo de professores com quem trabalhava; me senti respeitada. Esse momento serviu de referência de como eu poderia enfrentar a insegurança, a incerteza, os erros, e também como poderia ser mais aberta ao diálogo, às críticas, ou a posturas divergentes, etc.

Os professores manifestaram desejo por mudanças no Estágio, porém, compreendi que não queriam investir em mudanças que subtraíssem mais do seu tempo para se dedicarem ao Estágio, seja nas escolas ou na universidade, seja orientando ou acompanhando estagiários. Certa vez uma professora me questionou sobre o papel do professor orientador do Estágio que eu estava constituindo e que eu deveria rever, pois ele não podia ser equivalente ao orientador de trabalho de conclusão de curso (TC). Recebi a crítica e, naquele momento, me calei. Com o tempo compreendi que o que ela combatia, eu defendia. Entendia que o Estágio era um momento grandioso na formação, não só pelo tempo de dedicação a ele, que é bem maior do

que qualquer outro componente do curso. E, justamente sua importância, pela possibilidade das inúmeras reflexões que poderiam ser realizadas naquele contexto, poderia ser ampliada caso o projeto de ensino culminasse com o tema do TC. A possibilidade de o PIP, o projeto de ensino realizado no Estágio, ser articulado ao TC poderia ser um caminho para superar as dicotomias, articular teoria e prática, ensino e pesquisa, Geografia escolar e Geografia acadêmica, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático, etc.

A minha experiência profissional com Estágio docente tem deixado cada vez mais claro que esse é um momento privilegiado da formação, embora seja recorrente a manifestação de uma visão contraditória a minha. Essa visão está presente nos documentos institucionais que o regulamentam e na cultura dos professores e acadêmicos que colocam o Estágio em um lugar subalternizado, subjugado, subavaliado. Considero que aglutinar o TC com o Estágio seria um caminho promissor que valia a pena investir, já que possui envergadura para atenuar ou superar antigos dilemas da formação docente, por valorizar a formação pedagógica mais densa e mais reflexiva e, sobretudo, por realizar articulações entre conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico-didático. Entretanto, isso é algo que não tenho controle e nem autonomia para alterar e vejo ainda grande resistência dessa proposta ser acolhida. O tema do TC foi sempre algo que os acadêmicos tiveram liberdade de escolha e raramente essa escolha esteve associada ao ensino.

Enfim, tornar o Estágio Curricular como um momento grandioso da formação docente é algo do meu trabalho que levei adiante e busquei melhorar. Ao mesmo tempo, tenho pensado sobre o que realmente posso mudar no Estágio e como posso fazê-lo. Um olhar mais atento sobre o que é positivo sempre nos oferece pistas do que se deve conservar, ao mesmo tempo interpela sempre a repensar e a recriar continuamente. A valorização da formação pedagógica mais densa a partir dos projetos de ensino realizados no contexto da intervenção, como já disse, é algo que permaneceu, venho aprimorando a orientação em torno deles e ainda considero que são importantes pela sua contribuição em relação a autonomia, ao compromisso que depreende ao estagiário e também pela possibilidade do conhecimento crítico e reflexivo. Além da oportunidade de produzirem algo original com os projetos, observam e analisam nos diálogos com os professores e gestores, a rotina, os problemas, as relações, as demandas da escola etc. e a partir disso também o conteúdo geográfico que devem abordar nesses projetos. Tenho clareza que um dos focos de atenção nesse trabalho é a inserção da Geografia no Estágio, quanto mais Geografia melhor. O que quero dizer é que na continuidade do meu trabalho cada vez fica mais claro o potencial da Geografia como conhecimento relevante nessa etapa da formação, e, que

deve ser, se possível, inserida em todos os ciclos ou etapas do Estágio. Compreendo que ao inserir mais Geografia no Estágio promove-se oportunidades de estabelecer relações mais abertas e mais conexões com o campo pedagógico-didático. Nesse sentido, vale a pena refletir a pujança desse conhecimento no contexto de realização do Estágio Curricular. Algumas questões surgem: A Geografia é uma forma de pensar teoricamente o Estágio? A Geografia é uma forma de pensar teoricamente a escola? A Geografia é um conhecimento que compõe o Estágio?

1.2 A Geografia como chave de leitura do Estágio

Para iniciar uma reflexão em torno das questões apontadas, que coloca a Geografia como uma chave de leitura do Estágio, apoio na referência de Moreira (2013). Para esse autor, a Geografia é uma chave de leitura do mundo. O que Moreira chama de mundo são as ideias que formamos, são elas que orientam as práticas. O autor explica que o ser humano antes de produzir um objeto ele formula uma imagem desse objeto na sua cabeça. A ideia não é uma invenção pura e simples do pensamento, ela resulta da relação intelectual com a realidade sensível, portanto, é o resultado de dois campos distintos; o campo sensível (terreno dos sentidos e da percepção) e o campo intelectual (terreno do pensamento e dos conceitos). Esses dois campos se entrelaçam através das práticas. Através das ações práticas, a ideia inicial é transformada em teoria que retorna ao mundo externo para orientar as relações com o mundo, formando a *práxis*. Dessa forma, a relação do homem com o mundo se torna uma *práxis*, uma prática orientada pela teoria numa interação dialética. Na *práxis*, a teoria e a prática avaliam a pertinência e a validade do que produzimos e se corrigem reciprocamente em um processo contínuo de aperfeiçoamento. A representação científica é aquilo que origina dessa relação (MOREIRA, 2013).

O caminho da representação científica percorre três horizontes: o singular, o universal e particular. O horizonte do singular começa com a percepção e o contato com as coisas singulares que, posteriormente, em uma observação mais atenta, reúne aspectos comuns do fenômeno e supera o horizonte do singular. Ao reunir os vários aspectos do fenômeno transpõe-se para o horizonte universal. Esse horizonte permite voltar às coisas singulares para reunir aspectos que lhe são específicos e comuns, surgindo assim, o horizonte da particularidade. O particular congrega o singular e o universal, ele é o concreto, é ele quem introduz o conceito, e é o conceito que torna as coisas concretas e determinadas (MOREIRA, 2013).

A ciência é uma forma de representação que vê e organiza o mundo através dos conceitos. O conceito é construído na relação entre a lógica intelectual com o mundo em um

ato de racionalização dos dados sensíveis. Todo conceito tem de um lado ligação com os princípios lógicos que os norteiam e de outro com a categoria. Desse modo, os conceitos, os princípios lógicos e as categorias são os elementos essenciais para a construção de uma representação científica (MOREIRA, 2013).

Na Geografia, os princípios lógicos se constituem como a matéria prima racional na construção do conceito. Nesse sentido, para fazer uma leitura de um fenômeno, em sua dimensão geográfica, é necessário organizá-lo e estruturá-lo geograficamente, isto é, localizar, distribuir, conectar, medir, delimitar, verificar e escalarizar as relações na paisagem. O fenômeno aparece no espaço sob a forma de objeto espacial, sua apresentação ocorre com a descrição da paisagem, seja ele um fenômeno cultural, econômico, político etc. Para delimitar um objeto na paisagem, é necessário fazer a leitura do território e aplicar os princípios lógicos do espaço nessa leitura. É a partir da categoria território que ocorre um salto de qualidade na observação da paisagem. Paisagem, espaço e o território são as categorias de base de toda a construção e leitura geográfica, mas são os princípios lógicos que criam o espaço e transformam a paisagem em território e o território em espaço (GOMES, 2017).

Dessa forma, conceitos, princípios lógicos e categorias são recursos que fazem parte do campo intelectual, e, quando interligados à prática, possibilitam a análise geográfica e uma forma de representação, que traz significação e sentidos ao objeto e a dimensão da totalidade. Segundo Moreira (2013, p. 106), “esse encaixe estrutural é a ideia que passamos a ter do fenômeno (da coisa), assim surgindo nossas teorias”.

Para desenvolver uma análise geográfica, aponte com detalhamento o problema do Estágio. Esse fenômeno, em síntese, está representado pela posição de marginalidade que ocupa no sistema de referência espacial do curso de Geografia. Tal problema envolve e se manifesta em quatro dimensões: cultural, teórica, metodológica e institucional.

Ao situar o Estágio em uma posição de marginalidade, considerando essas quatro dimensões, as características nelas presentes, constituem-se a base para uma representação científica da espacialidade que ocupa no curso. Para construir uma representação científica sobre o Estágio, é necessário considerar as quatro dimensões: cultural, teórica, metodológica e institucional inseridas nos três horizontes, singular, universal e particular. O horizonte do singular está representado no levantamento inicial que foi feito tendo como referência a experiência e a observação empírica de dada realidade: o Estágio Curricular de formação de professores do curso de Geografia da UEG, o qual atuo. Primeiramente apresentei uma descrição-explicação dos aspectos corriqueiros observados no cotidiano da rotina acadêmica

que abarcam as dimensões apontadas anteriormente. Porém, para ultrapassar a análise da singularidade e alcançar o horizonte da universalidade, é necessário um processo de internalização, que envolve a abstração e a generalização do fenômeno. Nesse sentido, uma imersão teórica que dê conta de abstrair e generalizar a multiplicidade das relações que o constitui é indispensável. No processo de abstração e generalização o fenômeno é pensado e mediado por conhecimentos teóricos-metodológicos, tanto do campo pedagógico-didático como do campo disciplinar, no caso específico da ciência geográfica, por conceitos, princípios e categorias articulados aos dados empíricos, isto é, à realidade. O conhecimento geográfico é apropriado como uma chave de leitura do Estágio quando é utilizado como um recurso teórico para compreender a escola, isto é, o espaço escolar. Nesse sentido, a Geografia é um conhecimento que pode ser apropriado no Estágio dos cursos de licenciatura em Geografia com o objetivo de analisar o espaço escolar e suas diversas espacialidades. Compreendo que esse conhecimento se revela como um recurso teórico-metodológico na composição do Estágio e apresenta-se como uma forma de pensar, um tipo de raciocínio, um tipo de análise sobre o espaço da escola. A Geografia é, do mesmo modo, um conhecimento ou uma chave de leitura para analisar, do ponto de vista sociológico, a posição que o Estágio Curricular ocupa no currículo do curso, ou seja, uma análise geográfica sobre os componentes do currículo e/ou um olhar geográfico especial para o Estágio em relação aos demais componentes curriculares.

Para analisar a posição de marginalidade do Estágio, toma-se como referência Gomes (2013; 2017) e Saviani (2012). Gomes embora tenha desenvolvido uma teoria geográfica voltada para a análise do espaço físico contribui também para desenvolver uma maneira metafórica de ver e pensar o Estágio, a sua posição no âmbito da espacialidade do currículo do curso, considerando os elementos que ele denomina de Geografia da visibilidade e da invisibilidade. Dessa maneira, um olhar geográfico para o Estágio, significa fazer uma análise espacial dele de cunho sociológico. Gomes (2013; 2017) apresenta elementos teóricos-metodológicos da Geografia que possibilitam construir uma representação da espacialidade que o Estágio ocupa no curso. O conceito de marginalidade que Saviani (2012) produziu no campo da educação, com base na concepção marxista, permite compreender que o Estágio embasado na concepção tecno-instrumental reproduz a marginalidade social. Para esse autor, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura social que reproduz as relações de dominação e exploração e à constituição da sociedade em classes distintas. Ambos os autores contribuem para realizar diferentes reflexões a partir do conceito de

marginalidade e desenvolver o processo de abstração e generalização dos fenômenos relacionados ao Estágio. É disso que trataremos na próxima seção.

1.2.1 A Geografia como uma forma de ver e de pensar o Estágio

Para Gomes (2017) a Geografia é uma forma de apresentação e representação do mundo, *uma forma de ver, uma forma de pensar*. Chama a atenção para a importância das imagens e do visual nos problemas geográficos, destaca a relevância da descrição geográfica e que merece ser revalorizada. A Geografia como uma forma de ver e pensar, é uma forma de entender o mundo, o olhar geográfico sobre o mundo torna possível outra forma de pensar. O autor identifica que ao fazer a leitura do mundo, pela Geografia, deve-se considerar suas três dimensões, que são: uma forma de sensibilidade, uma forma de inteligência e uma forma de conhecimento.

A Geografia como uma forma de sensibilidade, nos leva a situar as coisas no espaço e de nos situarmos nele. Isso ocorre com os movimentos do nosso corpo no espaço ao nos deslocarmos em direção a algo, ou ao traçar um mapa mental para percorrer uma determinada trajetória. Essa sensibilidade pode ser percebida no movimento da criança ao se deslocar em direção a algo que ela deseja tocar. Esse atributo é identificado também nos animais ao se deslocarem em busca de alimentos, água ou melhores condições climáticas (GOMES, 2017).

A Geografia como uma forma de inteligência corresponde ao desenvolvimento cultural na espécie humana. O desenvolvimento da cultura faz essa inteligência espacial compor um conjunto de conhecimentos que se consolidam e são transmitidos pelas gerações. A ideia de cultura, em sua origem, surgiu da fixação do homem à terra. Foram os primeiros grupos humanos que estabeleceram qualificações e classificações dos espaços, que traduz em conhecimento espacial dos locais onde vivem. Tal conhecimento responde à pergunta onde, corresponde ao conhecimento e comportamento espacial que esses grupos expressam e à forma como eles vivem. Essa forma de inteligência conferida como Geografia traduz o conhecimento que os grupos detêm do ambiente onde vivem, esse conhecimento é denominado por alguns geógrafos como vernaculares (GOMES, 2017).

A Geografia como forma de conhecimento reúne inúmeras tradições, todas elas preocupadas em “responder à questão do porquê da lógica das localizações, seja ela, ordenada pelos elementos naturais ou pelos humanos” (GOMES, 2017, p. 19). No mundo moderno esse conhecimento se denominou de Geografia, é o que concebemos como ciência geográfica. Com a institucionalização da Geografia houve a regularização de protocolos de pesquisas e dos procedimentos que moldam e dão unidade a essa área do conhecimento. Após muitas discussões

entre os geógrafos, chegou-se ao consenso de que a Geografia produz explicações sobre os lugares e que essa produção tem relação com a curiosidade humana sobre esses lugares. Gomes (2017, p. 20), define a Geografia como “o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos”. Esse conceito de Geografia é a referência orientadora na qual me baseio para produzir e desenvolver uma análise geográfica sobre o Estágio. Como já disse antes, essa análise é uma transposição da reflexão de Gomes (2017), que diz respeito ao espaço físico, para uma dimensão sociológica que diz respeito ao currículo do curso de licenciatura de Geografia, especialmente o Estágio Curricular Supervisionado. O conhecimento geográfico é a base teórica para produzir as explicações sobre a localização que o Estágio ocupa no currículo do curso, ou seja, a sua espacialidade na trama de posições, no sistema espacial constituído.

A primeira tarefa que proponho é a de identificar a posição que o Estágio ocupa, a sua espacialização na estrutura curricular do curso. A segunda é compreender e produzir explicações sobre o porquê da lógica dessa localização nesse sistema espacial. Algumas interrogações funcionam como guias de orientação: qual a localização do Estágio no sistema espacial do currículo? Onde é esse lugar? Como é esse lugar? Quem o ordenou? Por que o fez? A quem interessa esse lugar?

Antes de elaborar uma explicação, uma análise geográfica sobre a posição que ocupa no curso com o objetivo de produzir explicações sobre as razões dessa localização com base nos elementos que a ordenaram e a ordenam. Elaborei um mapa representativo do currículo do curso de Geografia da UEG em que atuo e nele revelo a composição espacial dos componentes do currículo do curso. Escolhi dois critérios. O primeiro refere-se ao trabalho docente presencial e regular na disciplina como essencial para promover o ensino que gera o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem. O segundo, refere-se à carga horária de cada disciplina ou componente do currículo no espaço da sala de aula. Assim, considereei que os componentes curriculares mais valorizados são aqueles que possuem maior carga horária na sala de aula, enquanto que os de menor carga horária são os menos valorizados. Dessa maneira, atribuí para cada componente um volume e uma posição no mapa. No centro ficaram os componentes de maior carga horária. À medida que essa carga horária diminui os componentes dispersam para posições mais próximas da margem. Assim, pude definir a posição e a delimitação de cada componente, inclusive do Estágio.

Embora pudesse identificar o problema da posição marginal que o Estágio ocupa no curso por meio de observações e reflexões que realizava, havia dificuldade de expor o problema de forma objetiva e clara. Por muito tempo, ao falar ou escrever sobre o Estágio, apresentava evidências da realidade, argumentos, narrativas fundadas sempre na discussão pedagógica-didática para refletir e expor o problema. Ao elaborar um mapa, utilizar uma forma de pensar baseada no conhecimento geográfico, um tipo de raciocínio, o geográfico, pude expor o lugar que o Estágio ocupa no curso. Essa, entre outras experiências, me levou a reconhecer ainda mais a importância da Geografia no Estágio de formação de professores.

Para esclarecer as questões sobre essa localização do Estágio, a sua posição de desimportância e de invisibilidade, desenvolvo uma análise cujo ponto de partida é o princípio da posição. Gomes (2013, p. 17) informa a posição como uma espacialidade, uma trama locacional associada a um plano, superfície ou volume. Define espacialidade como “o conjunto formado pela disposição física sobre esse plano de tudo que ele contém. Corresponde, assim, ao resultado de um jogo de posições relativas de coisas e/ou fenômenos que se situam, ao mesmo tempo, sobre esse mesmo espaço”. Assim, a espacialidade é um jogo de posições constituídas por alguns elementos. São eles: *ponto de vista*, *composição* e *exposição*. Essas três expressões abrangem a dimensão espacial, ou seja, a espacialidade, e serão utilizadas nesse sentido. Portanto, não se pode ignorar que essas expressões são, frequentemente, utilizadas de forma banal e também estão presentes no discurso das artes.

Para o autor citado, a expressão *ponto de vista* é, frequentemente, utilizada no sentido metafórico, como sinônimo de opinião ou uma maneira de considerar as coisas. Outra forma que essa expressão pode ser empregada é quando a utilizamos para designar lugares de uma paisagem que oferecem uma visão panorâmica dela. Essa situação espacial permite ao observador ver algo, que, de outro lugar não seria visível pra ele da mesma forma.

[...] a palavra *ponto* nesse caso indica um lugar determinado, seja ele concreto ou metafórico. Isso quer dizer que, ocupando aquele ponto, ou seja, naquela posição, podemos ver algo que não veríamos se estivéssemos situados em outra posição qualquer. A expressão estabelece, portanto, uma relação direta entre o observador e aquilo que está sendo observado. Essa relação se estabelece por um jogo de posições, é a situação espacial que permite ao observador ver algo que de outro lugar não seria visível para ele da mesma forma. O ponto de vista é um dispositivo espacial (posicional) que nos consente ver certas coisas (GOMES, 2013, p. 19).

O ponto de vista é um campo de observação da paisagem. A paisagem que privilegiei observar, analisar e pensar metaforicamente é o Estágio na espacialidade do currículo do curso de formação de professores de Geografia da UEG em que trabalho como professora formadora.

Nessa linha de pensamento, o que se busca compreender não é o ponto de vista concreto com seus atributos geométricos, mas sim o fenômeno (Estágio) em sua unidade, ou seja, em seus diversos elementos, relações e diversidades. Nessa análise, o que se busca compreender do Estágio, não é apenas aquilo que é naturalmente visto, mas sim aquilo que não está explícito, ou seja, aquela parte invisível, escondida, a sua zona de sombra.

A *composição* é a segunda expressão apontada por Gomes (2013), utilizada, frequentemente, para denominar “um conjunto estruturado de formas, cores ou coisas” (p. 21). Esse conjunto deve ser entendido como “o resultado de uma combinação que produz algo novo, formado pela junção estruturada de diversos elementos” (p.21).

[...] Nas artes, fale-se em composição para uma peça ou para uma forma de representação capaz de produzir um resultado original. Diz-se assim, por exemplo de uma imagem (fotografia, pintura etc.) que ela possui uma composição, ou seja, as diversas coisas figuradas têm uma estrutura que as associam dentro de um mesmo enquadramento. A paisagem é também, nesse mesmo sentido, sempre uma composição. Formas de relevo, diferentes tipos de cobertura vegetal, ocupação das terras, entre muitos outros elementos, se associam de maneira original e configuram uma paisagem (GOMES, 2013, p. 21).

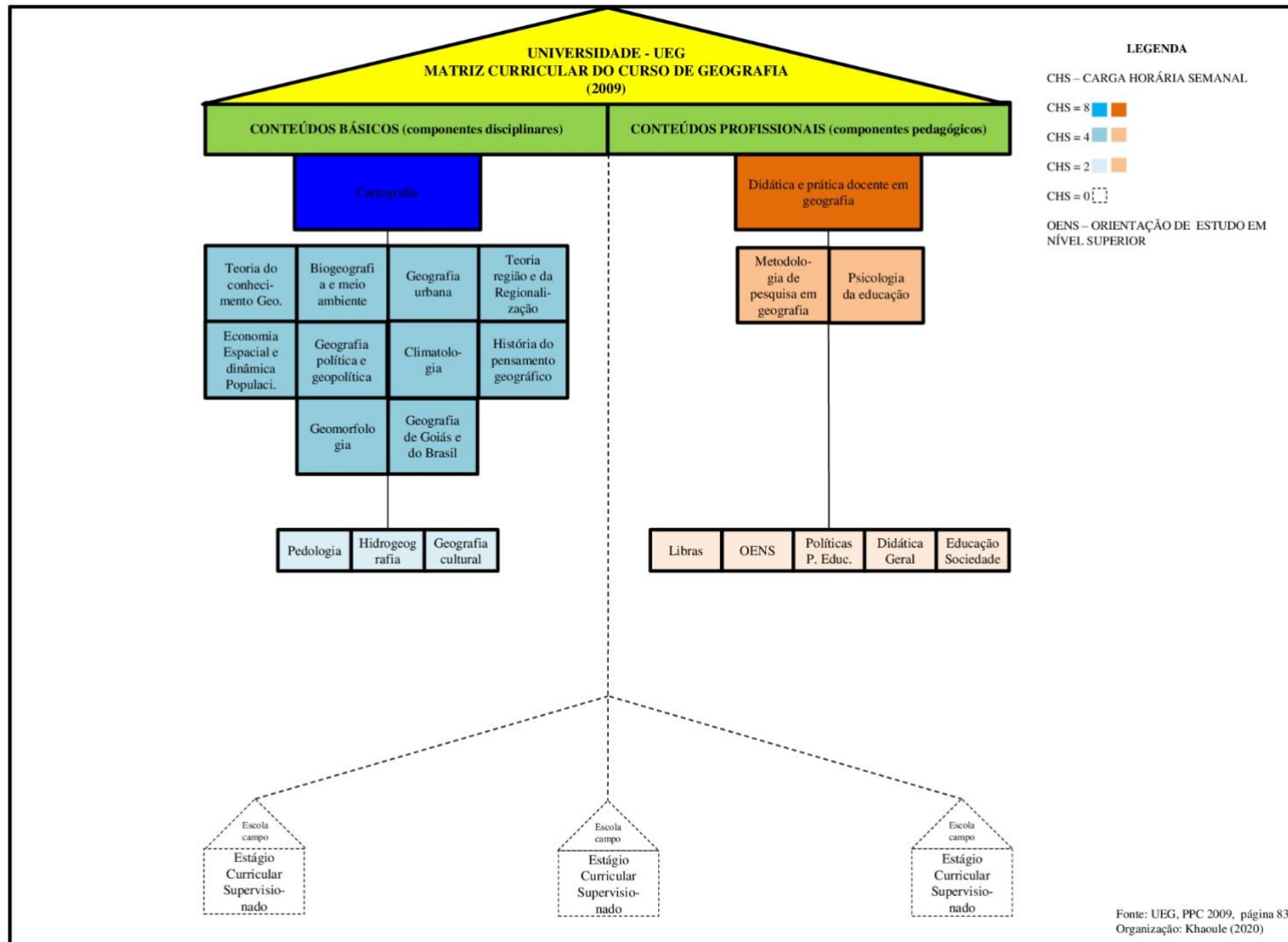
Segundo o autor citado, a etimologia da palavra *composição* é, frequentemente, negligenciada, e há, nessa expressão, um aspecto essencial da sua estrutura que omitimos, o jogo de posições.

A forma de dispersão desses dados que, integrados, dão origem a um novo elemento corresponde à sua espacialidade. Essa espacialidade, ou esse ‘padrão de dispersão’, é a marca de uma composição. Há uma ordem espacial que é a chave da composição. Onde figura cada elemento nessa composição? Essa é uma pergunta essencial. Uma paisagem é constituída de inúmeros aspectos, mas como eles estão combinados, em que proporção, distância e situação? Isso significa que composição é um jogo de posições relativas, de coisas que estão dispersas sobre o mesmo plano. A ordem dessa dispersão é um constituinte. Essa é, aliás a raiz etimológica da palavra. Assim, analisar uma composição é compreender a sua espacialidade, o lugar dos elementos nesse conjunto. (GOMES, 2013, p. 22).

A composição do Estágio diz respeito às associações que o configuram. É uma forma de representá-lo. Identifica-se, inicialmente, o Estágio, no jogo de posições, na paisagem constituída com seus inúmeros aspectos combinados (proporção, distância e situação) e dispersos, representados no plano da estrutura curricular do curso de Geografia, para, assim, compreender a sua espacialidade. Analisar a sua composição é compreender a sua espacialidade no curso de formação docente, é identificá-lo como um elemento no conjunto de elementos. Na figura abaixo apresento a espacialidade que o Estágio ocupa no conjunto de elementos que compõem o currículo do curso de Geografia da UEG em que atuo. O que exponho nessa

representação é a ausência do Estágio no corpo da matriz curricular do curso. Essa ausência evidencia um lugar de exposição, o espaço de invisibilidade que ele ocupa.

Figura 1 - Matriz Curricular do Curso de Geografia (2009)



A exposição é a terceira e última expressão que o autor utiliza para compreender a espacialidade. Como o próprio nome indica, exposição é uma posição de exterioridade e que tem implicações fundamentais.

A primeira delas é que passamos compreender as coisas segundo uma classificação que institui o que deve ser exibido e o que deve ser escondido. Dito de outra maneira: há uma delimitação que estabelece o que deve ser visto e o que não deve e esse é o resultado de uma classificação relacionada ao espaço, é uma questão de posição. Lugares de exposição são lugares de grande e legítima visibilidade. O que ali se coloca tem um comprometimento fundamental com a ideia de que deve ser visto, olhado, observado, apreciado, julgado. Isso também significa dizer que socialmente estabelecemos lugares onde essa visibilidade deve ser praticada, segundo complexas escalas de valores e significações. [...] Nas sociedades urbanas e democráticas, um lugar privilegiado de exposição são os espaços públicos. O atributo da visibilidade é, portanto, central na vida social moderna e se ativa e se exerce pela existência dos diferentes espaços públicos. Dessa maneira, as dinâmicas que afetam a visibilidade, aquilo que se exhibe, o público que observa, tudo isso deve ser reunido na compreensão da vida social. Essa constatação já poderia ser uma justificativa suficiente para a afirmação do olhar geográfico (GOMES, 2013, p. 22-23).

O lugar de exposição é o espaço da visibilidade. Exposição é colocar a coisa, objeto ou fenômeno, em uma posição de exterioridade, em evidência ao olhar. “[...] a maneira pela qual a luz incide em um lugar ou sobre um objeto, colocando-os em evidência ou tirando-os da sombra, da invisibilidade” (p. 39). “[...] A exposição é a ação de expor algo, é a procura por uma posição de absoluta ou de explícita visibilidade” (p.40). Se for visto é passível de análise, isto é, há correlação entre expor e analisar.

A exposição é um atributo da visibilidade, exerce grande influência na vida social no contexto atual e a sua manifestação ocorre nos diferentes espaços públicos. O conceito de visibilidade de Gomes (2013), relacionado com a posição, constitui-se em recurso importante para leitura dos fenômenos no espaço. O autor faz, inicialmente, uma explicação estabelecendo uma diferenciação entre o olhar e o ver. “O olhar dirige o foco e os ângulos de visão, constrói um campo visual; ver significa conferir atenção, notar, perceber, individualizar coisas dentro desse campo visual construído pelo olhar” (p. 33). “O olhar percorre e não se fixa, [...] é um ato físico pouco criterioso, nutre de um homogêneo e generalizante desinteresse” (p.31) enquanto a visibilidade é extrair alguma coisa desse olhar e dar a ela um tratamento especial, individualizado. O que nos interessa aqui é a visibilidade que o Estágio apresenta no jogo de posições, na espacialidade do curso. Ao determiná-lo como objeto de pesquisa e desenvolver uma representação geográfica, é preciso extrair dele sua visibilidade ou invisibilidade, que é mais do que apenas olhar.

Nesse caminho, ao pesquisar o Estágio, me comprometo com ele, canalizo a minha força e energia para extrair a sua pequena visibilidade, ou, a sua invisibilidade e ao mesmo tempo analisar possibilidades de alterá-la. Esse movimento me leva a analisá-lo com detalhamento, investir nas questões que tornam coisas invisíveis em coisas visíveis. Esse movimento tem relação com a posição e, ela, é dependente de um sistema de referência espacial. Gomes (2013, p.33) explica que, “a posição é sempre dependente de um sistema de referência”.

[...] a posição das coisas, dos objetos, das pessoas dentro daquilo que chamamos de trama locacional, ou seja, suas posições relativas segundo um sistema de referências espaciais consistem em um elemento central, embora poucas vezes valorizado no exame do fenômeno da visibilidade (p.36).

Há muitas coisas que não vemos; existe uma espécie de protocolo que estabelece socialmente aquilo que deve ser visto, os atributos e os valores que devem ser ajuizados. Os regimes de visibilidade nos informam sobre “quem está autorizado a falar, o tipo de discurso que é aceito como verdadeiro e os mecanismos que permitem distinguir o falso do verdadeiro” (GOMES, 2013, p. 52). Construir um ponto de vista geográfico, conforme está sendo proposto, uma forma de pensamento coerente ao conhecimento teórico-conceitual, implica superar uma forma de pensamento baseado no conhecimento empírico. Nesse sentido, os regimes de visibilidade, são modulados pela espacialidade, geram o que é visto, o que é mantido à sombra e, também, o que deve ser lembrado, o que deve ser esquecido, suas continuidades e suas rupturas. Ao mudar o lugar de um objeto ou fenômeno, altera-se a percepção, a apreciação e o interesse sobre ele. O lugar diz respeito de como vemos o objeto, como ele se apresenta ou se mostra em um determinado sistema de referência. É essa posição que intervém na construção de sentidos que fazemos.

A natureza, o conteúdo, a forma como ela se apresentam se combinam com o lugar onde ela aparece, com a posição que ocupa, e juntos, o lugar e o que nele se apresenta, produzem sentido. Justamente por isso, uma análise espacial é necessária e rica, uma vez que mostra a dependência da produção de sentido relativamente ao universo posicional dentro do qual os objetos, pessoas e o fenômenos se inscrevem (GOMES, 2013, p.37).

A posição é um elemento central para construir um ponto de vista geográfico, embora poucas vezes valorizada no exame do fenômeno da visibilidade. Para o autor, a magnitude da visibilidade depende de três elementos; o primeiro refere-se à produção de uma narrativa na qual, a coisa, pessoa ou fenômeno encontra sentido e merece destaque. Por esse elemento, percebe-se que o que está sendo analisado dependerá “das leituras do sentido que emergem da associação entre o lugar e o evento, ou ainda, da significação que nasce da posição dentro de um contexto espacial no qual se insere o fenômeno” (GOMES, 2013, p. 37). O segundo diz

respeito à “possibilidade da morfologia do espaço físico onde se mostra e que deve ser capaz de garantir uma convergência dos olhares e a desejada captura da atenção” (p.37-38). O terceiro e último elemento, “deve garantir a presença de observadores sensíveis aos novos sentidos nascidos da associação entre o lugar e o evento que se apresenta. [...] deve haver olhares concentrados em uma área, passíveis de serem atraídos para aquele ângulo ou ponto de vista – um público” (GOMES 2013, p. 38).

Ao qualificar o Estágio numa posição de marginalidade, analisando-o a partir dos três elementos, apresento algumas considerações. O primeiro elemento diz respeito à produção de uma narrativa, a posição que o Estágio ocupa no currículo visto a partir da cultura acadêmica, dos documentos institucionais, da concepção educativa que o norteia etc. denunciam a posição de marginalidade. Essa posição expressa uma narrativa sobre sua significação, um sentido de valor, considerando o sistema de referência espacial do curso de formação de professores analisado. O segundo, a morfologia espacial, que também tem um sentido metafórico, diz respeito a forma na qual ele está inserido na estrutura curricular do curso (tal como na Figura 01). Ressaltei alguns elementos da forma como o Estágio é encaminhado, tanto na estrutura curricular do curso, como também na sua realização pelos alunos, com base na concepção técnico-instrumental, que, somada a outras características, contribui para situá-lo nessa posição. Mas adiante, outras dimensões teóricas que serão abordadas como as teorias de currículo, formação de professores, bases da psicologia pedagógica, da didática etc., são fontes que oferecem elementos para explicar a localização do Estágio na posição de marginalidade. O terceiro elemento refere-se à garantia de que haverá a presença de observadores sensíveis aos novos sentidos dados ao Estágio. Esses observadores são os atores sociais envolvidos na formação: os alunos estagiários (a necessidade que manifestaram de uma transformação do modelo de Estágio presente no curso), os professores supervisores das escolas campos, os professores formadores que orientam o Estágio, bem como, os demais professores da universidade e pesquisadores dessa área, gestores, etc. As demandas desses professores, possivelmente, surgem da necessidade de dialogar sobre questões e caminhos para transformar a formação, especialmente o Estágio, e alterar essa sua posição promovendo sua visibilidade.

O Estágio em uma posição de marginalidade, considerando um sistema de referência espacial e o fenômeno da visibilidade, expõe insuficiente visibilidade ou uma invisibilidade. Alterar essa posição significa dar a ele um lugar de exposição, tirando-o da invisibilidade. A visibilidade muda segundo as propriedades de sua exposição, segundo a sua ordem de apresentação. É preciso mudar de lugar as coisas, para que elas sejam vistas. Para mudar o lugar

do olhar, a posição do Estágio, a Geografia nos informa os regimes de visibilidade, a cartografia dos lugares e os conteúdos que devem ser figurados estabelecendo pontos de vistas, o tipo de espaço, o lugar ocupado, a rede de relações dessa posição e como isso informa critérios que guiam o olhar e o interesse.

Nesse sentido, a posição do Estágio, no sistema de referência espacial do curso não é estática e nem absoluta. E, esse lugar que ele ocupa, o significado e o sentido que apresenta pode ser alterado e realocado. O trabalho que me debruço é, justamente, um esforço para encontrar caminhos e possibilidades de ressignificar e alterar esse lugar. Nessa demanda, considerar uma concepção de formação, não mais baseada na lógica formal, mas, na lógica dialética como referência central é um caminho promissor. Construir uma representação, e nela entrelaçar e integrar conhecimentos (disciplinares, pedagógicos, etc.) formando uma unidade, apresenta potencialidades para desenvolver as capacidades cognitivas inscritas na formação do pensamento teórico-conceitual. Trata-se de considerar a necessidade de uma formação em que os acadêmicos compreendam o lugar que ocupam nas relações de reprodução social do sistema capitalista, que produz a alienação garantindo permanências e as dualidades. De um lado, uma classe privilegiada e de outro, uma classe trabalhadora marginalizada. É sobre essas relações de reprodução da marginalidade que abordaremos na próxima seção.

1.2.2 O Estágio como instrumento de reprodução da marginalidade

Refletimos antes a dimensão da marginalidade relacionada a posição que o Estágio ocupa no sistema de referência espacial. Utilizando-se dessa ideia, como metáfora, elaborou-se a representação do Estágio na figura 1, na qual se observa que ele se situa na margem da estrutura curricular do curso. O termo marginal nos dicionários pode ser definido como aquele ou aquilo que se posiciona nas margens, que têm como características a inferioridade e subalternidade, considerando o acesso e usufruto das riquezas e benefícios disponíveis. Essa definição, sucinta, fornece elementos para refletir sobre a marginalidade em outra perspectiva, ou seja, sobre como ela se reproduz na sociedade e como o Estágio pode ser um instrumento dessa reprodução. Nesse sentido, o Estágio, além de marginalizado, pode marginalizar, ou seja, pode contribuir com a reprodução da marginalidade social.

A reflexão sobre o Estágio associado a posição da marginalidade é uma abordagem desse conceito, porém, para ampliar essa reflexão o enfoque apresentado por Saviani (2012), é também oportuno. O autor trata o conceito de marginalidade como um fenômeno social, toma como ponto de partida a sociedade capitalista dividida em classes sociais com interesses antagônicos. De um lado, há uma classe privilegiada que têm como objetivo preservar as

relações de dominação e exploração reproduzindo a marginalidade. De outro lado, há outra classe social representada pela classe trabalhadora, que é marginalizada e submissa às determinações impostas pelo poder econômico. Para garantir as permanências dessas relações na reprodução da marginalidade, no âmbito da educação pública, são implementadas, periodicamente, reformas curriculares, programas, diretrizes, leis etc. Essa política de educação reproduz a marginalidade a partir de armadilhas sofisticadas que confundem a classe dominada criando mecanismos que impedem a transformação da escola e da educação. Nessa conjuntura, o professor, consciente dessa situação, ao ter clareza sobre a natureza da educação, pode enfrentar essas armadilhas que são, frequentemente, difundidas na sociedade. Dessa maneira, cria-se condições e possibilidades para se combater o fracasso, a marginalidade, a discriminação, a seletividade, o rebaixamento do ensino nas escolas públicas etc. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, implica ao professor formador um esforço maior no sentido de associar diversos elementos, entre outros: o contexto social no qual está inserido, o conhecimento teórico-conceitual, a reflexão crítica sobre políticas públicas de educação, teorias de educação, o processo histórico da escolarização no Brasil.

O problema da marginalidade, no âmbito da educação, é amplamente explorado por Saviani (2012), associando-a ao fenômeno da escolarização. O autor nomeia dois grupos de teorias educacionais e apresenta suas diferenciações sobre o conceito.

O primeiro é nomeado *grupo de teorias não críticas*: abrange a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Para esse grupo, a marginalidade é considerada um desvio, um problema social no qual a educação dispõe de uma autonomia na sociedade que a capacita a corrigir tais desvios. Atribui-se a ela um papel decisivo na transformação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse grupo de teorias considera apenas a ação da educação sobre a sociedade, ignoram as determinações sociais do fenômeno educativo.

O segundo é nomeado de *grupo de teorias crítico-reprodutivistas*. Dentre as diversas teorias que o abrangem, destaca-se as que tiveram maior repercussão e maior nível de elaboração, são elas; a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, a “teoria da escola como aparelho ideológico do Estado” e a “teoria da escola dualista” (SAVIANI, 2012, p.16). Esse grupo compreende que há uma relação de dependência entre a educação e a sociedade. Ao contrário do primeiro grupo, concebem a sociedade capitalista marcada pela divisão de duas classes sociais antagônicas, a classe dominante que se apropria dos resultados da produção social, pela exploração e transforma os demais em uma classe marginalizada. Nesse sentido, a educação possui absoluta dependência da estrutura social que produz a

marginalidade, ou seja, ela é um instrumento de reprodução da dominação, exploração e legitimação da marginalidade. Em síntese, o primeiro grupo, tem um poder ilusório para resolver o problema da marginalidade, mas jamais teve êxito, enquanto o segundo grupo explica a razão do suposto fracasso e a impotência para resolvê-lo. O fracasso produzido pela escola, na verdade, é um desfecho esperado. A escola na sociedade capitalista é um instrumento de reprodução da marginalidade a partir das relações sociais (SAVIANI, 2012).

Considerando os dois grupos teorias de educação, observa-se que, possivelmente, o Estágio, tal como ele se estruturou, está fundamentado no primeiro grupo, o de teorias não-críticas, especificamente, na pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista surge na segunda metade do século XX. Tem como base o pressuposto da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Defende uma proposta de educação objetiva e operacional, a mecanização do processo estabelece o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções. Prolifera propostas pedagógicas como, microensino, telensino, instrução programada, entre outros. Introduz no sistema de ensino técnicas de diferentes matizes. A centralidade passa a ser a organização racional dos meios, delegando ao professor e ao aluno posições secundárias, relegados como apenas executores do processo. Dessa forma, é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e quando e como farão. Para a pedagogia tecnicista, a marginalidade não é identificada como ignorância ou pelo sentimento de rejeição; marginalizado é o incompetente, o ineficiente e o improdutivo, cabendo à educação proporcionar um treinamento eficiente para a execução de tarefas demandadas pelo sistema social. A educação é concebida como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social. Sua base teórica é sustentada pela psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia e informática, inspirada na filosofia neopositivista e no método funcionalista. Essa abordagem teórica implementa um crescente processo de burocratização no qual o controle é feito, basicamente, pelo preenchimento de formulários. A pedagogia tecnicista ao transpor para a escola uma forma de funcionamento baseado no sistema fabril, declina a especificidade da educação escolar. Nestas condições, contribuiu para aumentar o caos educativo no qual gerou descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, inviabilizando o trabalho pedagógico. O problema da marginalidade agravou o conteúdo do ensino, ou seja, tornou-se ainda mais rarefeito e com isso ampliou os índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2012).

Esse conceito de marginalidade é uma referência para pensar o modelo de educação, de formação e de Estágio docente vigentes no curso de licenciatura de Geografia da UEG. Se a escola, na sociedade capitalista, reproduz, por meio do fracasso, as relações de dominação e exploração, ou seja, a marginalidade, nessa mesma lógica, a universidade, ao produzir o fracasso, assim como a escola, reproduz a marginalidade. Nesse sentido, compreende-se que o Estágio, ao lado de outros componentes pedagógicos, é determinante na produção e reprodução desse fracasso ao colocar em movimento práticas de ensino amparadas na tradição esvaziada de conteúdo e de reflexão sobre a escola, a educação escolar, o ensino e a aprendizagem etc. Entretanto, é necessário considerar que esse fracasso não é algo aleatório, é intencional, planejado, e não é algo novo, ele foi estruturado de forma planejada e sistematizada como uma política de educação do país em consequência das inúmeras reformas que ocorreram no Brasil.

Como foi visto, a produção e reprodução da marginalidade no âmbito da educação está associada ao fracasso escolar. Analisa-se que tal conjuntura tem relação direta com as reformas educacionais, já que a escola e seus diversos setores (organização curricular, gestão, avaliação, ensino etc.) estão submetidos e estruturados legalmente por meio de leis, diretrizes, regulamentações etc. Isso significa que o papel da escola, dos professores, do ensino, do conteúdo é instituído oficialmente por meio das reformas educacionais e das reformas curriculares. Esse fato coloca em exposição a inexistência de autonomia dos gestores e dos professores; ou melhor, se existe alguma autonomia ela é pífia. Assim, o que coloco em discussão, sobretudo, é a acusação que se faz ao professor e a escola pública como “legítimos” responsáveis pela produção do fracasso e através dele a reprodução da marginalidade. Nessa linha de raciocínio, o que se coloca em discussão é o papel dos cursos de licenciatura e dos professores na produção do fracasso e da marginalidade social, cultural e econômica. O que está na morfologia dos cursos de licenciaturas, ou seja, na gênese, na estrutura, nas formas e nas transformações históricas desses cursos que contribuiu para produzir o fracasso e a marginalidade? Por que os professores desses cursos são considerados, frequentemente, culpados pela produção do fracasso e da marginalidade?

Entendo que existe dois tipos de fracassos que recaem sobre os professores e sobre as escolas quando se trata dos cursos de licenciaturas. O primeiro é aquele pelo qual eles são acusados como os responsáveis por não ter promovido a aprendizagem dos seus alunos. Dito de outra forma, acusados de não desenvolver as capacidades ou potencialidades cognitivas do aluno, o seu desenvolvimento intelectual. Esse tipo de fracasso envolve muitas dimensões: pode ser fruto de uma formação precarizada, esvaziada de conhecimento, aligeirada, etc; ou,

também, pode estar associada às condições de trabalho, à desvalorização da profissão, bem como à ausência de compromisso social e ético do professor considerando o seu papel no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Outro tipo de fracasso é aquele estrategicamente planejado e instituído oficialmente por meio das reformas educacionais que distorcem os objetivos da escola, da sua função, do papel do professor, bem como do conceito de aprendizagem, de necessidades básicas de aprendizagem e do conceito de desenvolvimento humano. Ele culmina com as avaliações em massa, realizadas pelo *Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB*, *Provinha Brasil* e *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD*, no qual a escola e os professores são culpabilizados pelo insucesso. Esses dois tipos de fracasso estão entrelaçados na lógica de uma política educacional fundamentada na pedagogia tecnicista e no neoliberalismo.

Esse *continuum* vem gerando a precarização do sistema de educação pública no Brasil e as condições para a produção e reprodução da marginalidade nos cursos de formação de professores. Vários pesquisadores denunciam o caráter neoliberal, empresarial, economicista e pragmático das reformas educativas no Brasil caracterizadas pela ausência da dimensão pedagógico-didática no conteúdo dessas reformas. Esses problemas, decorrentes dessa política, não é algo novo no Brasil, tem cerca de trinta anos, e também não é algo isolado, é um processo global em curso, planejado, sistemático, institucionalizado e em conformidade ou uniformização em escala mundial. Um marco histórico da relação dessa influência na educação mundial foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 que foi organizada por organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros. Antes, no entanto, importa esclarecer que essa política criou um novo paradigma de educação, o que significa, sobretudo, uma distorção dos objetivos da escola, da sua função, do papel do professor, bem como do conceito de aprendizagem, de necessidades básicas de aprendizagem e do conceito de desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2012; 2013; 2018).

Esse quadro da educação brasileira se desenvolve em decorrência de inúmeros desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores, em relação às funções da escola, e de pressão dos organismos internacionais multilaterais. As reformas educacionais e curriculares são fruto de processos e ações relacionadas à orientação e influência desses organismos sobre sistemas educacionais. No Brasil, de acordo com Libâneo (2011; 2012), esse processo iniciou-se na década de 1990, no governo de Itamar Franco, com o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), uma proposta economicista e tecnicista que foi ampliada e consolidada nos

governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), com as políticas referentes a *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, LDB n. 9394/1996, entre outras. Posteriormente, com essa orientação, seguiram-se as políticas nos oito anos dos governos Lula (2003-2006; 2007-2010). Sob a égide dessas políticas surgiram os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação e da aprendizagem. Esse conjunto de reformas que ocorreram no Brasil nos últimos anos tiveram um impacto negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, pois o conhecimento pedagógico, os instrumentos essenciais de aprendizagem se transformaram em um conjunto de habilidades e destrezas, uma visão instrumental desprovida do caráter cognitivo. Nesse sentido, recuperando a ideia sobre a produção do fracasso e da marginalidade, é pertinente considerar que os percalços da escola pública estão mais relacionados às políticas educacionais orientadas por organismos internacionais, não mais assentada no conhecimento, ou, no domínio do conteúdo, mas numa concepção de escola do acolhimento e integração social.

No âmbito do ensino superior, é importante ressaltar que no Brasil, no contexto atual, novas diretrizes e a Base Nacional Comum (BNC) de formação de professores estão sendo discutidas mediante a Resolução CNE/CP n° 2/2019 para a formação inicial e a Resolução CNE/CP n° 1/2020 para a formação continuada. A BNC/Formação propõe desenvolver um conjunto de competências profissionais que qualifiquem os professores a colocar em prática as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já introduzida na educação básica. Até o presente momento as Resoluções da BNC/Formação ainda não foram implementadas, o que justificou a minha opção de não realizar uma discussão sobre elas nessa tese. Embora seja um importante debate, principalmente por duas implicações. Primeiro porque diverge da proposta do Estágio Formativo que defendo cujo foco é na teoria, enquanto na Resolução CNE/CP n° 2/2019, a BNC/Formação, o foco é na prática. Além disso, esse documento orienta que todos os professores devem se responsabilizar pelo o Estágio, mas não estabelece encaminhamentos e critérios sobre como desenvolver esse trabalho formativo. A reflexão sobre essas novas diretrizes é necessária, porém, será realizada em outro momento.

Ainda no âmbito da dimensão acadêmica, há disputas, dualidades, polarizações, dilemas antigos a serem superados. No caso da ciência geográfica, essa lógica está presente na manutenção da dicotomia entre: Geografia física e Geografia humana, bacharelado e licenciatura, Geografia científica e Geografia escolar, componentes disciplinares e componentes pedagógicos, entre outras. Na base dessas divisões há sempre uma que é

considerada superior em relação a outra. Na cultura acadêmica, habitualmente, os componentes disciplinares, no caso da Geografia, são considerados superiores, pois delega-se a eles maior valor e prestígio. Por outro lado, os componentes pedagógicos são considerados inferiores em relação aos componentes disciplinares. Essa cultura de desvalor está, frequentemente, atrelada a uma interpretação da pedagogia como metodologia.

Essa discussão entre os componentes disciplinares e pedagógicos é analisada por Libâneo (2015a). Para ele, os cursos de formação de professores expõem as dualidades, entre ensino e aprendizagem, entre conteúdo/método da ciência e entre ensino/metodologia de ensino. Quando se privilegia apenas o conteúdo, aborda-se o conteúdo sem o pedagógico, e quando se privilegia apenas o metodológico aborda-se o pedagógico sem conteúdo. O autor esclarece que há uma dissociação entre o conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, ou seja, as “formas” estão separadas dos conteúdos e os conteúdos estão separados das “formas”. Isso expressa, por outro lado, a separação entre a didática geral e a didática das disciplinas, e uma desconexão entre contextos socioculturais, institucionais e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pode se dizer, que o Estágio é um dos componentes pedagógicos do curso, e nele há uma tradição em suprimir todo o conhecimento teórico e concebê-lo como o momento de um fazer prático.

O Estágio além de ocupar uma posição de marginalidade no curso, considerando os demais componentes curriculares, como vimos antes, também reproduz a marginalidade social ao se apropriar de uma teoria de educação baseada no tecno-instrumentalismo. Observa-se que os atores sociais que têm poder de ação e transformação nos cursos de formação, especialmente sobre o Estágio, bem como os estagiários, parecem submissos a esse formato, pois reproduzem a cultura de desvalor, de desimportância e do desprestígio do Estágio que descrevemos antes. Dessa forma, pouco ou nada é feito para realocar o Estágio dessa posição. Pude perceber esse fato, ao longo da minha experiência no Estágio. De um lado, professores formadores do campo disciplinar não têm compromisso com a formação didática e não reconhecem o potencial do conhecimento pedagógico; de outro, professores formadores do campo pedagógico, com formação em pedagogia ou na Geografia, não conseguem ultrapassar as dualidades, entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, entre conteúdo/método da ciência e entre ensino/metodologia de ensino. Identifica-se, nos cursos de formação, professores que privilegiam apenas o conteúdo, abordam o conteúdo sem o pedagógico, e também professores que privilegiam apenas o metodológico e abordam o pedagógico sem conteúdo. Essa cultura e esse modelo de formação são insuficientes para converter a ciência geográfica em matéria de

ensino. Ao reproduzir essas dualidades, não se pode assegurar a unicidade entre ensino e a aprendizagem no processo formativo. Dessa forma, o estagiário reproduzirá esse modelo de formação e de ensino, que é insuficiente para desenvolver capacidades cognitivas de formação do pensamento teórico-conceitual e reflexões críticas, reproduzindo, assim, a marginalidade.

Sobre a dicotomia entre a geografia científica e a geografia escolar, observa-se o abismo entre elas, manifesto nas demandas dos estagiários em contato com a Geografia Escolar nas regências. Na minha trajetória no Estágio, como professora formadora, era recorrente a manifestação dos estagiários sobre a desarticulação entre o conhecimento científico, que aprenderam na universidade, e o conhecimento escolar. Diziam que havia uma desarticulação entre essas geografias e, dessa forma, declaravam habitualmente que “na prática a realidade é outra”. Essa declaração manifesta que uma parcela dos acadêmicos compreende que o ensino acadêmico é apenas teórico e que esse conhecimento não corrobora no momento da prática efetiva do ensino de Geografia nas escolas básicas.

Assim, com base no que foi abordado, considera-se que é imprescindível ao professor formador desenvolver na formação docente o pensamento teórico, considerando a consciência histórica da sociedade e da educação, a reflexão crítica fundamentada teoricamente, etc. Essa consciência pode gerar os motivos para o engajamento político e social do professor na luta pela qualificação da educação e na resistência à reprodução da marginalidade. Uma importante forma de enfrentamento e de resistência podem ser realizados, principalmente, no âmbito intelectual, ao desenvolver as capacidades e habilidades intelectuais do estagiário. Dessa maneira, o professor formador tem uma importante função com a formação crítica dos estagiários, gerando as possibilidades de suplantar as condições de alienação política e social, dificuldades que já foram identificadas antes. Desenvolver essa perspectiva de formação pode ser uma forma de construir caminhos e possibilidades educativas que permitem ao acadêmico fazer a leitura crítica do mundo e das relações que reproduzem a alienação e a marginalidade.

O Estágio Curricular é um momento bastante relevante para se produzir essa reflexão crítica sobre a própria formação e sobre os processos que envolvem a aprendizagem no âmbito do desenvolvimento cognitivo e humano. É um momento significativo da formação, pelas oportunidades proporcionada aos acadêmicos de desenvolver práticas docentes que podem contribuir para sua profissionalização. Neste contexto, é necessário superar a dicotomia expressa na relação teoria e prática, ultrapassar a perspectiva de Estágio esvaziada de conteúdo, fundamentada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática. Na tradição, o Estágio Curricular está associado à ideia de prática como aplicação das teorias e, no entanto, o Estágio

é um componente teórico-prático que está vinculado ao campo do conhecimento da educação e da Geografia, portanto deve considerar como estatuto epistemológico um *corpus* teórico baseado nessas ciências. Um dos problemas recorrentes, discutido pelos especialistas, diz respeito à necessidade de superar o seu reducionismo e a dicotomia entre teoria e prática. Esse compromisso deveria ser um esforço de todos os professores formadores. No entanto, essa tarefa tem sido uma preocupação maior por parte dos professores formadores que atuam no campo pedagógico.

Ao iniciar a escrita dessa tese em muitos momentos deparei com situações as quais percebi a necessidade de construir um trabalho que integrasse o objeto, os fenômenos e os problemas constituintes da pesquisa realizada no mestrado. Entretanto, como foi já dito, ele não foi construído a contento, ao abordar o problema da posição de marginalidade do Estágio no curso atendo a essa necessidade. Identificá-lo com clareza possibilitou compreender as questões encobertas, invisíveis aos olhos do observador. Revelar essas questões proporcionou uma análise mais profunda, em sua origem. Assim, na sequência, dou continuidade à escrita narrando a minha trajetória de pesquisas sobre o Estágio após o mestrado.

1.3 As pesquisas como instrumento de transformação do Estágio

No período posterior ao mestrado, minha inserção profissional como professora do Estágio consolida-se por meio do concurso público na universidade. Esse novo contexto de inserção profissional me possibilitou maior autonomia e melhores condições de trabalho em virtude de qualidades intrínsecas a esse enquadramento funcional. A pesquisa sobre o Estágio, que originou no mestrado, teve continuidade. Uma nova agenda de pesquisa começou a se delinear, vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa⁴ - PrP da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Desenvolvi três projetos de pesquisa no período entre 2009 e 2014. O primeiro foi realizado entre 2009 e 2011, intitulado “Ensino e práticas docentes no Estágio supervisionado das licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás”. O segundo projeto foi realizado entre 2012 e 2013, cuja temática nomeei de “Perspectivas para uma nova concepção de Estágio na formação de professores Geografia”. O terceiro projeto foi realizado entre 2013 e 2014, “O

⁴ A Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - PrP - tem a atribuição de coordenar o ensino de Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu*, bem como as atividades de pesquisa na Universidade Estadual de Goiás. Sua estrutura organizacional está assim composta: Gabinete da Pró-Reitoria, Gerência de Pesquisa, Gerência de Pós-Graduação, Coordenações, Secretarias e Assessorias de Apoio. Atua, junto à comunidade acadêmica, na criação de uma atmosfera de pesquisa e desenvolvimento em nossa Universidade. As ações envolvem o monitoramento de editais de pesquisa lançados pelos organismos de fomento nos níveis Estadual, Federal e Internacional, o estímulo à formação de grupos de pesquisa multidisciplinares, a constituição e manutenção atualizada de um banco de informações sobre a formação acadêmica e a competência técnica do quadro docente, bem como o desenvolvimento e apoio pleno a projetos visando a busca de recursos para expansão e, ou, criação de infraestrutura necessária ao desenvolvimento de programas de pesquisa e pós-graduação.

Estágio investigativo em Geografia: a etnografia como metodologia de pesquisa” (Ver detalhamento no apêndice 01).

Na primeira pesquisa, o objetivo foi mapear os problemas dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas da UEG do Câmpus de Porangatu. Esse projeto visava a possibilidade de sistematizar e ampliar os problemas já identificados anteriormente. Para identificá-los foram consideradas as seguintes dimensões estruturais: o cronograma e a programação anual do Estágio; a obrigatoriedade da realização do Estágio na cidade sede da Unidade Universitária; o perfil do aluno da UEG/Câmpus-Porangatu; a carga horária de orientação do Estágio; a fraude, o controle e o registro da frequência; a institucionalização do Estágio; a exploração do estagiário; a identidade do professor; a reprovação; a base teórica e epistemológica do Estágio; o espaço coletivo para discussão do Estágio; e, por fim, o Estágio em forma de projeto. Foram utilizados dados produzidos em três contextos diferentes: I) Do grupo focal formado entre 2009 e 2010, que envolveu professores de Estágio de seis cursos de licenciatura; II) reflexões e o debate dos professores de Estágio de História e Geografia em ocasiões em que se reuniam no grupo de estudos sobre o Estágio (GEPE) no período de vigência desse projeto de pesquisa; III) anotações da segunda reunião ampliada do Estágio e da ata dessa reunião, na qual participaram os professores orientadores da UEG – Câmpus Porangatu, os professores supervisores (professores da escola campo), diretores e coordenadores das escolas campo de Porangatu e das cidades do entorno, que acolhem os estagiários da UEG-Câmpus Porangatu.

A segunda pesquisa, “Perspectivas para uma nova concepção de Estágio na formação de professores Geografia”, foi realizada entre 2012 e 2013, teve como objetivo compreender as diferentes concepções de Estágio presentes nos cursos de formação de professores identificando a concepção que se aproxima dos cursos de licenciaturas da UEG – Câmpus de Porangatu. Foram consideradas como referências três concepções de Estágio; a modelar (tradicional), a instrumentalizada pela técnica e a reflexiva. Além disso, pretendia-se explorar outra concepção de Estágio com o objetivo de construir um esboço teórico afim de configurar uma nova proposta de Estágio Curricular na formação de professores.

A terceira pesquisa, “O Estágio investigativo em Geografia: a etnografia como metodologia de pesquisa”, foi realizada entre em 2013 e 2014. O objetivo foi aprofundar os estudos sobre o Estágio, refletir a base teórica e sistematizar uma configuração que foi denominada como *Estágio crítico, reflexivo e investigativo de formação de professores de Geografia*. Essa demanda me levou a pesquisar e a refletir a etnografia como uma etnometodologia com potencialidades para superar a tradição burocrática do trabalho do

estagiário no campo de Estágio, tendo o diário de campo como seu instrumento principal. Além disso, buscava abordar a pesquisa como recurso de ensino e de produção de conhecimento sob diversas dimensões. Em defesa dessa concepção, foi utilizado como argumento que a atividade docente que veicula somente as técnicas, o que caracterizava o Estágio naquele contexto, não considerava o inesperado, a incerteza, os dilemas, as situações de conflito que, frequentemente, ocorrem no cotidiano escolar e requerem outras capacidades humanas como a de deliberar, de resolver, de consciência e de reflexão. Uma configuração de Estágio que privilegia a perspectiva reflexiva recupera e legitima na prática de ensino as competências que a racionalidade técnica excluiu. Em síntese, a proposta constituída foi uma abordagem de Estágio crítico, reflexivo e investigativo conjugado com a etnografia com o objetivo de ultrapassar os procedimentos frios e burocráticos, em que muitas vezes se realizava o Estágio. Foi considerada importante também por desenvolver as competências e habilidades de/para escrita, registros dos fatos para posteriores consultas e como um instrumento do processo de coleta de dados de uma investigação.

Por fim, a quarta pesquisa, proposição da presente tese, é uma continuidade de todo o processo de investigação sobre o Estágio. É, de certa forma, continuação da pesquisa iniciada no mestrado e das três pesquisas relatadas, que apresentam uma correlação. Antes de fazer uma narrativa sobre ela, preciso ressaltar duas influências importantes na minha trajetória profissional que contribuíram para delinear o problema que aponto nessa tese. A primeira foi no período em que cursei o mestrado, no qual tive a oportunidade de estudar a TCH – Teoria Histórico Cultural. Na perspectiva dessa teoria, o ensino deve promover o desenvolvimento integral do aluno e essa atividade é resultante de uma teoria de aprendizagem baseada na formação de conceitos, ou seja, numa formação baseada no pensamento teórico. Os alunos, a partir das suas funções psíquicas superiores, tais como as capacidades de pensar, analisar, refletir etc., convertem os conceitos em instrumentos para pensar e agir nas situações sociais em que vivem. Nesse processo, o papel do ensino e do professor são essenciais para o avanço no desenvolvimento do aluno e o conceito é o elemento que se utiliza para associar conhecimentos nucleares de uma disciplina ao conhecimento cotidiano, local e pessoal que faz parte da realidade do aluno.

O acesso a THC foi um divisor de águas na minha trajetória profissional, pois levou a ter mais consciência da minha profissão docente. Possibilitou-me compreender com profundidade a minha trajetória de vida, a minha própria história enquanto aluna, professora e o sentido de ser aluno e professor que tenho me apropriado. Ela me trouxe consciência, uma

consciência que envolve a essência e a unidade. A discussão dessa teoria será abordada com mais densidade no capítulo três.

Conforme já mencionado, após o mestrado trabalhei o Estágio concebido como *crítico, reflexivo e investigativo* conjugado com a etnografia. Essas mudanças foram positivas e, sem dúvida, proporcionaram a qualificação do Estágio. No entanto, havia ainda uma lacuna que persistia, embora houvesse considerável qualificação do Estágio com a apropriação de conhecimentos teóricos do campo pedagógico-didático. Essa lacuna era decorrente da ausência do campo disciplinar, ou seja, de efetivar um Estágio articulado também com a ciência geográfica. Esses dois campos do conhecimento, quando conjugados, significa a possibilidade de superar um grande dilema que sempre esteve presente nos cursos de formação docente: a dissociação teoria e prática, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico etc. Compreendia que essa superação não era algo fácil, ainda que as condições para ser realizado já estavam em andamento. A introdução de um conhecimento teórico do campo pedagógico era uma das partes necessárias para movimentar essa engrenagem, considerando a formação como algo integral e articulado, a outra parte era o conhecimento teórico da Geografia. A THC me possibilitou entender a importância do conhecimento teórico na formação docente, conjugando Pedagogia e Geografia, no Estágio.

A segunda influência importante tem relação com as parcerias que fiz com dois colegas de trabalho. No período de 2011 a 2014, as pesquisas que realizei foram partilhadas com um colega, professor do Estágio do curso de Licenciatura em História. Essa parceria foi inspiradora e muito produtiva, possibilitou dialogar e dividir as dificuldades e angústias presentes no trabalho que realizava. Ele é um professor com experiência em outra IES, porém, no Estágio, era iniciante e teve grande interesse em construirmos juntos um projeto de Estágio Curricular para os cursos de licenciatura da UEG – Câmpus Porangatu. Dessa parceria, surgiu a proposição do *Estágio crítico, reflexivo e investigativo conjugado com a etnografia*.

Em 2014, iniciei um trabalho no Estágio em parceria com outro colega da Geografia, um professor iniciante na docência universitária. Esse trabalhou/trabalhava com os componentes disciplinares: História do Pensamento Geográfico, Geografia Urbana e Metodologia da Pesquisa em Geografia. Em 2014, ele assumiu a orientação do Estágio e as aulas Didática e Prática Docente em Geografia. Trabalhamos juntos nesses dois componentes. Essa parceria foi essencial para pensar e efetivar o Estágio mediado pela Geografia. Foi desse trabalho que pude planejar o projeto de pesquisa para o doutorado considerando a experiência que realizamos juntos no Estágio Curricular de Geografia.

Nessa parceria, colocamos em ação a Geografia como a ciência norteadora do trabalho realizado junto ao Estágio, ou seja, ela foi o caminho teórico para pensar a formação do estagiário. Consideramos os conceitos e categorias geográficas, a leitura geográfica, como as referências teóricas nucleares na aprendizagem. Na etapa da observação da escola campo, as categorias e conceitos geográficos foram os elementos teóricos mediadores para a análise espacial do ambiente escolar e das relações sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Tal reflexão engloba um conhecimento como uma totalização (total movido pela ação) socioespacial. A referência básica utilizada nesse momento do Estágio foi Santos (2014), que apresenta as categorias de análise do espaço, *estrutura, processo, função e forma*. Dessa maneira, a observação do espaço escolar foi realizada a partir dessas categorias de análise do espaço. O quadro abaixo apresenta uma representação da proposta de atividade e diagnose do Estágio que foi desenvolvido em 2014:

Quadro 1 - Quadro das Categorias Estruturantes do Espaço: totalidade espacial e dinâmica escolar

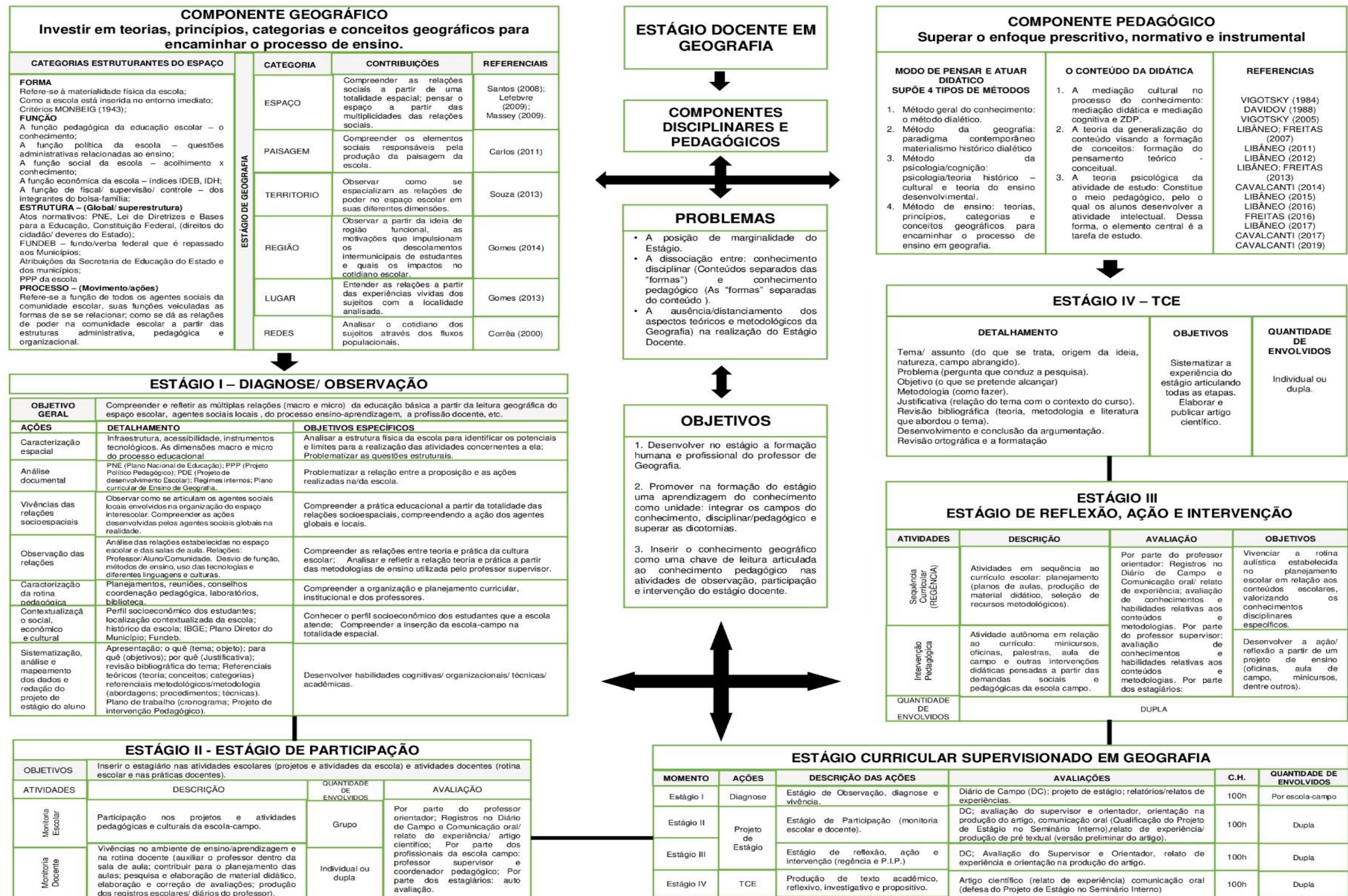
CATEGORIAS ESTRUTURANTES DO ESPAÇO	
Totalidade espacial e dinâmica escolar	
1. FORMA	
	• Refere-se à materialidade física da escola; • Como a escola está inserida no entorno imediato; • Critérios MONBEIG (1943);
2. FUNÇÃO	
	• A função pedagógica da educação escolar – o conhecimento; • A função política da escola – questões administrativas relacionadas ao ensino; • A função social da escola – acolhimento X conhecimento; • A função econômica da escola – índices IDEB, IDH; • A função de fiscal /supervisão/ controle – dos integrantes do bolsa-família;
3. ESTRUTURA - (Global/superestrutura)	
	• Atos normativos: PNE, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Constituição Federal, (direitos do cidadão/ deveres do Estado); • FUNDEB – fundo/verba federal que é repassado aos Municípios; • Atribuições da Secretaria de Educação do Estado e dos municípios; • PPP da escola
4. PROCESSO – (movimento/ações)	
	• Refere-se a função de todos os agentes sociais da comunidade escolar, suas funções veiculadas as formas de se relacionar; como se dá as relações de poder na comunidade escolar a partir das estruturas administrativa, pedagógica e organizacional.

Fonte: Santos (2014).

Organização: Khaoule E Alencar (2014).

Posteriormente, em 2017, já no doutorado, aprimorei a proposta de Estágio de Geografia com maior detalhamento de cada categoria de análise. A organização e representação a seguir expõe esse detalhamento:

Mapa de Conteúdo 1 - A integração entre conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia



Nessa proposta, o Estágio Curricular, pautado como campo de conhecimento, se solidifica a partir de sua relação com a epistemologia das ciências ensinadas. Tomando o exemplo da Geografia, observa-se um horizonte de contribuições dos métodos e categorias de análise referente a uma leitura densa dos processos sociais que ocorrem na espacialidade escolar (GEERTZ, 1989). As bases epistemológicas da Geografia, suas categorias analíticas e conceitos, articulados ao paradigma reflexivo, podem alicerçar o trabalho no Estágio da licenciatura, em sua estrutura teórico-prática, propiciando uma formação docente crítica, reflexiva e investigativa. Tal composição contempla reflexões fundamentadas na leitura dos fenômenos sociais materializados no espaço, articuladas à ação dos licenciandos. Os questionamentos informam proposituras para se pensar o Estágio de formação de professores em Geografia, conhecimentos, saberes, metodologias, estratégias e reflexão oportunas para uma formação profissional rica de sentido e de sensibilidade crítica. Acredita-se que a composição apresentada revela rigor teórico e possibilidades para operar um processo de integração entre os conhecimentos disciplinares e didáticos, aproximar e afetar os saberes e práticas, estabelecer interação entre eles e, ainda, criar condições profícuas para a construção da identidade profissional.

Reconhece-se que muitos equívocos ocorreram em torno do conceito de reflexividade (KHAOULE; CARVALHO, 2014). Sua apropriação indiscriminada e o desconhecimento de suas origens e dos contextos de sua criação configuram-se em ímpetos que podem banalizar a perspectiva da reflexão. Ao contrário disso, o Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva reflexiva e crítica pode-se constituir e promover a reflexão das experiências vividas, mas somente terá sentido quando a leitura dessas experiências for realizada pelo pensamento geográfico.

Para valer-se do conceito de reflexão na formação de professores, deve ser possível, na sua integralidade, submeter a realidade a uma práxis, a uma atividade em que ação e reflexão operam ao mesmo tempo. Caminhar na perspectiva da práxis significa constituir um pensamento em torno da ação norteado pelas teorias geográficas. A ciência geográfica é a ciência de referência na formação acadêmica, contudo deve ser estendida ao Estágio docente de Geografia. Essa proposição é uma forma de enfrentamento da ruptura/ausência dessa ciência no Estágio. Vale ressaltar que não se pretende abrir mão das teorias do campo pedagógico-didático, mas, essencialmente, não romper com a Geografia nesse contexto da formação, mas tomá-la no Estágio como referência central.

As teorias geográficas como eixo teórico nuclear no encaminhamento do Estágio serão retomadas no quarto capítulo. Na sequência, daremos continuidade na problemática que envolve a formação profissional na dimensão da organização curricular.

1.4 A carência de pesquisas sobre o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia no Brasil

No presente tópico, realizei uma análise de temáticas das pesquisas sobre “Formação, saberes e práticas docentes”, com base no levantamento⁵ realizado por Cavalcanti (2016) sobre o estado da arte da pesquisa no ensino no Brasil. Verifica-se às temáticas trabalhadas nos últimos 15 anos nos programas de pós-graduação em Geografia do Brasil com foco nas pesquisas sobre o Estágio. A fonte principal de dados desse levantamento foram Teses e Dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil no período entre 2010 e 2015. Com base nesse levantamento, o meu objetivo foi identificar a relevância da problemática e da proposição dessa tese. Pude verificar no conjunto das pesquisas a pequena presença do tema Estágio Curricular. Nos dados levantados por Cavalcanti (2016), dos sessenta e dois Programas de Pós-Graduação identificados em 2015, apenas dezessete programas têm linhas específicas de Ensino de Geografia. O estudo analisou os resumos e palavras-chave de quatrocentos e trinta trabalhos desses Programas, sendo trezentos e trinta e oito dissertações e noventa e duas teses.

Foram categorizados a partir dessa base de dados oito eixos temáticos. As categorias identificadas como representativas dos temas dos estudos encontrados foram: 1- Formação de conceitos; 2- Ensino em contextos diferenciados; 3 - História da Geografia Escolar; 4- Metodologias; 5- Diferentes linguagens; 6 - Formação, saberes e práticas docentes; 7- Currículos e Políticas Públicas; 8 - Livros didáticos.

Realizei uma investigação mais detalhada circunscrita no Eixo 6 intitulado “Formação, saberes e práticas docentes”. Para fazer a análise mais detalhada sobre esse Eixo foi considerado: total de trabalhos, identificação da sua origem em relação aos programas de pós-graduação, o percentual de dissertações e teses por programa de pós-graduação e uma categorização temática dos trabalhos com base em palavras chaves e palavras recorrentes (ver Anexo 7 – Banco de dados: Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes).

⁵ Foi realizado pelo grupo de estudos NUCEF – Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores, coordenado por Lucineide Mendes Pires e sediado no LEPEG - Laboratório de Pesquisa em Educação Geográfica do IESA/UFG. Esse levantamento tomou como base de consulta a relação de teses e/ou dissertações disponível nos sites dos Programas, nas bibliotecas digitais e/ou na Plataforma Sucupira (Capes).

O Eixo 6 possui o total de 113 trabalhos, sendo 32,74% teses de doutorado e 67,35% dissertações de mestrado. Quanto a origem, constata-se que 33,7% das dissertações de mestrado foram produzidas em programas de pós-graduação da região sudeste. Os programas com maior número de dissertações defendidas foram a UFRGS (8), UFG-Catalão (8) e UFG-Goiânia (7). Com relação às teses de doutorado, foi observada novamente a predominância dos programas de pós-graduação da região sudeste (figura 03), com destaque para a UNESP de Rio Claro (23,1% do total de trabalhos) seguida pelo programa de Geografia Humana da USP (17,9%). Posteriormente, aparecem UFG-Goiânia e UFRGS com número igual de teses de doutorado (5). Em um contexto geral, os programas com maior número de trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado foram: UFRGS com 13 trabalhos e UFG-Goiânia, UNESP-Rio Claro e USP-Geografia Humana com o total de 12 (ver figura 03 e 04). A maior parte dos trabalhos são da região sudeste (46,07%), sul (23,87%) e centro-oeste (21,23%), enquanto o norte e nordeste não chegam a perfazer 10% do total de trabalhos presentes no Eixo. A figura 03, a seguir, apresenta a totalidade das dissertações e teses circunscritos no eixo 06 – Formação, saberes e práticas docentes representadas no território brasileiro.

Mapa 1 - Percentual de dissertações de mestrados e teses de doutorado realizadas por programa de pós-graduação circunscrito no eixo “Formação, saberes e práticas docentes”

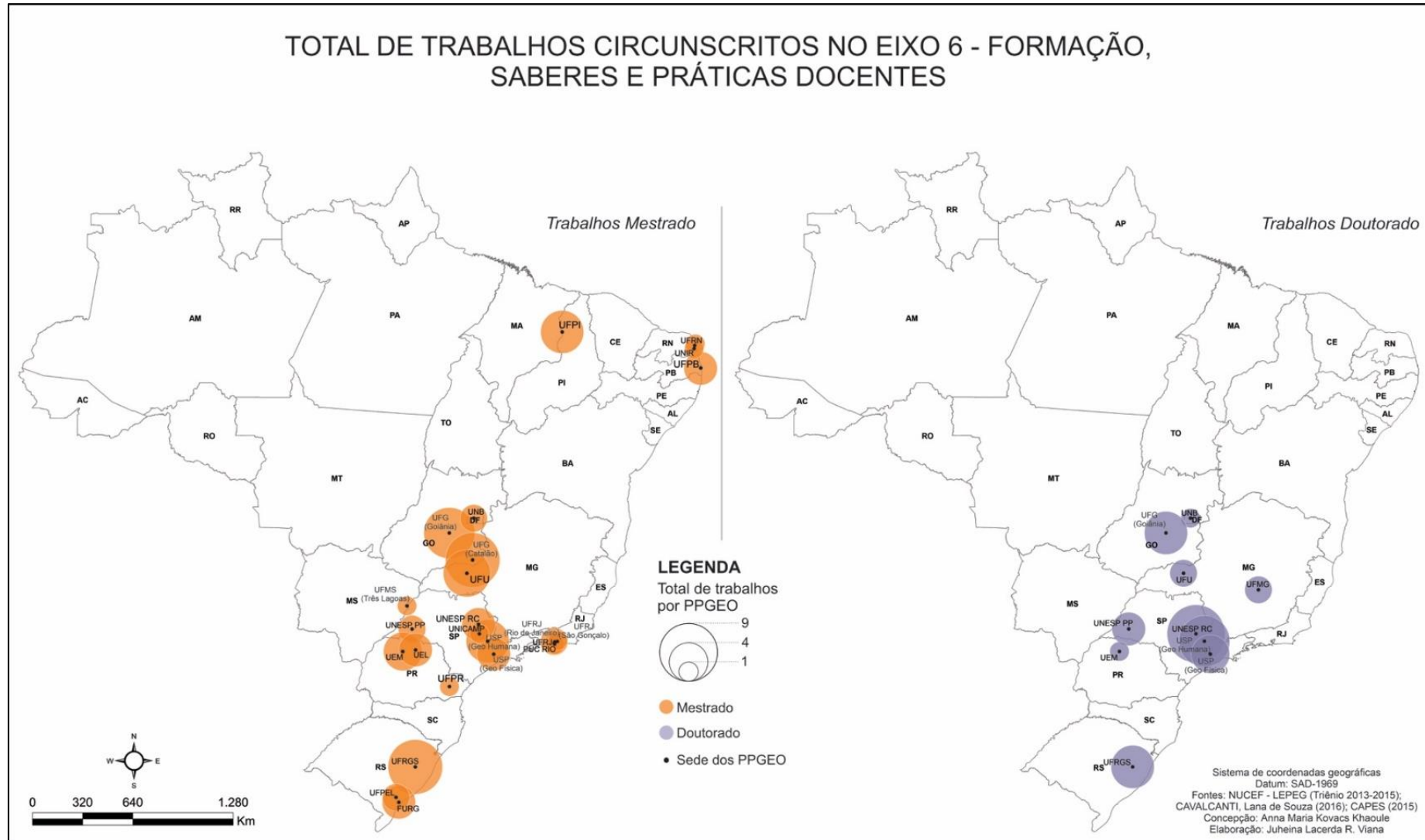
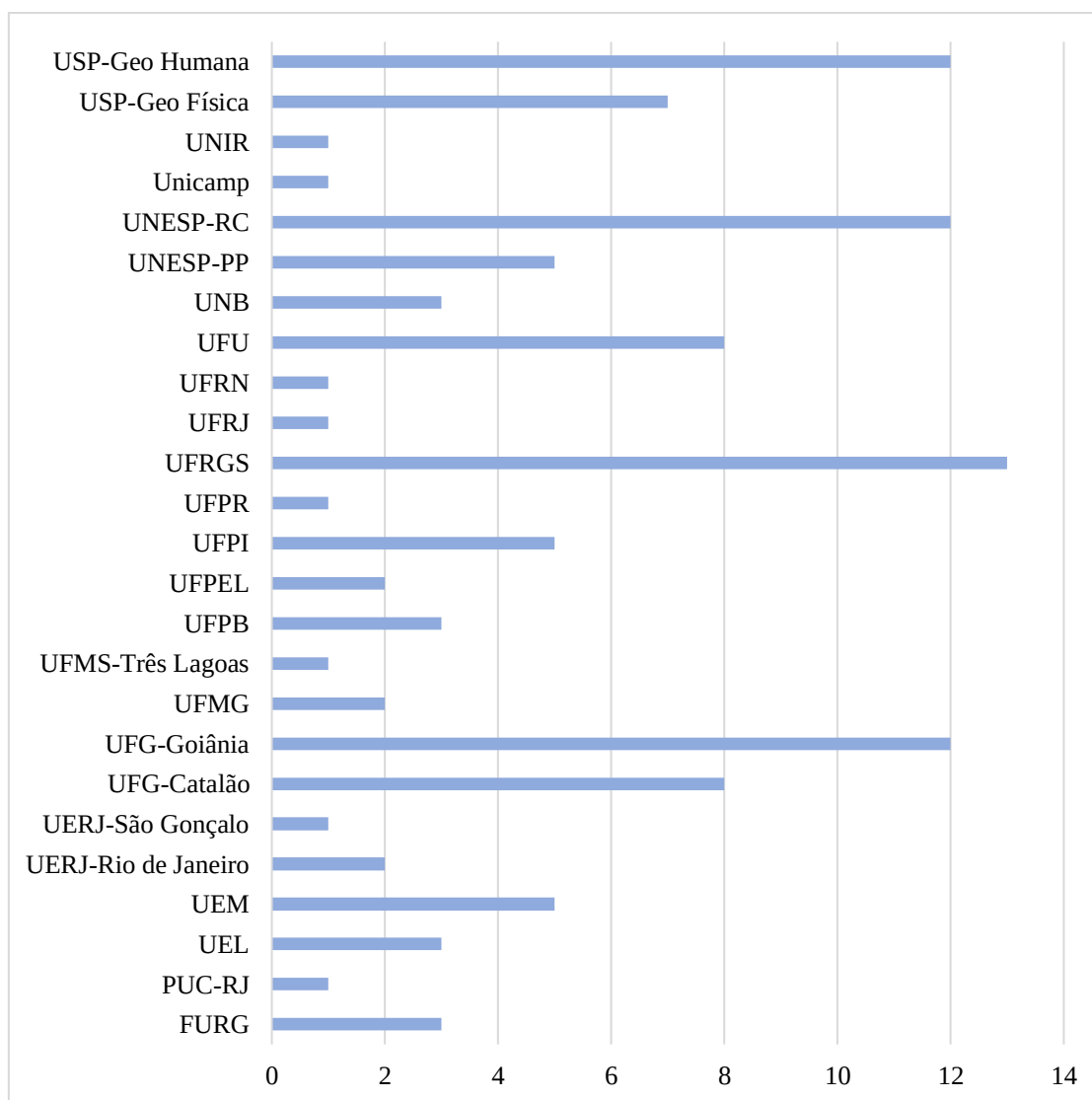


Gráfico 1 - Número total de trabalhos realizados por programa de pós-graduação circunscritas no eixo Formação, saberes e práticas docentes



Fonte: Cavalcanti (2016).

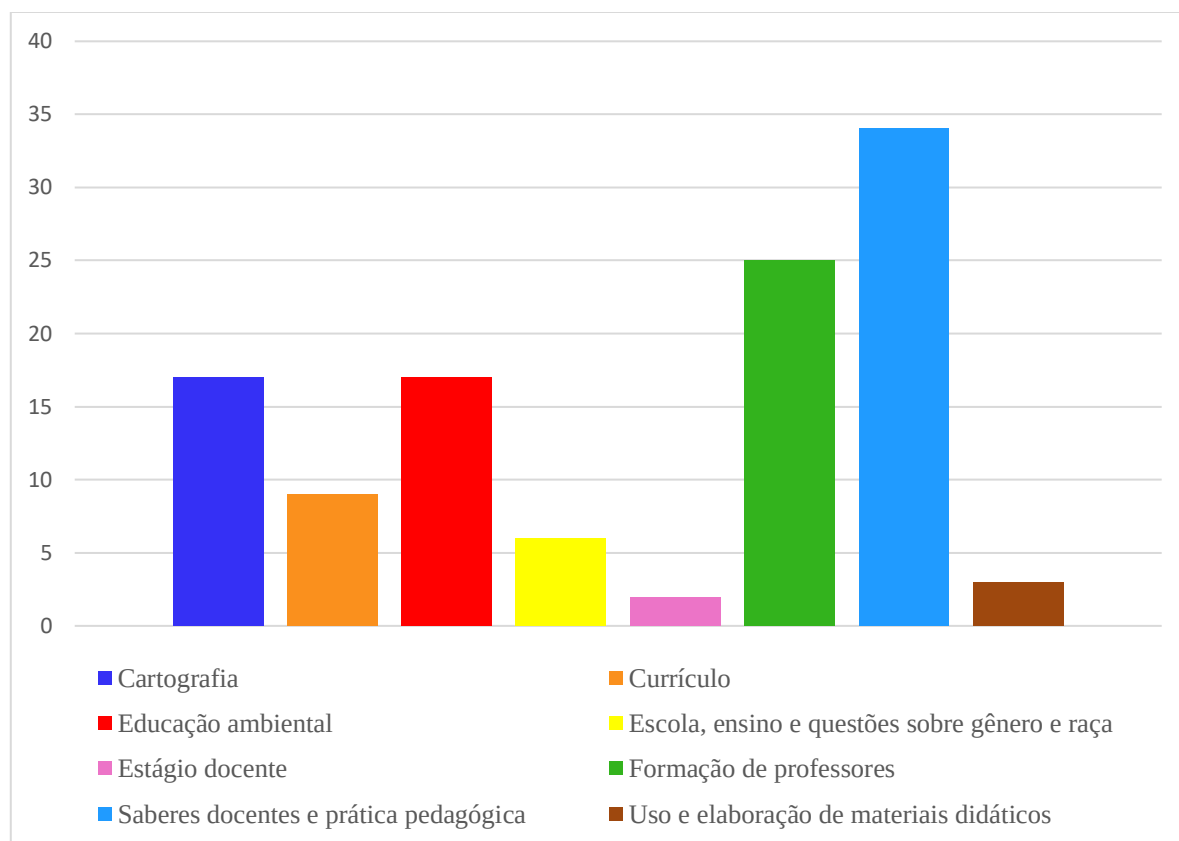
Nota: 113 o total de trabalhos.

Organização: Khaoule (2017).

Dentre todos os 113 trabalhos levantados no Eixo 6 - Formação, saberes e práticas docentes, estabeleci o total de 8 (oito) categorias temáticas com o objetivo de verificar as lacunas que restam com relação às temáticas trabalhadas nos programas de pós-graduação em Geografia do Brasil (ver figura 05). A maior parte dos trabalhos versam sobre temas relativos a saberes docentes e práticas pedagógicas (30,09%), formação de professores (22,12%) e educação ambiental e ensino de cartografia (ambos com 15,04% do total). Por outro lado, há seis trabalhos sobre temas referentes à relação ensino-gênero e ensino-raça (5,31%), três

trabalhos sobre uso e elaboração de materiais didáticos (2,65%), e dois sobre o Estágio docente (1,77%) (Ver Anexo 7).

Gráfico 2 - As Categorias do eixo Formação, saberes e práticas docentes



Fonte: Cavalcanti (2016).

Organização: Khaoule (2017).

A figura 05 expõe a pequena quantidade de pesquisas sobre o Estágio docente nesse período. Isso reflete, entre outras determinações, a sua desimportância nas pesquisas e o conformismo acadêmico em relação a esse componente curricular. O Estágio visto, predominantemente, como momento da prática dificulta a produção de pesquisas sobre ele. Após o período analisado, é de se supor que outros trabalhos se dedicaram a esse componente, porém, naquele momento esse era o quadro.

No âmbito da didática específica e da formação de professores várias pesquisas sobre o Estágio manifestam avanços e as diferentes experiências realizadas nesse contexto. Pesquisadores como, Pimenta e Lima (2004), Zabalza (2015), Almeida; Pimenta (2015), colaboraram, sobretudo, para explorar o Estágio Curricular como um campo de pesquisa e legitimar a sua relevância na formação. No âmbito do Estágio Curricular de formação de professores de Geografia, há também pesquisas relevantes, tais como, Santos (2012), Vallerius;

Mota; Santos (2019), Moraes; Richter (2020), Khaoule; Souza; Bueno (2020), entre outros. Essas propostas sem dúvidas trazem elementos importantes para desenvolver o que denominei nessa pesquisa de Estágio formativo, porém, nenhuma delas formula o Estágio formativo como apresento nesta tese. Trago algo que diferencia das demais pesquisas ao eleger a Geografia como um conhecimento nuclear na composição de um currículo do futuro para o Estágio. Geralmente, apenas os conhecimentos do campo pedagógico-didático são considerados fundamentais no contexto de realização do Estágio, entretanto, esse campo

não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comum a todas disciplinas (LIBÂNEO, 2016, p. 354).

Dessa maneira, a didática deve considerar a Geografia com seus métodos e procedimentos como uma das fontes fundamentais na constituição do seu conteúdo, ao lado de conhecimentos básicos e próprios do campo pedagógico, tais como, a teoria da educação, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a sociologia da educação etc. Compreendo que o Estágio ao inserir a Geografia promove a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos estagiários e apresenta possibilidades de articular os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, um dos grandes dilemas na formação de professores. Dessa forma, a pesquisa que realizei tem relevância pela possibilidade de realizar reflexões densas sobre o papel do Estágio e sua importância nos cursos de licenciatura em Geografia. Na sequência apresento as características gerais do método de pesquisa qualitativa em educação e dos enfoques teórico-metodológicos utilizados na pesquisa sobre o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia.

1.5 Breve reflexão sobre os enfoques teórico-metodológicos da pesquisa no Estágio

Desde a formulação do projeto de doutorado já estava claro o meu interesse em pesquisar professores que atuam no Estágio Curricular. Esse interesse surgiu em um contexto que busquei experimentar um outro formato de Estágio na minha prática formadora como professora que igualmente atua nele. Nesse sentido, o meu objetivo foi inserir a Geografia como uma base teórica constituinte do Estágio, como mencionei anteriormente. Esse contexto emergiu naquele momento, mas foi algo muito pensado e amadurecido que culminou com a realização de mudanças em relação às práticas instituídas no Estágio. Foi um momento especial que me mobilizou, me motivou e me nutriu de curiosidade e vigor; o suficiente para me conduzir ao empreendimento do doutorado. Foi nessa ocasião que surgiu a curiosidade de saber como outros professores desenvolviam o Estágio, a composição teórica que utilizavam, como

a encaminhavam no Estágio, a intensidade e a qualidade de suas orientações, as relações e o envolvimento com os estagiários e com os professores da escola campo, entre outras questões.

Em relação a pesquisa, inicialmente pretendia fazer um levantamento sobre o Estágio em âmbito nacional, entretanto, no percurso do doutoramento, foi necessário fazer ajustamentos em função do tempo que o circunscreve e as condições reais que temos. Dessa maneira, a primeira definição sobre a pesquisa foi o recorte a ser feito. Prevaleceu a decisão de que faria uma pesquisa com os professores, especificamente, que atuavam no Estágio dos cursos de licenciatura de Geografia de universidades públicas do Estado de Goiás, isto é, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), em seus diversos campus e unidades universitárias. A segunda definição foi referente à definição do tipo de metodologia, ou dos tipos, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, que utilizaria para coleta, tratamento e análise de dados, o que interferiria diretamente na quantidade de professores participantes selecionados.

Desse modo, as propostas foram amadurecidas e as escolhas foram feitas. Entre as diversas tradições metodológicas, o tipo de procedimento de coleta de dados selecionado foi a técnica de entrevista. Existem diferentes técnicas de entrevistas, entretanto, utilizei com predominância o método denominado “grupo de discussão”. Ele se constituiu como um espaço de diálogo coletivo sobre as experiências comuns e da reconstrução de orientações que foram realizadas no âmbito do Estágio. Além desse tipo, pontualmente fiz algumas entrevistas narrativas com os professores que, eventualmente, não conseguiram participar das reuniões do grupo de discussão. Ao analisar essa escolha considero que foi apropriada, já que os encontros do grupo foram bem produtivos do ponto de vista do levantamento de dados, ao mesmo tempo a convivência foi tranquila e harmoniosa. Entre a variedade de estratégias de análise ou interpretação de dados, o método documentário foi o selecionado pela possibilidade de analisar as entrevistas narrativas pontuais, bem como as narrativas dos professores no grupo de discussão. A análise documentária constitui um processo de reconstrução de experiências, das visões de mundo e do modo de operar as ações práticas.

Em relação ao processo de desenvolvimento da pesquisa. De início, realizei um levantamento e a seleção dos professores. Na sequência, o grupo de discussão foi constituído, estabelecidas as pautas gerais e um provável cronograma de reuniões. Esse grupo ficou ativo entre dezembro de 2016 à janeiro de 2019 com reuniões periódicas. Foi nesse contexto que realizei a coleta de dados para a pesquisa. Posteriormente, houve a continuidade do contato com esses professores. Nessa ocasião foram produzidos, em parceria com eles, os mapas de

conteúdo, cujo objetivo foi construir um instrumento representativo capaz de expor suas propostas de Estágio em conjunto e que garantisse fidelidade e visibilidade.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da abordagem qualitativa passou por um movimento internacional de debates epistemológicos e reflexões metodológicas e conceituais que, de acordo com Weller e Pfaff (2010), repercutiu no desenvolvimento de novas abordagens científicas. O crescimento do intercâmbio e a cooperação entre os pesquisadores de diferentes países, com a finalidade de compartilhar experiências, têm se constituído em contribuições significativas no desenvolvimento dessa abordagem. Na sequência, será realizada uma breve reflexão sobre o desenvolvimento das abordagens qualitativas em educação considerando os pressupostos comuns desenvolvidos no âmbito dessa internacionalização.

1.5.1 A relevância da pesquisa qualitativa em educação

A pesquisa qualitativa como método de pesquisa em educação tem sido disseminada amplamente em diversas nações, sobretudo a partir da década de 1970. Desde então foram desenvolvidos diversos métodos de análise de dados, outros foram reestruturados e dotados de base teórica mais larga e profunda. Essa reintrodução foi impulsionada em decorrência da expansão das instituições educacionais, bem como da necessidade que surgiu nesse contexto de outras formas de avaliação e análise dos resultados.

Weller e Pfaff (2010) destacam as três principais abordagens qualitativas utilizadas nas pesquisas educacionais: etnografia, história oral e análise biográfica, análise interacionista e análise do discurso. A pesquisa etnográfica é a tradição mais antiga na área da educação, surgindo no período da colonização como o método básico da pesquisa antropológica. Na educação, a etnografia é utilizada em diversos países a depender de suas tradições culturais de pesquisa. No Brasil, a abordagem etnográfica na educação é utilizada em pesquisas realizadas sobre escolas e sobre a juventude. As investigações no âmbito das abordagens história oral e análise biográfica são abordadas de forma distinta. A primeira “[...] está voltada para a análise do processamento social ou individual da história vivida na forma de um destino coletivo ou de decisões e de desenvolvimentos biográficos” (p.16). A pesquisa biográfica, por sua vez, “tem foco nos Estágios e processos de desenvolvimento de histórias de vida, [...] tratando frequentemente, no caso da pesquisa educacional, de processos de aprendizagem e qualificações educacionais” (p.16).

O terceiro tipo de abordagem, a qualitativa, refere-se a pesquisas que adotam a análise interacionista ou análise do discurso. Esse método vem adquirindo relevância nas pesquisas educacionais, sendo utilizado “em estudos que envolvem observações e gravações de situações

em sala de aula, nas famílias e nos grupos juvenis” (p. 16). Nele, o tratamento dos dados pode ser feito de diversas maneiras, como a análise da conversação ou a análise do discurso. A análise da conversação utiliza estratégias etnometodológicas enquanto que a análise do discurso utiliza técnicas analíticas desenvolvidas a partir de métodos sociológicos, linguísticos e, mais recentemente, o método documentário e a hermenêutica objetiva (WELLER; PFAFF, 2010). Esse tipo de abordagem, a análise de discurso, especificamente o método documentário, aproxima do tratamento que realizei nessa pesquisa. Bohnsack e Weller (2010), ao apresentar as tradições teóricas e metodológicas da pesquisa qualitativa, explicam com detalhamento a origem e a adaptação do método documentário para a pesquisa qualitativa na análise de grupos de discussão. Foi nesse método de entrevista grupal, um enfoque técnico de coleta de dados, que me fundamentei.

Outra importante discussão sobre a pesquisa qualitativa em educação é desenvolvida por Krüger (2010). Esse autor destaca a relevância desse método de pesquisa na Alemanha nas últimas décadas, contexto em que houve seu renascimento quando perdeu seu caráter alternativo e exótico, tornando-se mais habitual nas pesquisas. O método qualitativo então retoma à sua tradição hermenêutica e assume um caráter de internacionalidade no que diz respeito às teorias. Para o autor, a abordagem qualitativa é muito ampla, o que torna difícil explicar seus vários enfoques epistemológicos e disciplinares, entretanto aponta cinco características que são comuns nestes enfoques.

Segundo esse autor, a primeira característica, apoiando-se em Terhart (1997), diz respeito ao termo “qualitativo”, que “[...] não se refere à qualidade dos projetos de pesquisa ou à qualificação dos que adotaram esta abordagem, mas caracteriza a tentativa de incluir atributos (*qualia*) holísticos e integrais de um campo social” (p. 39).

Para a segunda característica, o autor toma como referência Strauss e Corbin (1996), e explica:

não sendo originária de hipóteses preliminares ou formuladas previamente sobre a realidade social e tendo como objetivo o desenvolvimento de teorias e modelos a partir da experiência do pesquisador no campo, a pesquisa qualitativa se orienta pelo princípio da abertura do acesso ao campo. Mesmo que o processo de investigação seja conduzido por perguntas de pesquisa e considerações teóricas, elas são constantemente modificadas e prolongadas no processo de pesquisa (KRÜGER, 2010, p.39).

A terceira característica, com base em Flick (1995), é definida pelo autor:

é a percepção e a inclusão consciente da comunicação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos do campo investigado como um elemento constitutivo do processo da pesquisa e da análise. A interação entre o pesquisador e seu objeto é refletida como uma condição para a geração de

conhecimento, em que diferentes posições teóricas estruturam o processo de reflexão (KRÜGER, 2010, p.39).

A quarta característica comum, conforme Krüger (2010, p. 40), é a compreensão do princípio epistemológico fundamental para a construção do conhecimento: “reconstruir as perspectivas dos atores sociais, das situações, normas e regras culturais”. As diferentes abordagens qualitativas objetivam níveis de compreensão distintos, “[...] algumas estão voltadas para a perspectiva dos atores sociais em seu meio social; outras analisam estruturas que não são conscientes para os atores, mas produzem efeitos importantes sobre as ações dos mesmos” (KRÜGER, 2010, p. 40).

A quinta característica comum da pesquisa qualitativa, ainda segundo o autor, diz respeito à “validade dos resultados e da definição ou critérios próprios de qualidade”. Nos últimos anos, algumas abordagens, ao buscar critérios convencionais de validade e confiabilidade, têm desenvolvido critérios próprios de adequação metodológica. A exemplo tem-se o conceito de “indução analítica” e o “processo de triangulação”. O primeiro ocorre quando o pesquisador após desenvolver uma teoria preliminar procura circunstâncias antagônicas até que se possa tomá-la como premissa universal. O processo de triangulação “combina diferentes tipos de dados, diferentes pesquisadores, teorias ou métodos para analisar um fenômeno ou objeto”. A triangulação como um critério metodológico que visa melhorar a validade de pesquisas qualitativas ainda é vista de forma crítica. Entretanto, pode ser compreendida como uma estratégia que pode ampliar as perspectivas de análise de objetos complexos (KRÜGER, 2010, p.40).

A pesquisa qualitativa, portanto, compreende diversas abordagens que diferem entre si em seus pressupostos teóricos, na compreensão dos objetos e em seus enfoques metodológicos. Em razão disso, na Alemanha, diversos autores empreenderam tentativas de classificar as diferentes abordagens e métodos de pesquisa qualitativa, sugerindo “uma diferenciação entre abordagens descritivas, etnometodológicas, estruturalistas e pós-modernas, que caracterizam diferentes interesses, assunções teóricas e métodos de pesquisa” (KRÜGER, 2010, p.40).

De acordo com Krüger (2010, p. 44), a abordagem qualitativa, diferentemente da abordagem quantitativa, “[...] não está orientada por um modelo linear de investigação que estuda o mundo real por meio da validação de hipóteses operacionais tomadas a partir de assunções teóricas”. Na pesquisa qualitativa, a busca de novos dados só termina quando se atinge uma saturação teórica das constatações sobre o tema. Critérios como a “representatividade” utilizado nas pesquisas quantitativas é alterado pela estratégia da “amostragem teórica”. Nela o tamanho da amostra é definido no processo da investigação.

Sobre os métodos de coleta de dados, Krüger (2010, p. 45) assinala uma variedade de procedimentos que podem ser reunidos em três tipos.

O primeiro tipo de procedimento é denominado “não reativo”, nele o pesquisador não produz dados, trabalha com os dados já existentes. No âmbito da pesquisa educacional, esse tipo de procedimento têm uma longa tradição com os diários, autobiografias ou ensaios (KRÜGER, 2010).

O segundo tipo de coleta de dados diz respeito às diferentes formas de observação realizadas pelo pesquisador em campo, além de assumir um papel específico também coleta as informações. Em relação aos procedimentos de observação, eles se diferem quanto “[...] à pré-estruturação, à proximidade ou distância do investigador em relação ao campo de observação” (KRÜGER, 2010, p. 45).

O terceiro tipo de coleta de dados inclui diferentes formas de entrevista, envolvendo a cooperação entre o pesquisador e um ou mais sujeitos participantes no campo. Existem diferentes técnicas de entrevista, que são diferentes quanto à pré-estruturação das questões e da situação. Na Alemanha, há diferentes tipos de entrevistas. A entrevista narrativa é a técnica mais utilizada nas pesquisas educacionais, e “visa a produção de toda a história de vida ou apenas de um certo segmento temporal relacionado ao conteúdo de uma biografia” (p. 45). A “entrevista centrada no problema” é um tipo de entrevista semiestruturada, assim como na entrevista narrativa, na qual o pesquisador concentra o foco em perguntas pré-formuladas sobre uma temática de seu interesse. Há ainda outros tipos de entrevistas, “fortemente pré-estruturadas e relativamente fechadas”, como a “entrevista com os especialistas” (p. 45). Um método relativamente novo de entrevista, bem popular, são os “grupos de discussão”, que tem como objetivo

a reconstrução das orientações coletivas e dos espaços de experiências comuns nos quais essas orientações são construídas. Deve-se diferenciá-los dos chamados grupos focais, que pretendem ser uma técnica de entrevista que economiza tempo e que se caracteriza como uma entrevista de grupo semiestruturada (KRÜGER, 2010, p.45).

Segundo Krüger (2010), além da variedade de procedimentos, há também uma variedade de estratégias de análise. É possível distinguir quatro tipos de estratégias de interpretação.

Um primeiro grupo de procedimentos “visa a descrição de modos de vida e de significâncias subjetivas” (p. 45). Os tipos descritivos de análise de dados abarcam a análise de conteúdo, utilizada principalmente para tratar grande quantidade de material empírico. Nesse tipo de estratégia de interpretação de conteúdo analítico, primeiro ordena-se o material e em

seguida desenvolve um sistema de categorias para a análise adicional de dados. Outro método descritivo tem como objetivo “[...] parafrasear o material biográfico em busca de estruturas básicas subjacentes às ações dos indivíduos” (KRÜGER, 2010, p. 45).

Um segundo grupo de métodos de interpretação tem como objetivo “[...] reconstruir regras formais ou as estruturas processuais das ações sociais. A análise dos mecanismos formais e dos princípios básicos da interação social cotidiana se encontra no centro da análise da conversação”. Esse método de análise é a principal corrente realizada nas pesquisas etnometodológica. Outra abordagem que pertence a esse conjunto de estratégias é a análise estrutural de narrativas. Nela “[...] as narrativas biográficas não são analisadas como intuito de se reconstruir a interpretação subjetiva do narrador sobre sua biografia, mas de se identificar as estruturas processuais que estão por detrás da biografia” (KRÜGER, 2010, p. 45-46).

Krüger (2010, p. 46) descreve que um terceiro grupo de análise de dados é representado pelo método documentário. O método documentário,

[...] tem sido amplamente utilizado na análise de grupos de discussão. Atualmente, visando a reconstrução de orientações coletivas e de experiências relacionadas ao meio social, o método documentário também vem sendo utilizado na análise de entrevistas narrativas e na interpretação de imagens e filmes.

A hermenêutica objetiva é quarto tipo de métodos de interpretação. Ela busca

[...] decodificar as estruturas que existem independentemente do conhecimento e das intenções dos sujeitos e que atuam como padrões gerativos de interação social. Além dos métodos de interpretação psicanalítica de textos, esse tipo de análise desenvolvido por Ulrich Oevermann tem como principal foco ou procedimento metodológico a análise sequencial do texto. Conforme descrito anteriormente, o método objetiva identificar um significado objetivo e uma estrutura latente do significado das ações e das expressões sociais. Tanto o método documentário como a hermenêutica objetiva são procedimentos que vem sendo largamente utilizados na análise de entrevistas, de material fotográfico e protocolos de interação (KRÜGER, 2010, p. 46).

Diante do exposto, compreende-se que ambos os autores apresentam, de forma geral, semelhanças sobre a pesquisa qualitativa na educação. Compreende-se também que Krüger (2010) desenvolve uma complementaridade ao apontar as características comuns nos diversos enfoques da pesquisa qualitativa na educação. Ao considerar os diferentes tipos de coleta de dados que o autor aponta, as diferentes formas de entrevista pareceram-me o tipo de coleta de dados mais adequado para a pesquisa que seria realizada. A entrevista narrativa, que é um tipo de entrevista semiestruturada, e as entrevistas coletadas nos grupos de discussão foram os tipos de abordagem que escolhi neste trabalho. A entrevista narrativa foi o tipo de coleta de dados

utilizada com alguns professores participantes quando não puderam participar de alguma reunião do grupo de discussão. Quanto aos tipos de estratégias de interpretação ou análise de dados apontado pelo autor, o método documentário foi a estratégia de análise selecionada.

Bohnsack e Weller (2010) explicam o método documentário como estratégia de interpretação ou análise de grupos de discussão e o enfoque técnico de coleta de dados, base teórica em que fundamentei. Uma explicação mais detalhada desse método será feita a seguir.

1.5.2 O enfoque metodológico: grupo de discussão

Nos últimos anos, no campo da pesquisa qualitativa, há um crescente interesse pelas técnicas de entrevistas grupais, assim como gravações, análise de conversações improvisadas, tais como, discussões de alunos ou professores. No Brasil, os grupos focais representam o procedimento mais popular no conjunto de técnicas utilizadas em grupos. Porém, outras abordagens pouco conhecidas, como grupo de discussão vêm sendo utilizadas não apenas como técnica de coleta de dados, mas como um método de investigação (WELLER, 2010).

O grupo de discussão é um enfoque metodológico que guarda algumas semelhanças com os grupos focais, mas é diferente dele no que diz respeito ao papel do pesquisador e aos objetivos que deseja alcançar. Em relação às semelhanças, Weller (2010) faz alusão ao conceito de *esfera pública* de Habermas e de “esfera pública ideal” de Gaskell, ao definir os grupos focais como uma metodologia que promove “[...] um debate aberto e acessível a todos cujos assuntos em questão são de interesse comum. As diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração e o debate se fundamenta em uma discussão racional” (p. 54). Geralmente são constituídos por um número de seis a oito pessoas que “[...] são convidados a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderador” (p. 55).

Weller (2010, p. 55) caracteriza essa metodologia apoiando-se também em Flick, ao explicar que essa técnica é bastante antiga, mas que continua a ser utilizada no campo das ciências sociais por enfatizar características positivas como o “aspecto interativo da coleta de dados” e a “economia de tempo” por ser possível obter “mais de um depoimento ou opinião sobre um determinado assunto de uma única vez”. Como procedimento de coleta de dados, tem sido utilizada em pesquisas da área da saúde, em pesquisas explorativas ou avaliativas ou ainda como complementar em pesquisas quantitativas realizadas por questionários.

Embora guarde algumas características análogas com os grupos focais, os grupos de discussão constituem um procedimento distinto conforme já foi dito. No grupo de discussão, o papel do moderador é “sociogenética ou funcional”, ou seja, ele faz o mínimo de interferências e evita perguntas do tipo “o que?” ou “por que?” e fomenta discussões em torno do “como”,

conduz “à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos”. O objetivo fundamental dessa modalidade de pesquisa é a “[...] obtenção de dados que possibilitam a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010, p. 56).

É importante ressaltar que os grupos de discussões são utilizados na Alemanha a partir dos anos de 1950. Entretanto, somente no final do 1970 esse procedimento passou por um tratamento teórico-metodológico ancorado, segundo Weller (2010), “[...] no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia – caracterizando-se dessa forma, como método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões”. A autora resalta que para que o grupo de discussão alcance o *status* de método,

[...] é necessário que os processos interativos discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico ou, em outras palavras, quando interpretados com base em categorias metateóricas relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica (WELLER, 2010, p. 56).

As opiniões trazidas pelo grupo refletem orientações coletivas ou visões de mundo do grupo social ao qual pertence. Essas visões resultam de “[...] uma série de vivências ou experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (p. 57). Nesse sentido, é interessante ao pesquisador conhecer “não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo, ou as posições comuns de uma determinada classe social, independentemente de se conhecerem ou não entre si” (p. 57). Essas reflexões abriram um novo aspecto a ser pesquisado por meio dos grupos de discussão denominados “opiniões de grupo”, que diz respeito às orientações vindas do contexto social dos indivíduos participantes de uma pesquisa (WELLER, 2010).

Novos elementos foram acrescentados aos grupos de discussão por Ralf Bohnsack (2007, apud Weller, 2010), que também desenvolveu um método de análise denominado método documentário. Para ele, o método de interpretação dos grupos de discussão integra tanto a perspectiva interna como a externa.

Integra em seu método de interpretação dos grupos de discussão tanto a perspectiva ‘interna’ – que visa reconstruir o modelo de orientação por meio do qual os integrantes do grupo interagem e verificar a emergência e a processualidade dos fenômenos interativos – como a perspectiva ‘externa’ – voltada para a análise da representatividade desses fenômenos interativos em uma determinada estrutura. Essa dupla perspectiva de análise rompe de certa forma, com a tradição interacionista predominante em algumas pesquisas da

década de 1970, nas quais a relação entre o grupo pesquisado e o contexto social permanecia em segundo plano (WELLER, 2010, p. 57).

Creio que é possível emergir, da perspectiva interna dos participantes, pontos de vista, concepções, envolvimento e compromisso com o trabalho, abordagem que privilegia ao longo de suas experiências e talvez o porquê de suas escolhas, entre outras questões. No âmbito da perspectiva externa pode-se compreender a representatividade do Estágio, os problemas e as dificuldades que enfrentam, a visibilidade, valorização, formas de organização e de estruturação, a composição teórico-metodológica, as ações propostas etc.

Dentre as diversas abordagens qualitativas em educação, o grupo de discussão foi a opção metodológica ou tipo de coleta de dados escolhido nessa pesquisa. Como já foi dito, conforme Krüger (2010, p.45), o grupo de discussão é um tipo de entrevista pré-estruturada e relativamente fechada, que envolve a cooperação entre o pesquisador e um ou mais sujeitos participantes no campo. Essa escolha se justifica por ele se constituir um espaço de discussão que possibilita realizar entrevistas interativas, planejamento e acompanhamento de atividades, além de narrativas que os participantes apresentam sobre a experiência realizada. Essas características do grupo de discussão vêm ao encontro do objetivo que se pretendia realizar.

Em relação à quantidade de sujeitos participantes do grupo de discussão considerou-se como critério a “amostragem teórica” e não a “amostra representativa em termos estatísticos”. Sendo assim, os sujeitos devem ser selecionados ao longo da pesquisa e implica um processo consecutivo e cumulativo de coleta de dados. Em outras palavras, “após a realização de um grupo de discussão a escolha dos candidatos para a realização do grupo de discussão subsequente dar-se-á com base nas informações obtidas anteriormente, e assim sucessivamente” (p. 59). No entanto, isso significa que o pesquisador deve ir a campo com algum preparo e informações sobre os sujeitos participantes a serem entrevistados. “Esse procedimento é realizado com o objetivo de esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar resultados obtidos até então, o que implica uma comparação constante dos dados já no momento de coleta dos mesmos” (WELLER, 2010, p. 59).

Fiz adequações em relação a esse procedimento, a escolha dos candidatos não foi realizada a partir de um grupo de discussão mais amplo. Diferentemente, convidei os professores formadores com base em informações sobre o trabalho que realizavam, especificamente aqueles que tinha a informação de que já encaminhavam o Estágio com base no conhecimento geográfico. Essas informações foram dadas pelos próprios professores que aceitaram logo de início compor o grupo de discussão. Evitei fazer um primeiro grupo mais amplo para escolher candidatos que fossem participar do grupo de discussão subsequente como

orientado na referência bibliográfica. Analisei que isso poderia acarretar um desgaste desnecessário com os colegas que não continuariam a participar do grupo em atividades consequentes e, além disso, não tive tantos convites aceitos para fazer tal triagem. O detalhamento das reuniões do grupo, as temáticas discutidas e os dados coletados são apresentados no capítulo 5.

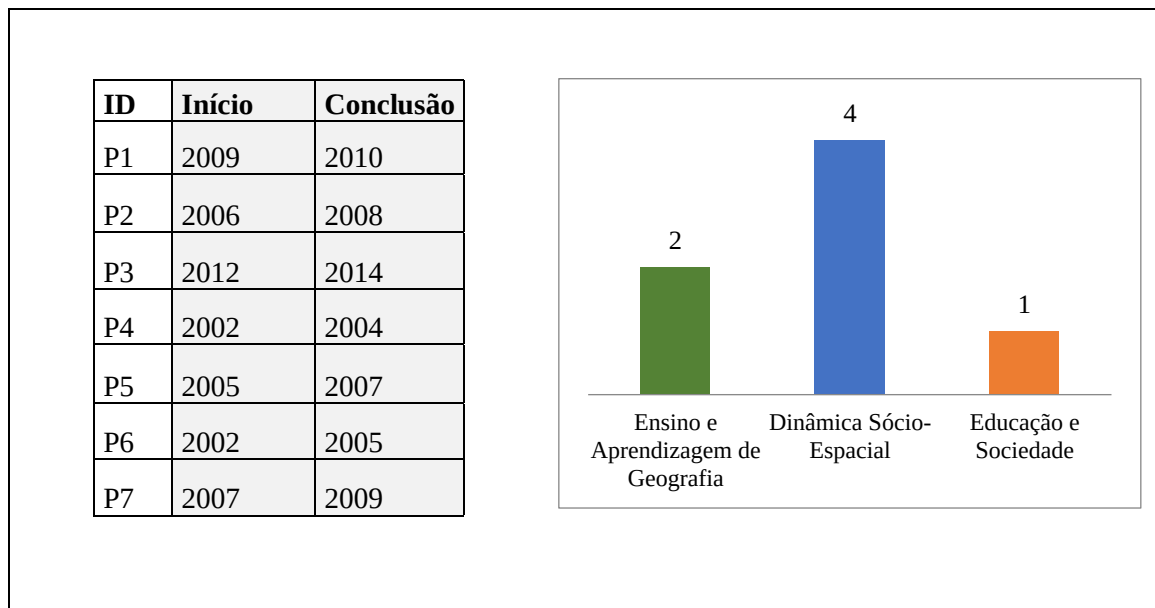
A seguir apresento o perfil dos professores formadores do Estágio Supervisionado de Geografia participantes do grupo.

1.6 Perfil dos professores formadores participantes da pesquisa

No presente tópico, a intenção é apresentar sinteticamente o perfil dos 07 professores participantes da pesquisa (anexo oito). Pelos dados coletados, observa-se que todos eles atuam no componente Estágio Curricular Supervisionado de cursos de licenciatura em Geografia do Estado de Goiás. A tabulação e a análise dos dados apresentados a seguir foram realizadas com base nas informações coletadas no formulário de identificação do professor formador (Anexo 3). Os dados sobre a linha de pesquisa de sua formação foram unificados e adaptados às linhas existentes no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG): Ensino Aprendizagem de Geografia, Dinâmica Socioespacial e Análise e Tratamento da Informação Geográfica.

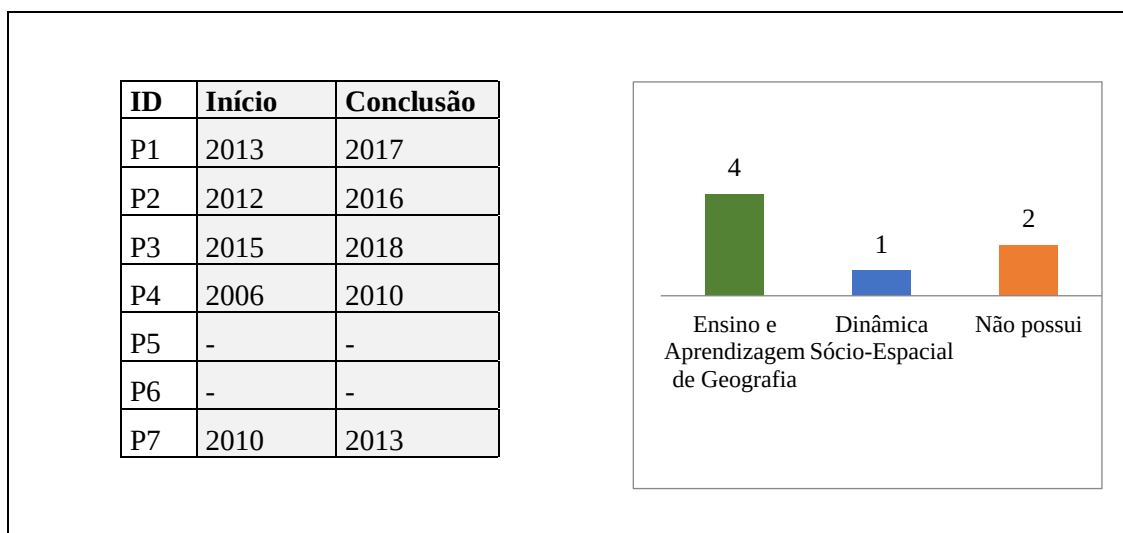
As IES em que os professores cursaram a graduação em Geografia são 72% localizadas em Goiás, os demais docentes participantes da pesquisa realizaram a graduação em instituições nas regiões sul 14% e sudeste 14% do Brasil.

Dentre os professores pesquisados, 86% realizaram o mestrado em programas de pós-graduação em Goiás. Apenas um dos docentes realizou mestrado no sudeste do Brasil. O total de docentes que mudaram de IES após a graduação para a realização do mestrado foi 43%. Com relação à área de pesquisa, 57% realizaram o mestrado na linha de Dinâmica Socioespacial e 29% em Ensino e Aprendizagem de Geografia. Apenas um dos professores realizou o mestrado em Educação na linha de Educação e Sociedade (Figura 02).

Figura 2 - Período de realização do mestrado e linhas de pesquisa

Organização: a autora.

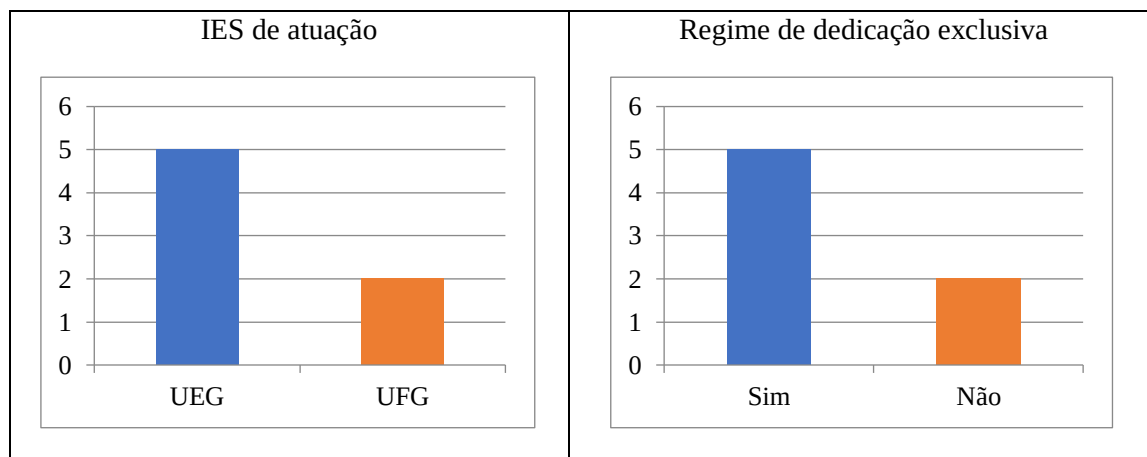
No tocante à realização do doutorado, dos 07 professores, 04 realizaram em Goiás, um realizou no Sudeste e dois deles não possuem doutorado. Do mestrado para a realização do doutorado observa-se que dois professores (P2 e P4) migraram da linha de Dinâmica Socioespacial para a linha de Ensino e Aprendizagem de Geografia (Figura 03).

Figura 3 -- Período de realização do doutorado e linhas de pesquisa

Organização: a autora.

A maior parte dos professores pesquisados atuam na Universidade Estadual de Goiás e os demais na Universidade Federal de Goiás em diferentes campus⁶. Dois dos sete professores não atuam em regime de dedicação exclusiva (Figura 04).

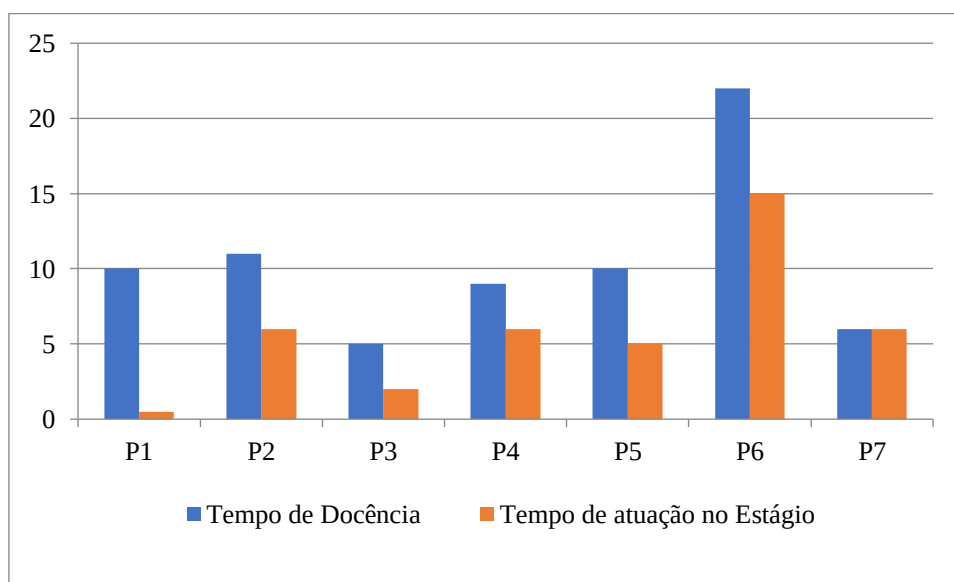
Figura 4 - IES de atuação e vínculo profissional



Organização: a autora.

Com relação ao tempo que exercem a profissão, a variação ocorreu entre 05 a 22 anos. E em relação ao tempo de atuação no Estágio Supervisionado, há variação de 05 meses e 15 anos. Quatro professores atuam no Estágio com variação temporal entre 05 e 06 anos, dois tem de 05 meses a 2 anos e um possui 15 anos de experiência (Gráfico 03).

Gráfico 3 - Relação entre tempos de docência e de atuação no Estágio

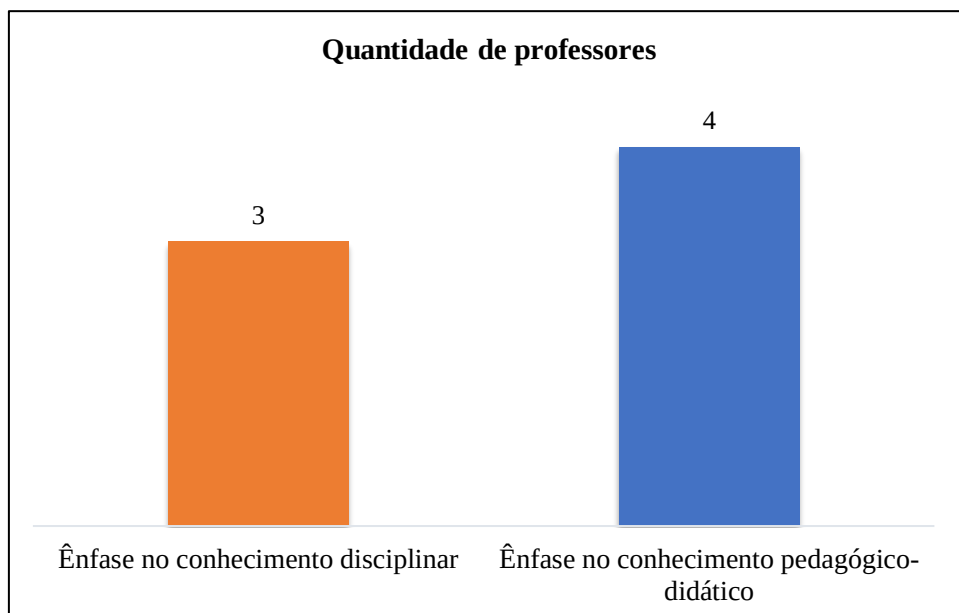


Organização: a autora.

⁶ A UFG tem até 2017 três campus, Goiânia, Catalão e Jataí. A partir de 20 de março de 2018 ocorre um desmembramento dos campus, na qual se manteve a UFG, e são criadas independente dela, a UFCat – Universidade Federal de Catalão e UFJ – Universidade Federal de Jataí.

Com base nos dados coletados nas reuniões do grupo de discussão observei que, sem dúvida, todos professores participantes da pesquisa abordam tanto o conhecimento disciplinar como o conhecimento pedagógico-didático no encaminhamento de seus projetos de Estágio. Entretanto, foi possível identificar a partir da perspectiva interna, um tipo de interpretação proposta pelo método documentário, em que as narrativas dos professores participantes expressam diferentes ênfases em relação a essa questão. No gráfico 04 identifica-se dois perfis de professores em relação aos conhecimentos que privilegiam em suas atividades de Estágio (Anexo 8). O primeiro grupo é representado por professores que enfatizam um maior investimento no conhecimento disciplinar. O segundo grupo compõe professores que manifestam um foco maior no conhecimento pedagógico-didático. Contudo, essa interpretação não tem o objetivo de estabelecer juízo de valor em relação ao conhecimento que cada professor privilegia em seus projetos de Estágio. Essa ênfase pode ser observada no conjunto de entrevistas, relatos e na totalidade do material coletado no decorrer da pesquisa.

Gráfico 4 - Perfil dos professores em relação aos conhecimentos



Organização: a autora.

No próximo capítulo será realizada uma discussão sobre o campo da sociologia do currículo. Apresento as particularidades do currículo, sua história e a sua função reguladora no processo de escolarização. Destaco as diferentes tradições ideológicas que predominam nas políticas de currículo e ressalto os princípios para um currículo do futuro para o Estágio.

2. CONTEXTURAS SOBRE UM CURRÍCULO DO FUTURO PARA O ESTÁGIO CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Ao retomar o meu objeto de pesquisa, o Estágio Curricular e o problema central que o compõe, a ausência do conhecimento geográfico no contexto de realização do Estágio. Algumas questões surgem dessa problemática. Por quê a Geografia deve ser contemplada no currículo do Estágio? Qual a sua contribuição nessa etapa da formação? Para quem? Como encaminhá-la? Trazer tais interrogações repetidas vezes é oportuno, é um tipo de convocação ao que me propus inicialmente investigar e, que, no caminho da escrita, muitas vezes, afastamos. As digressões surgem no percurso da escrita e são imprescindíveis ao processo de criação; são momentos de trabalho interno. Atribui a quem escreve, ininterruptamente, recriar, reorganizar, reelaborar, questionar, compreender, etc., sobre o que foi posto no início com o já escrito. As antigas e novas leituras sustentam o processo de internalização, possibilitam enxergar conflitos, vazios, etc., que precisam ser abrandados e preenchidos.

Minha motivação está na busca de encontrar sentido, de trazer uma narrativa original e explorar as múltiplas conexões e, nesse caminho, encontrar elos entre o consciente e o inconsciente, o externo e o interno, entre o pessoal, o social e o científico, entre o escritor e sua escrita. Observo que foi a construção do problema que elaborei, foi nesse “achado”, que encontrei sentido, motivação e a direção da escrita. À par disso, as boas leituras desencadeiam o processo de pensar profundamente, de reflexão, de entrelaçar coisas e acolher a ideia de unidade. Elas são responsáveis por abrir novos horizontes que nos faz avançar, amadurecer e robustecer para enfrentar o obscuro, o confuso, o indigesto e, pouco a pouco, torná-lo mais preciso. Schopenhauer (2015, p. 48) contribui para o entendimento sobre o desenvolvimento do pensamento ao dizer que aquele que pensa por si mesmo tem, “pela marca da seriedade”, o caráter da “originalidade” e da “autenticidade”; que o pensamento próprio nasce de um encontro entre o externo e o interno. Esse autor explica o processo da leitura e da escrita e adverte que as leituras quando são ininterruptas podem substituir o nosso pensamento,

[...] é justamente por isso que não se deve ler demais, para que o espírito não se acostume com a substituição e desaprenda a pensar, ou seja, para que ele não se acostume com trilhas já percorridas e para que o passo do pensamento alheio não provoque uma estranheza em relação ao nosso próprio modo de andar (SCHOPENHAUER, 2015, p. 48).

Neste capítulo apresento a princípio considerações sobre a escola, sua função, os tipos de análises sobre ela que são privilegiadas nas pesquisas, os vazios e os problemas antigos que permanecem na educação escolar. A escola é o lugar privilegiado em promover e produzir

aprendizagens. Sua função educativa é essencial à formação humana e à transformação social. No entanto, nas últimas décadas, as políticas educacionais no Brasil estão, cada vez mais sob intervenção do Estado Neoliberal que objetiva restringir a autonomia do professor, o conteúdo curricular e os investimentos na educação pública. É desse modo que o neoliberalismo, por meio da educação escolar, controla o que os professores ensinam e como ensinam, o que os alunos aprendem e, assim, asseguram a oferta vultuosa de mão de obra advinda da classe trabalhadora. Demarcam o tipo de ensino, enfoques ideológicos que assegure, aos filhos da classe trabalhadora que estudam nas escolas públicas, um tipo de regulação e controle firmados em acordo com os interesses econômicos globais. Para compreender esse processo, abordo o impacto das políticas de internacionalização na educação pública e suas consequências. Essas consequências são fundamentais para compreender os atuais problemas e dilemas da educação escolar, os obstáculos em promover a educação emancipadora, um tipo de aprendizagem que desenvolva capacidades cognitivas e consciência social dos alunos.

Outro tema desse capítulo é a formação de professores. Uma discussão densa sobre formação de professores é necessária, pois permite melhor compreender a multiplicidade de aspectos que a compõem. Essa é uma tarefa a ser valorizada e empreendida nas pesquisas. Nesse caminho, é importante recuperar o processo histórico, o contexto de criação dos cursos de formação de professores no Brasil, os elementos que o constituem e que são constituintes dele. Esses elementos podem explicar problemas e dilemas atuais da formação de professores e, especialmente, a tradição do Estágio. Há relações entrelaçadas nele que são complexas, difíceis de acessar. No entanto, compreendê-las é algo fundamental, os conteúdos e as explicações são necessários para se elaborar uma análise mais precisa sobre a desvalorização do Estágio e a posição que ele ocupa no curso.

Não é intenção aqui apresentar uma receita, um modelo de encaminhar o Estágio ou resolver seus dilemas, mas, sobretudo, ampliar a reflexão sobre ele, reconhecer e revisitar problemas que o acompanham, compreender sua natureza, suas particularidades, sua importância e os enfoques teórico-epistemológico que podem contribuir para repensar e rever a atual configuração. É o conhecimento teórico, com suas múltiplas relações, que possibilita compreender, discutir, refletir e rever a posição que atualmente ele ocupa na estrutura espacial do currículo dos cursos de licenciatura em Geografia. Considero o Estágio como um momento privilegiado e iluminador da formação pelas possibilidades de empreender nele conexões, elos entre as diferentes áreas e campos de conhecimentos, aproximações entre os profissionais e entre as instituições formativas. Compreendo que os professores formadores precisam conhecer

amplamente os problemas da formação docente, assumir o real valor do Estágio e garantir o seu protagonismo.

O currículo é outro campo que será tratado neste capítulo. Apresento as particularidades em torno do seu conceito, sua história, suas funções e sua natureza reguladora como elementos importantes para compreender o seu real significado no processo de escolarização. Essa composição se estende para debates sobre os diferentes tipos de conhecimento, o poder transformador da educação pela via do currículo e a sua importância para os professores e alunos. Elaborei uma síntese da discussão que é realizada pelos teóricos do campo do currículo. Nela aponto as origens dos estudos curriculares como um campo do conhecimento, a sociologia da educação, a crise da teoria do currículo provocada pelo afastamento do foco teórico para um foco político, o debate entre o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso e a defesa de um currículo baseado no conhecimento (conhecimento poderoso). Identifico as diferentes tradições ideológicas que predominam nas políticas de currículo e ressalto a relevância dos princípios de um currículo do futuro, na concepção de teoria sociorrealista de M. Young. É essa discussão que será abordada no presente capítulo.

2.1 A escola e sua função educativa

Apresento como ponto de partida a escola, o seu papel na formação humana, suas funções sociais e pedagógicas, englobando a universidade. Libâneo (2006) defende a escola como o lugar onde se produz *qualidade de aprendizagens*, ou seja, ela é o espaço de realização dos objetivos do sistema de ensino com o foco na aprendizagem. A escola ocupa o espaço de confluência entre *políticas educacionais e diretrizes-curriculares, formas organizativas do sistema e as ações pedagógicas-didática na aula*. Todavia, a escola enquanto objeto de estudo suscita dois enfoques de investigação: a *análise externa* e *análise interna*.

A *análise externa* pretende captar a escola a partir de um olhar mais global, abordando aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino, portanto, uma análise de fora para dentro. A *análise interna* aborda os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, os processos internos da escolarização, sem desconsiderar os contextos sociais particulares e os mais amplos. Isso significa pensar a escola “por dentro”, analisando os elementos que a constituem, os processos de aprendizagem e de ensino e seus resultados (LIBÂNEO, 2006, p. 72).

Para esse autor, muitas pesquisas trazem informações distorcidas sobre a escola, e tais distorções são provocadas pela dissociação entre os dois tipos de análises: a análise externa e a análise interna. Quando esses tipos de análises são tomados isoladamente perdem a capacidade e a força analítica de compreender a escola e suas funções pedagógicas e sociais. Os

profissionais envolvidos na educação tendem a uma visão reduzida da potencialidade dessas funções no seu trabalho, posto que a visão integrada e crítica se torna limitada ou inexistente. Os dois tipos de análises são fundamentais para discutir as políticas escolares. Elas se completam e explicam a realidade (LIBÂNEO, 2006).

No Brasil, nas últimas décadas, tanto no âmbito dos poderes executivo, legislativo e judiciário, como nos meios intelectuais, sindicais e associativos, as análises externas se sobrepõem às análises internas. Tal desdobramento reflete no desprezo e o desapeço pelos aspectos pedagógicos-didáticos por parte dos órgãos que normatizam o sistema educacional do país, bem como por parte de pesquisadores da educação que rejeitam a análise interna. Esse problema afeta a qualidade da educação escolar, pois as mudanças no sistema de ensino ocorrem, efetivamente, no espaço escolar, na sala de aula, que reflete, diretamente, na aprendizagem dos alunos. É no espaço das escolas e das salas de aula que se pode avaliar as transformações qualitativas e o desenvolvimento das aprendizagens. Isso, todavia, não significa desprezo pelas políticas educacionais, diretrizes, leis, princípios etc. O que está em discussão é que um projeto de educação da nação deve ser constituído com base em uma teoria pedagógica que oriente a formação humana, as políticas educacionais, suas diretrizes, a organização e gestão das escolas e as práticas do professor.

O problema apontado é denominado por Libâneo (2015, p.47) como as *antigas e persistentes antinomias na formação de professores*. Esse autor destaca as várias *antinomias* que estão situadas no domínio da análise interna: 1- Fragmentação das ações de ensino e aprendizagem - os currículos de licenciatura apresentam uma visão de didática instrumental que descuida da sua principal referência a aprendizagem; 2 - Foco nos interesses e necessidades do aluno versus foco no interesse e na aprendizagem - esse dilema é decorrente da internacionalização das políticas educacionais; 3 - Separação conteúdo-metodologia de ensino do método da ciência ensinada - “o conteúdo ou a metodologia de ensino estão separados do método da ciência, ou seja, não se leva a fundo o estudo da epistemologia e dos processos de investigação da ciência ensinada nas suas relações com o ensino dessa ciência” (LIBÂNEO, 2015, p. 48-49). 4 - Fragmentação entre o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo - “enquanto as faculdades de educação reúnem especialistas das ‘formas’, porém abstraídas de conteúdo, as faculdades que oferecem licenciaturas em ‘conteúdos’, porém abstraídos das formas que os veiculam” (LIBÂNEO, 2015, p. 49). 5 - Desconexão entre as práticas socioculturais e institucionais e as ações pedagógico-didáticas com o conteúdo - a discussão sobre a articulação entre o contexto

social e cultural do cotidiano dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem remonta a Paulo Freire (LIBÂNEO, 2015, p. 49).

No Estágio Curricular de formação de professores de Geografia, essas persistentes antinomias manifestam-se em sua completude gerando problemas na formação. Considerando o problema que foi apontado por Libâneo (2015) e o que apresento como problema central dessa tese, a ausência da Geografia no Estágio, ou dito de outra forma, a ausência do conhecimento disciplinar no Estágio, não pode ser considerado como um problema isolado, específico dele, pois afeta, de algum modo, todos os componentes curriculares dos cursos de formação de professores. Provém da concepção fundamentada na tradição lógico-formal cuja peculiaridade são as diversas dicotomias presentes no processo educativo. Dicotomias revelam desunião, desagregação, fragmentação etc., e são desarticulações que ocorrem na escola e no espaço da sala de aula entre ensino e aprendizagem, teoria e prática, conteúdo e forma, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, conteúdo e metodologia de ensino separados do método da ciência ensinada etc. O Estágio curricular atual baseado na tradição lógico-formal, corrompido por essa concepção de formação, é portador dessas antinomias, e um dos sintomas que apresenta é a ausência da Geografia.

O Estágio, assim como os componentes pedagógicos, é avaliado por grande parte da comunidade acadêmica como componentes responsáveis pela prática. O Estágio é a própria prática, enquanto que os componentes disciplinares são avaliados como teóricos. Esse modo de avaliar os componentes do curso, por si mesmo, expõe que as antinomias afetam, notadamente, o Estágio. A persistência dessas dicotomias na cultura acadêmica revela a negligência de professores, pesquisadores, políticas educacionais, diretrizes etc. Para o enfrentamento desse dilema é necessária a aproximação com o campo pedagógico, pois as dicotomias situam no domínio da análise interna, tipo de análise desvalorizada e suprimida pelos agentes sociais envolvidos. Essa discussão é relevante pela expressiva repercussão no Estágio curricular e na formação acadêmica. Na sequência avanço com reflexões situadas no domínio da análise interna.

2.2 Um olhar histórico sobre as antigas e persistentes antinomias da formação de professores

Libâneo (2015, p. 633) apresenta um olhar histórico sobre o problema apontado ao explicar “a gênese da falta do conhecimento disciplinar nos cursos de licenciatura em pedagogia e a secundarização do conhecimento pedagógico nas licenciaturas de outras áreas do conhecimento”. Narra que foram os primeiros modelos de formação de professores da

Universidade de São Paulo, em 1938, que influenciaram significativamente os cursos de pedagogia, pois não estava presente neles, em sua composição curricular, o conhecimento disciplinar. Nesse período, os modelos de curso de licenciatura foram organizados e divididos entre dois departamentos: a formação específica ocorria nos institutos e a formação pedagógica na faculdade de educação. Posteriormente, em 1968, a Reforma Universitária estabeleceu que a formação de professores, permaneceria entre os dois espaços formativos. Dessa maneira, a política de departamentalização fragmentou e intensificou ainda mais as dicotomias, permanecendo na legislação e também nos currículos.

De acordo com Libâneo (2012a), o processo de fragmentação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico têm raízes históricas e foram implementadas em três fases. Na primeira fase, surgiu a partir das obras de Comenius (1650) e de Herbart (1805), ao formularem uma "didática geral" para todas as matérias. Atualmente esse componente ainda faz parte dos currículos dos cursos de licenciatura de muitas instituições formadoras, com denominações distintas como Didática Geral, Didática Básica, ou desenvolvem um tipo de conteúdo de cunho prescritivo e instrumental, genérico, desvinculado de conteúdo específicos. Na segunda fase, houve avanços em relação à fase anterior, pela consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas, a dimensão epistemológica dos conhecimentos específicos foi contemplada. No entanto, os aspectos pedagógicos relacionados à metodologia de ensino foram ignorados. A terceira fase, caracteriza o momento presente, nela acolhe-se a ideia de unidade entre a didática e as didáticas disciplinares, mas busca-se pontos comuns que podem ser adotados no ensino das disciplinas. Nesse sentido, de forma geral, ainda não há preocupação nos cursos de licenciatura em assegurar a integração entre a didática geral e as didáticas disciplinares ou entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar (KHAOULE, 2018).

Khaoule (2018) explica que a antinomia entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar nas licenciaturas, em que se forma o professor especialista, se manifesta também quando se valoriza apenas os conteúdos disciplinares, enquanto que a formação pedagógico-didática, ao contrário, é desvalorizada estendendo-se, por vezes, esse desvalor aos professores que atuam nesses componentes. Outro elemento que caracteriza essa antinomia é o deslocamento da formação pedagógico-didática para o final do curso e desconectado do conhecimento disciplinar. Ou seja, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico funcionam independentemente um do outro. A explicação para esse formato de currículo, no caso das licenciaturas, é influenciada pelo método positivista de

organização dos cursos. O resultado é um ensino baseado na transmissão do saber científico, sem necessariamente recorrer aos recursos pedagógicos-didáticos. Nessa tradição, há uma ideia de que para ensinar geografia basta saber o conteúdo de geografia. A configuração curricular gera a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores, o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (forma) (LIBÂNEO, 2012a).

Para Libâneo (2015b), as dicotomias até hoje não foram superadas nas diretrizes de formação de professores. Os vários instrumentos legais que foram criados para superar o problema não foram bem-sucedidos. Reitera que pesquisas recentes apresentam as consequências que o dualismo gerou nos cursos de licenciatura, uma formação fortemente marcada pela valorização de conteúdos disciplinares, em contrapartida, desvalorizando os conteúdos pedagógicos-didático.

O que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada.

Essas constatações se refletem na falta de articulação entre disciplinas didática e didáticas específicas, essas últimas, frequentemente reduzidas a metodologias de ensino. [...] Está claro que a busca de unidade e interdependência entre didática e as didáticas disciplinares depende da compreensão das relações entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, em que realça na formação a necessária ligação entre as dimensões pedagógicas e epistemológicas do ensino (LIBÂNEO, 2015b, p. 631).

Esse breve histórico permite identificar que o problema do Estágio, a ausência do conhecimento disciplinar contido nele, é uma herança dos primeiros modelos de cursos de formação de professores que surgiram e que ainda hoje estão presentes na cultura acadêmica e nos modelos curriculares. Isso significa que esse problema abrange a totalidade dos cursos de formação, manifesta não apenas na desarticulação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico.

Esse modelo de formação de professores traz consequências e reúne inúmeras críticas que merecem ser apontadas. Entre elas estão a permanência da visão prescritiva, instrumental e burocrática, o encolhimento teórico do conteúdo, a desarticulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos-didáticos, a impotência do ensino em promover aos futuros professores habilidades que os capacite no desenvolvimento das atribuições do professor na rotina escolar, especialmente, no ensino na sala de aula, etc. Estudos apresentam que, a despeito

de uma vasta produção acadêmica, ela não reflete mudanças qualitativas na escola pública, bem como, nos cursos de formação inicial de professores (LIBÂNEO, 2015b).

Há outra questão importante que deve ser abordada. Trata-se das diferentes posições dos pesquisadores do meio acadêmico sobre a escola e a educação escolar, as configurações curriculares de formação de professores e as abordagens de ensino e de aprendizagem.

Outro tema são as políticas educacionais de países credores que são influenciadas por orientações e deliberações dos organismos internacionais multilaterais e submissas aos poderes econômicos mundiais (LIBÂNEO 2012a, 2013a, 2017⁷; YOUNG, 2010, 2011). A internacionalização das políticas educacionais significa a “modelação dos sistemas de educação” e tem como resultado

[...] a institucionalização do currículo de resultados nas escolas públicas num contexto de políticas de proteção social à pobreza em que as escolas se prestam mais a ações de acolhimento social do que à formação intelectual dos alunos e à adequação a ajustes econômicos globais. Nesse modelo de currículo resta pouco lugar para a conteúdos significativos, métodos e procedimentos de ensino de formação de conceitos e desenvolvimento mental, desenvolvimento global da personalidade já que as práticas escolares acabam se reduzindo à preparação dos alunos para responderem testes padronizados (LIBÂNEO, 2017, p. 02).

As influências da internacionalização das políticas educacionais devem ser analisadas, tanto na esfera da escola pública na educação básica, como na esfera da educação superior, nos cursos de formação de professores, considerando a concepção que está presente nesses cursos e que, muitas vezes, está oculto para os professores e alunos. Nesse sentido, é relevante investigar o conteúdo da didática que norteia os cursos de formação docente, identificar conhecimentos, saberes docentes, estruturas curriculares, formas de organização, entre outras questões que estão na base dessa formação e suas possíveis implicações. Além disso, é relevante entender de que forma essas influências afetam o Estágio Curricular e reduzem a sua importância e o seu poder transformador.

Considera-se nessa tese, o Estágio como o momento da formação que, pela sua própria natureza ou essência, têm potencialidades para integrar conhecimentos, aproximar os espaços

⁷ Libâneo (2017), “A didática desenvolvimental e o currículo de formação profissional de professores: a articulação entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar”, é um texto de aula que foi disponibilizando pelo autor em 2017, na disciplina, Didática para o desenvolvimento do aluno, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Último acesso: 23/06/2021.

formativos, desenvolver ações e relações que favorecem a integração entre suas dimensões, a saber: teoria e prática, conhecimento geográfico e conhecimento pedagógico, escola e universidade, geografia científica e geografia escolar, didática e didática específica, conhecimento empírico e conhecimento teórico, ensino e aprendizagem. Os professores formadores ao assumirem um papel de gestor do Estágio, com apoio da coletividade, podem projetar mudanças e promover transformações importantes na formação. Portanto, compreender as múltiplas relações que envolvem o Estágio é essencial, significa entrelaçar nele abordagens teóricas sobre a natureza do conhecimento profissional da educação. A abordagem de currículo é um dos eixos teóricos importantes, suas contribuições corroboram para análises mais densas sobre formação de professores e na condução do projeto educativo que se almeja. É sobre esse tema que trataremos a seguir.

2.3 Aproximações sobre o significado do Estágio em propostas curriculares

Nessa seção, inicio com uma discussão sobre o currículo, abordo o seu surgimento, a conceituação, as suas teorias, o seu potencial regulador, o seu papel na educação e na escola, a importância em incorporar o *conhecimento poderoso* na formação, a relação currículo e o conhecimento escolar, o papel dos seus teorizadores e dos professores formadores e a abordagem de currículo do futuro para pensar o Estágio. Essa discussão se apoia em dois teóricos desse campo, Sacristán (2013) e Young (2010, 2011, 2013), avaliando que ambos contribuem para pensar o currículo, para compreender o que está encoberto nas concepções de currículo, os interesses ocultos, isto é, se ele está a serviço de uma educação para a formação humana, ou de uma educação para atender o mercado, ou seja, uma formação técnica-instrumental.

O objetivo dessa discussão está nas importantes contribuições que o campo da sociologia da educação oferece aos professores e pesquisadores. Esse enfoque pode, de um lado, credenciar os professores a entenderem com densidade a concepção teórica na qual estão vinculados, nem sempre de modo consciente. Por outro lado, esse conhecimento é um importante mediador para pensar um currículo do futuro, isto é, refletir criticamente o currículo em vigor e apropriar-se de elementos dele que possam contribuir para a formulação de outra abordagem de currículo para o Estágio que contemple o conhecimento geográfico.

2.3.1 Particularidades do currículo: conceito, história, funções e sua natureza reguladora

O currículo é muitas vezes exposto de forma ilusória, simplificada e contraditória; sua menção consiste somente sobre aquilo que o aluno estuda. É frequentemente apresentado com a intenção de obscurecer a sua complexidade. Para compreender o seu real significado é

necessário retroceder às origens de sua constituição, o processo histórico em que foi desenvolvido, os agentes sociais envolvidos, os aspectos que o regulam, seus dilemas, as pessoas subordinadas a ele etc. É nesse percurso que se pode acessar informações que revelam o seu real significado e o seu potencial regulador.

O currículo tem uma história e, em seu interior, contém os testemunhos do seu uso no passado. Na Roma Antiga, esse termo era utilizado, por um lado, para constituir o percurso da vida profissional e suas progressões, por outro, reportava à carreira do estudante, demarcava os conhecimentos referentes aos conteúdos que o professor ou a escola deveriam ensinar, que, por sua vez, regulavam a prática didática durante a escolaridade. Na Idade Média, o currículo era composto de uma classificação do conhecimento denominado *Sete Artes* que integrava, o *trivium*, três disciplinas (Gramática, Retórica e Dialética), hoje nomeadas de disciplinas instrumentais, e *cuadrivium*, os quatro cursos de caráter prático (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música). Essa foi a primeira forma de organização do conhecimento, o primeiro modelo de currículo que perdurou durante séculos nas universidades europeias (SACRISTÁN, 2013).

A invenção do currículo, criada nos séculos XVI e XVII, foi determinante para estruturar o que entendemos hoje por escolaridade. Pode-se dizer que sua função unificadora impede a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada período da formação e, ao mesmo tempo, orienta, modela e limita a autonomia do professor. Ele determina os conteúdos que serão abordados, estabelece níveis de exigência de acordo com a continuidade das séries e dos graus contínuos que ordena o tempo escolar, determina o desenvolvimento escolar organizado de acordo com a complexidade de conteúdos, organiza a trajetória do aluno ao longo da escolaridade e determina o método de ensino por meio da prática didática no contexto escolar. Dessa forma, o currículo torna-se um regulador de pessoas ao associar todos esses elementos na vida dos estudantes (SACRISTÁN, 2013).

O conceito de currículo, desde a sua origem, foi constituído para organizar a escolarização. Estabeleceu uma regulação da totalidade: ensino, aprendizagem, professores e alunos que passam a ser orientados por um controle externo, por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada, baseada em unidades de tempo. Agrega conceitos de classe, grau e método. Quando entrelaçadas, formam o dispositivo para normalização do que é ensinado ou deveria ser, como fazer e o que não se pode, ou, deve ensinar e aprender. Torna os professores e alunos ainda mais orientados pela regulamentação de conteúdos e limites de tempo para desenvolvê-los, bem como pela determinação dos métodos de ensino. Esse conjunto passa a

constituir um modelo de referência para avaliações do que seja fracasso, sucesso, normal, anormal, etc. Assim fica estabelecido a estrutura essencial da educação escolar moderna para os professores e estudantes (SACRISTÁN, 2013).

Segundo Sacristán (2013 p. 20), no contexto atual, a inserção do conceito de currículo aparece nas pesquisas sobre produção do pensamento educacional, nas publicações e no uso pelos professores, tardiamente, somente a partir de 1983. Esse autor enfatiza que, “sem a contribuição desse conceito, seria difícil entender a escolaridade, examiná-la e criticá-la”. O currículo, ao ser definido como um instrumento que estrutura a escolarização, de natureza reguladora, apresenta uma cultura não neutra dos conteúdos. Essa cultura é norteadada por uma rede de determinações que exercem influências sobre “aspectos estruturantes” e se impõem sobre os “elementos estruturados” e manifestam na ordem da aprendizagem. A cultura inserida nos conteúdos do currículo é construção peculiar do conhecimento escolar, está exposta nos livros didáticos, e é ensinada a partir de conteúdos do currículo. Os usos escolares desse conhecimento convertem-se em cultura denominada *conhecimento escolar*. A existência desse conhecimento é determinada por leis, normas, diretrizes que regulamentam a educação escolar.

Nesse sentido, o autor explica que o conhecimento escolar e a *intermediação didática* têm se manifestado como degradação intelectual. A ciência, ao ser elaborada para usos escolares, ao ser transmitida aos alunos de maneira atraente na forma de disciplina, torna-se vulnerável e, nem sempre, apresenta a qualidade e os valores culturais de origem. Considerando isso, o conhecimento escolar é fruto de interações, da cultura elaborada (especialistas), da recepção do saber (estudantes) e de agentes culturais mediadores (professores, livros didáticos e outros materiais didáticos). Vários estudos, do campo do currículo, demonstram tanto o poder dos professores na mediação cultural quanto dos livros didáticos em impor determinados conteúdos. Além desses dois mediadores, é necessário reconhecer, nas diversas tradições, o que lhes sustenta, as especialidades dos professores e como socializam essa cultura nas disciplinas escolares.

Compete considerar que o currículo construído no ensino superior também não é neutro nem imóvel, é um território controverso e conflituoso, no qual se tomam decisões entre as possibilidades, que não são as únicas possíveis. A posição que se assume, nessa construção, não se apresenta como uma tarefa essencialmente técnica. Ela manifesta interesses, visões de mundo que afetam os estudantes e implica responsabilidades. Os professores formadores, ao elaborarem o currículo (plano de curso), referente ao componente que vai ministrar, nem sempre têm conhecimentos sobre currículo que o permita elaborar uma proposta voltada para

desenvolver, em sua essência, a formação humana e a emancipação do aluno. Há algumas interrogações desse horizonte que são necessárias, tais como: Qual conhecimento? Por que ele é importante? Como alcançar a aprendizagem? Como ensinar esse conhecimento? Constatase que o conhecimento sobre o currículo não é valorizado por grande parte dos professores formadores, no entanto, ele é essencial na elaboração de currículos que privilegiam uma formação emancipadora.

Os professores formadores, em grande parte, desconhecem o debate sobre o currículo, o que pode ser percebido pela ausência desse tema nos diálogos, debates, pesquisas, entre outros, na universidade. Presumem-se algumas causas que revelam esse fato: a herança cultural de desinteresse pelo tema, os vazios da formação, a pouca e recente visibilidade desse campo teórico. A repercussão desse desconhecimento manifesta-se em projetos de educação ilusórios, currículos com conteúdos superficiais, simplificados, contraditórios, etc.

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

O currículo, além de conteúdos, revela *entre o ser e o dever ser*. Cabe ressaltar que o objetivo da educação não pode estar restrito aos conteúdos e àquilo que as tradições das disciplinas escolares estabelecem. Tanto os conteúdos como as tradições devem ser analisados, revisitados e superados. O currículo tem uma importância fundamental para a escolaridade: é a expressão de um projeto de educação cuja finalidade é desenvolver, nas instituições, interesses, valores e preferências de determinados setores sociais, como a família, grupos políticos etc.

A educação é também fruto do impulso humano que projeta desejos e aspirações, tem relação com o que ocorre ao nosso redor, de como o ser humano reage e de suas particularidades. A natureza do ser humano é, geralmente, a de criar um mundo *desejável*, que motiva, que lhe proporcione melhorias, para concretizar, estabelecer metas que julga como ideais. Somos movidos em diferentes direções e por forças distintas que nos leva a melhorar como seres humanos, a criar as condições de aumentar o bem-estar e o desenvolvimento econômico, a atenuar as deficiências sociais, e contribuir com a formação e a redenção do ser humano. A educação é, em si mesma, um valor que se almeja, é uma trajetória que conduz o indivíduo a se desenvolver em várias dimensões. Um projeto educacional com a finalidade

emancipadora pode ser um instrumento para uma revolução social silenciosa (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

2.3.2 Elementos para a composição do currículo com foco na educação emancipadora

Sacristán (2013, p. 25) expõe que “[...] a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade”. Os elaboradores do currículo devem considerar que ele deve ser um texto amplo, composto por tudo que envolve o tempo escolar e não apenas o ensino do conteúdo, como estabelece a tradição. A educação tem uma capacidade transformadora, auxilia o desenvolvimento humano, e para isso deve ir além do seu significado clássico da cultura acadêmica. Ao refletir uma proposta de currículo para o Estágio que incorpore nele a Geografia é importante compreender a sua complexidade. A função dos professores, da educação escolarizada e dos projetos de formação de professores, é mais ampla do que aquilo que normalmente se reconhece, não se pode perder de vista os aspectos essenciais dos quais devemos zelar nas universidades, nas escolas e nas aulas.

A elaboração do currículo não pode se resumir em apenas configurar um texto. Deve-se constituir nele os direitos dos alunos que se convergem em obrigações dos professores. Entre esses direitos, Sacristán (2013) destaca transformar os alunos em cidadãos, fomentar posturas de tolerâncias, o que implica a sua transformação, consolidar princípios de racionalidade na percepção do mundo em seus atos e em suas relações com os demais, torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade das culturas e capacitá-los a tomar decisões democráticas. O currículo também deve ser reconhecido no processo do seu desenvolvimento, caso contrário, torna-se apenas uma rotina incapaz de desenvolver o caráter e qualidade da educação, considerando os elementos apontados.

A ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente, provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em que é sujeito às ações dessa influência. Ambos os aspectos - o sentido para quem educa e o significado para quem é educado - podem estar vinculados entre si por relações de causa e efeito, e assim desejamos que ocorra, mas ambos os aspectos pertencem a ordem de realidade distintas. Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, realizando determinadas atividades de ensino, outra coisa são os efeitos provocados (as elaborações subjetivas em quem recebe a influência) nos receptores que aprendem (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Sacristán (2013) menciona três ordens de elementos distintos que se entrelaçam no currículo. A primeira ordem são os objetivos ou motivos que orientam os professores. A segunda ordem de elementos deve abordar as ações que serão desenvolvidas, os métodos e

procedimentos de ensino que contribuem, em maior ou menor grau, no êxito da primeira ordem. Dessa maneira, o currículo em si, não é apenas um plano escrito, mas é, também, o seu desenvolvimento. O plano escrito é como a partitura e o seu desenvolvimento é a música executada. Há neles uma relação de reciprocidade, embora sejam momentos distintos. A partitura ou plano escrito pode ser desenvolvido ou executado de diferentes formas, isso envolve a subjetividade de quem executa. A terceira ordem são os resultados provocados nos alunos, como afetam suas subjetividades - mas essas não são inteiramente aparentes. Considerando as três ordens de elementos que entrelaçam o currículo, importa ressaltar que os efeitos reais da aprendizagem não são idênticos aos resultados constatados na avaliação e que é improvável que os resultados da aprendizagem dessas avaliações correspondam aos objetivos da educação e do ensino planejado.

Do ponto de vista de uma teoria de currículo, se desejamos realmente alcançar os resultados da educação em relação ao que foi investido,

[...] deve-se deslocar o centro de gravidade de nossa atenção do ensinar para o aprender, dos que ensinam para os que aprendem, do que se pretende para o que se consegue na realidade, das intenções declaradas para os fatos alcançados. Ou seja, **é preciso nos orientar para experiência do aprendiz, provocá-la, enriquecê-la, depurá-la, sistematizá-la** – como dizia Dewey (1944) – sem dar como certo que se iniciará inexoravelmente pelo fato que se desencadeie a ação da influência do ensino sobre os alunos. Não é que se deva menosprezar ou substituir o ensino e os que o executam como transmissores, mas a validade do ensino é provocada por meio do contraste e da justificação na aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 27, **grifos nossos**).

Sacristán (2013, p. 27) afirma que “o texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos”. Ele enfatiza a importância de um bom texto curricular e que nele é necessário entender que existe uma separação entre a prescrição de conteúdos e a sua organização pedagógica. Essa atribuição provoca a experiência na qual serão alcançados os significados. Ao determinar as competências dos agentes que elaboram e desenvolvem textos curriculares, assinala-se que existem dois lados, de um lado quem tem o poder de fazê-lo, e de outro, os aprendizes, e esclarece que há nesse movimento a responsabilidade de cada um deles.

Quando o foco do trabalho do professor é na aprendizagem do aluno, o conhecimento é o elemento fundamental, pois faz referência ao direito do aluno a ter acesso a um conhecimento emancipador, entretanto, não é qualquer conhecimento que produz a emancipação e a autonomia dos alunos. O conhecimento emancipador envolve, além do conhecimento e ações, a responsabilidade específica dos professores, que está em estreita conexão com a sua

concepção teórica de ensino. Isso vale também para os elaboradores do currículo do Estágio. Para alcançar os resultados de uma educação emancipadora que habilite os estagiários à ação com autonomia e autoria, é importante desenvolver conhecimentos, ações e se apropriar de concepções de ensino que sejam geradores dessa emancipação. Essas considerações nos levam a indagar sobre os conhecimentos capazes de promover o desenvolvimento emancipador dos futuros professores de Geografia.

Na esfera do conhecimento disciplinar, a Geografia é uma ciência que, pelas suas características próprias, pode contribuir significativamente na construção de um conhecimento emancipador, pois leva os estudantes a terem mais consciência da complexidade do mundo, da diversidade de culturas, e, sobretudo, abre portas para o desenvolvimento humano do indivíduo. Na esfera do conhecimento pedagógico-didático, a teoria histórico cultural e a teoria do ensino desenvolvimental baseadas em Vygotsky, Davydov e seus colaboradores, são abordagens teóricas que têm compromisso com a aprendizagem baseada no conhecimento teórico cujo objetivo é promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno. Essas abordagens serão exploradas nos próximos capítulos.

Antes disso, é preciso, ainda, explorar duas questões fundamentais. A primeira diz respeito às concepções de educação que fundamentam os currículos atuais. A segunda refere-se a perspectiva de currículo que acolhe como princípio educativo a formação humana, a importância da educação escolar na formação da autonomia e na transformação social, e que defende os conhecimentos teóricos como o componente primordial da formação. Nesse sentido, a teoria de currículo de Michael Young ilumina o caminho dos professores elaboradores do currículo, conforme será abordada na sequência.

2.4 Por um currículo baseado no conhecimento teórico

A origem dos estudos curriculares como um campo do conhecimento surgiu, inicialmente, nos Estados Unidos em 1918, com os primeiros teóricos do currículo. Aplicou-se nas escolas um modelo de *gerenciamento científico* desenvolvido por F. W. Taylor. Acreditava-se que o modelo de produtividade das fábricas poderia também ser aplicado nas escolas. Isso significou que o conhecimento adotado nas escolas não era algo a ser discutido, mas prescrito e cabia aos teóricos do currículo a função de decidir o que deveria ser ensinado. Eles definiam os conteúdos que os professores iriam ensinar. Os professores eram considerados trabalhadores manuais. Os primeiros críticos desse modelo foram Apple e Pinar, que unidos libertaram o “campo de rigidez e aridez” que estava presente nessa proposta de currículo. Na Inglaterra, foi uma tradição diferente, difundiu-se um modelo de currículo associado ao conceito de *educação*

liberal. Havia duas premissas nessa tradição. A primeira era que uma teoria de currículo não era necessária, e a segunda era que o aluno que não aprendia lhe faltava inteligência. Posteriormente, houve evolução do campo dos estudos curriculares em várias linhas, todas elas críticas em relação a essas duas primeiras tradições (YOUNG, 2013; 2014).

A obra de Young (1971), “New Directions for the Sociology of Education”, foi um marco que introduziu uma nova forma de entender o currículo, reunindo diversos textos de diferentes autores⁸ que compunham o movimento denominado *Nova Sociologia da Educação* (NSE). Esses autores combatiam, veementemente, a concepção técnica do currículo, cuja preocupação eram os métodos, estratégias, resultados e formas de organizar o ensino e o currículo. A NSE constitui a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo. A visão de currículo neutra e não problematizadora sobre o conhecimento deu lugar a uma visão crítica das escolhas da temática do currículo. Mais recentemente, Young (2013) descreveu a primeira tradição de currículo como *conhecimento dos poderosos*, e apontou que essa tradição negligenciou que algumas formas de conhecimento dão maior poder às pessoas que têm acesso a ele em detrimento de outras. Passadas algumas décadas, o autor assume outra perspectiva de currículo, afirmando que nas discussões sobre currículo o que importa é o conhecimento que se disponibiliza na escola para os alunos. Tal conhecimento deve possibilitar aos alunos a compreensão do mundo em que vivem, e o define como *conhecimento poderoso*.

2.4.1 Premissas de uma abordagem do currículo com base no conhecimento: o conhecimento poderoso

Michael Young desenvolveu uma teoria de currículo cujo principal fundamento é um tipo específico de conhecimento, que ele denominou de *conhecimento poderoso*. Esse conceito surgiu no contexto de tensão com o *conhecimento dos poderosos*. Sendo assim, buscou consolidar uma teoria de currículo oposta ao currículo de resultados, instrumental e imediatista. Defendeu a necessidade de garantir aos alunos dos grupos sociais menos favorecidos o acesso ao conhecimento especializado. Esse é um tipo de conhecimento que não se acessa na vida cotidiana e que oferece parâmetros para compreender o mundo (YOUNG, 2013). Sobre o *conhecimento poderoso* Young (2014) explica:

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto.

⁸ Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie, Basil Bernstein e Michael Young.

O segundo ponto é que o conhecimento poderoso é um conhecimento especializado oriundo dos campos do conhecimento – ou das disciplinas, como as chamamos na escola. Ambos – os campos do conhecimento e as disciplinas – têm limites em torno deles, mas não são estáticos, apenas proveem uma certa estabilidade (YOUNG, 2014, p. 1118- 1119).⁹

O autor acrescenta que a teoria do currículo e o currículo escolar devem ter como ponto de partida o direito do aluno a ter acesso ao conhecimento poderoso. Sendo assim, cabe aos teóricos do currículo o papel de oferecer aos professores e elaboradores de currículos, acessar um tipo de conhecimento que possibilita realizar uma reflexão mais densa sobre os elementos que o constitui e são constituintes dele. Uma abordagem do currículo baseado no conhecimento parte da premissa de que o conhecimento poderoso é especializado no currículo acadêmico. Ele adquire a forma das fronteiras entre áreas do conhecimento que são definidas por conceitos e regras para inclusão/exclusão, inferência/argumentação e pelo sequenciamento dos conceitos (YOUNG, 2013).

O autor explica que o currículo escolar e as disciplinas escolares são contextualizadas a partir de campos do conhecimento. São esses campos a base sobre a qual se desenvolve e se transmite novos conhecimentos para as próximas gerações. Dessa forma, ele faz uma defesa de um currículo centrado nas disciplinas, isto é, no conhecimento disciplinar e não no conhecimento cotidiano dos alunos. Sua defesa é de que o conhecimento disciplinar tem potencial para desenvolver nos alunos capacidades mentais. Além disso, assinala a diferenciação entre as disciplinas das ciências naturais e das ciências sociais e humanas: as primeiras são mais diretas, os seus conceitos e definições são precisos, enquanto as ciências sociais e humanas, em geral, são mais complexas (YOUNG, 2011; 2013).

Dito isso, ao acolher a teoria de M. Young para pensar um currículo do futuro para Estágio de Formação de professores de Geografia, indago: que conhecimento deveria ser contemplado como *conhecimento poderoso*?

Respondo afirmando que é a Geografia o conhecimento poderoso no currículo do Estágio. Para Libâneo (2017, s/p)¹⁰, “[...] a lógica do conhecimento pedagógico decorre do

⁹ Galian; Louzano, (2014) apresentam nesse artigo uma entrevista com Michael Young.

YOUNG, Michael. Michael Young e o campo do currículo. Entrevista concedida ao Professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, da Universidade Católica de Petrópolis, do II Seminário FEUSP sobre Currículo – Escola e Sociedade do conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

¹⁰A referência de Libâneo (2017) resulta das minhas anotações de aula, na disciplina “Didática para o desenvolvimento do aluno”, que cursei em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás.

conhecimento disciplinar”, o que nos dá pistas sobre a posição de primazia que o conhecimento disciplinar ocupa na formação em relação ao conhecimento pedagógico. No entanto, é dever dos professores formadores considerar a discussão realizada no início desse capítulo, sobre os problemas e dilemas antigos que habitam os cursos de formação de professores e que ainda não conseguimos superar. Não se pode mais idealizar ou elaborar currículos que contemplem antinomias, especialmente, entre conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico-didático, etc. O Estágio precisa buscar outros caminhos, aqueles que orientam superar as separações, seja entre conhecimentos, geografias, ensinos, instituições, professores etc. O Estágio pode ser a interface entre conhecimentos, instituições, professores etc. O conhecimento acumulado sobre ele é de grande relevância para identificar e compreender os problemas e dificuldades do trabalho docente, e sinaliza o caminho do devir.

Trazer a Geografia para o Estágio é uma forma de enfrentar dilemas presentes na formação, resultantes da fragmentação, das dicotomias e dos problemas que foram gerados por elas nos cursos de licenciatura e na formação. É uma maneira de entrelaçar conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, didática e didática específica, conteúdo e metodologia de ensino com o método da ciência ensinada etc. É necessário reconhecer que a Geografia, lembrando o que Gomes (2013) apresenta, é uma forma de sensibilidade, uma forma de inteligência, uma forma de conhecimento, e, também, uma forma de pensar. Trazer a Geografia para o Estágio como uma forma de conhecimento e uma forma de pensar, um tipo de raciocínio que essa ciência disponibiliza por meio de seus princípios, categorias e conceitos, é uma maneira de superar um tipo de formação baseada no empirismo e na experiência.

Para que a Geografia seja efetivamente desenvolvida no Estágio, em licenciatura em Geografia, é primordial que os professores que nele atuam tenham uma consistente formação nesse campo. Esse deve ser um critério fundamental a ser adotado pelos cursos. A formação do professor formador na área da ciência de referência é, minimamente, o que pode instrumentalizá-lo de conhecimentos necessários para promover aos alunos de Estágio, um tipo de aprendizagem fundamentada no conhecimento teórico, ou seja, a *formas mais elevadas de pensamento*, como dito por Vygotsky (2001). Esse tipo de conhecimento do currículo considera tanto a questão epistemológica quanto a questão de justiça social. O acesso ao conhecimento teórico da Geografia deve ser tomado como um direito dos alunos. Sendo assim, o currículo dos cursos de formação de professores, a universidade e a comunidade acadêmica devem garantir que todos os componentes do currículo, inclusive o Estágio, viabilize esse direito do aluno ao acesso ao conhecimento geográfico. É, sobretudo, atribuição dos professores

formadores, garantir o acesso a ele, caso contrário, o currículo se transforma em um bate papo, como ocorre em outros espaços de vivência. Concorde com Young (2013) quando diz, ainda que os alunos rejeitem esse tipo de conhecimento ou o considerem difícil, que é dever do currículo e dos professores garantir aos alunos o acesso a ele.

O papel da escola não é resolver os problemas sociais, mas sim garantir a formação teórica dos alunos a partir das disciplinas escolares ou dos componentes curriculares. A escola ao cumprir a sua função de desenvolver e ampliar as capacidades intelectuais dos alunos será bem-sucedida em seu papel específico e pode, assim, contribuir para qualificar a atuação dos sujeitos para enfrentar os problemas sociais. Alcançar esses objetivos tem relação com as opções das especificidades teóricas dos campos pedagógicos e curriculares. O aprofundamento dessa discussão é o que será tratado a seguir.

2.4.2 O debate crítico sobre duas tradições ideológicas dominantes

A discussão teórica provocada por Young (2010, p. 90) na Sociologia da Educação, com foco na teoria do currículo, relaciona a natureza do conhecimento profissional da educação, a legitimidade das políticas educacionais e, sobretudo, o papel do conhecimento e do currículo nas abordagens educativas atuais. Ele descreve que o conhecimento é socialmente produzido, reconhece o papel dos agentes humanos na produção desse conhecimento e a ideia de que há um conhecimento independente das dinâmicas de poder e interesses sociais associados a ele. Dentre as preocupações do autor, está a de promover um currículo capaz de desenvolver estruturas de pensamento sistemáticas que potencializam aos grupos sociais menos favorecidos uma compreensão do mundo em que vivem. A sua proposta, a *teoria sociorrealista sobre o conhecimento*, amplia o debate crítico de duas ideologias ou tradições dominantes que refletem a atual discussão acerca da política curricular: o “tradicionalismo neoconservador” e o “tecnoinstrumentalismo”. Explica os princípios da hibridez e insularidade e argumenta sobre as razões que o levou a defender o princípio da insularidade em sua proposta teórica. E, por fim, aborda os princípios para o currículo do futuro, revisitando teorizadores e filósofos como Durkheim, Vygotsky, Bernstein, entre outros.

Sobre o “tradicionalismo neoconservador” explica que essa tradição defende uma ideia de currículo como um corpo de conhecimento no qual cabe às escolas transmitir. Essa ideia de currículo é bastante antiga e surgiu com as escolas. Para os neoconservadores a verdadeira aprendizagem é um processo contemplativo, suas origens provêm da tradição monástica. Nela, o papel do currículo e das avaliações é valorizar um corpo de conhecimento específico que tenha valor atemporal e acata um tipo de conhecimento baseado em textos canônicos, isto é,

um saber fixo e universal. Significa dizer, que, “[...] o que é importante é a pessoa ter a experiência de se submeter a uma disciplina e tornar-se o tipo de pessoa que essa disciplina visa criar” (YOUNG, 2010, p. 60-61). Considerando as dicotomias convencionais, de um lado há os que defendem a educação centrada no conhecimento, de outro lado, os que defendem a educação centrada na criança. Dito isso, é necessário destacar que o neoconservadorismo, embora reconheça o currículo como um corpo de conhecimento, não se preocupa com questões epistemológicas e demonstra desprezo pelo saber especializado. Ao contrário disso, “[...] inspira-se na perspectiva de que a disciplina tradicional da aprendizagem promove o respeito adequado pela autoridade e protege os valores tradicionais” (YOUNG, 2010, p. 61).

Já os “tecno-instrumentalista”, também chamados de “formadores industriais”¹¹, criticam a perspectiva neoconservadora nas políticas de educação e encaminham o debate curricular de acordo com as demandas da economia (YOUNG, 2010, p. 62). O instrumentalismo expandiu-se para o ensino superior com a justificativa de promover a empregabilidade e a necessidade de um currículo mais prático guiado para o mundo do trabalho. Impõem aos especialistas estabelecer relações entre as diversas disciplinas e estabelecer competências relacionadas ao emprego, ao trabalho em equipe, à comunicação etc. Posteriormente, determina às instituições educativas a adoção de um estilo de regulação gerencial integrados a um instrumento mais amplo, constituído por indicadores de desempenho, metas e pelos *rankings* (YOUNG, 2010, p. 63).

A tradição “tecno-instrumentalista” é o modelo adotado nas políticas educacionais públicas dos países periféricos, incluindo o Brasil. Os organismos internacionais multilaterais promovem a internacionalização de políticas públicas que controlam a educação de países que são credores desses mesmos organismos. Essa discussão é abordada por Libâneo (2012; 2013a; 2015), ao ressaltar “a institucionalização do currículo de resultados nas escolas públicas” que adotam ações de acolhimento e integração social, que têm como resultados a manutenção dos interesses capitalistas, isto é, uma educação baseada nos interesses mercadológicos. Esse modelo é antagônico ao currículo baseado no conhecimento teórico, voltado para o desenvolvido intelectual e humano dos estudantes, que se constitui na proposta defendida por Young (2010; 2013) e também por Libâneo (2008b; 2015b; 2016).

Para Young (2010), os dois modelos tradicionais e ideológicos têm influenciado as políticas de currículos há mais de um século, mas, ao mesmo tempo, funcionam como um

¹¹ Young (2010, p. 62,) explica que apelidou de “tecno-instrumentalistas” o que Raymond Williams (1961) denominou de “formadores industriais”.

instrumento de identificação das deficiências educativas. De um lado, os tradicionalistas analisam a ampliação substancial da educação básica obrigatória, alegando que ela só foi possível porque houve o aviltamento dos padrões de excelência estabelecidos no passado. De outro, os instrumentalistas alegam que as pressões para aumentar o acesso à educação e manter os padrões de qualidade trouxeram como consequência um currículo que não atende às necessidades da economia emergente, em termos de competência e de conhecimento. Para o autor ambas as tradições curriculares são reducionistas, pois restringem o conhecimento a pontos de vistas particulares.

As reformas curriculares recentes, embora sejam muitas, pouco dizem sobre a formação do estudante, o papel do conhecimento, o conhecimento relevante para o jovem etc. Ao contrário disso, as políticas curriculares atuais ignoram e marginalizam questões ligadas ao conhecimento e o colocam como algo inquestionável. Pode-se dizer que as consequências dessas reformas em diversos países é “o esvaziamento do conteúdo”, principalmente para os alunos com mais dificuldades na escola. A função primordial da escola, que é promover o acesso ao conhecimento, foi sendo abandonada em prol de maior participação na promoção de inclusão social. Young (2011, p. 610), argumenta sobre a importância de “conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como ‘contribuir para economia’ ou ‘motivar aprendizes descontentes’, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas”. Esse autor também desvia “[...] o foco do currículo para as escolas e sugere como disciplinas escolares podem ser consideradas o recurso mais importante para o trabalho dos professores e dos alunos na escola” (YOUNG, 2011, p. 610).

Young (2010; 2011; 2013), ao expressar o seu pensamento sobre o currículo, defende uma posição oposta ao currículo por resultados, instrumental e imediatista, confronta o reducionismo e, também, a inconsequência social das críticas pós-modernista. De acordo com o autor (2010, p. 80), “[...] nem o tradicionalismo neoconservador nem o tecnoinstrumentalismo, nem ainda seus críticos pós-modernistas possuem uma teoria do conhecimento, no sentido adequado do termo”. O conhecimento não faz parte dos debates e das temáticas educativas nos dois modelos ideológicos de políticas curriculares. No entanto, o conhecimento é a principal categoria da “sociedade do conhecimento” (2010, p. 80). Ao detalhar questões fundamentais de uma abordagem de currículo para o futuro que defende, baseado no conhecimento e nas disciplinas, faz uma discussão sobre questões que o distingue do modelo tradicional de currículo, que também se baseia no conhecimento.

Young (2011, p. 611) enfatiza duas questões para combater a abordagem de currículo tradicional neoconservador, centrado no conhecimento que estão em vigor nas escolas. A primeira questão que o autor critica sobre os tradicionalistas é a marginalização e a discriminação dos estudantes da classe trabalhadora e as minorias étnicas que representam os menos favorecidos economicamente. A segunda é sobre o como se ensina, “trata o conhecimento como um dado e como algo que os estudantes têm de acatar” (YOUNG, 2011, p. 611). O modelo tradicional neoconservador considera o conhecimento como algo exterior aos alunos enquanto o modelo sociorrealista se diferencia desses pois “reconhece que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica”. Essa questão implica diretamente nas relações que são estabelecidas entre alunos e professores e os diferentes resultados para a pedagogia. Para os neoconservadores se produz e se transmite melhor o conhecimento de forma isolada. Eles consideram as especialidades e formas lineares e hierárquicas, negligenciam as mudanças globais de forma que não se tenha abertura para questionar e mudar seus princípios. O modelo tradicional neoconservador se apoia no “currículo baseado no acatamento” enquanto o que M. Young defende é um tipo de “currículo baseado no engajamento”. Outra questão que combate no currículo centrado em disciplinas, diz respeito ao “enfraquecimento das fronteiras entre ocupações e domínios de conhecimento”.

No entanto, é necessário dizer que esses dois modelos de currículo, tradicional e sociorrealista, têm algo em comum, são contrários ao modelo instrumentalista e têm como ponto de partida o conhecimento e não o aluno e nem os problemas que os alunos enfrentam como os instrumentalistas defendem. O referido autor ressalta que a posição tradicionalista pode ter errado, porém não é falsa, pois, válida que “[...] a educação precisa ser vista como um fim em si mesmo e não apenas como meio para atingir um fim (a posição instrumentalista)” (YOUNG, 2010, p. 66-67).

O currículo precisa ser concebido pela sua finalidade própria, ou seja, o desenvolvimento intelectual dos alunos, e não como um instrumento no qual governos se utilizam para resolver questões econômicos ou sociais. Young (2010; 2011) faz críticas incisivas sobre a visão instrumentalista e destaca alguns problemas dessa abordagem. Primeiramente ela distorce o que o currículo pode fazer e não reconhece as distintas responsabilidades entre formuladores das teorias de currículos e professores. Essa visão ignora que há uma interdependência entre eles; os professores criam os currículos, mas precisam das teorias de currículo para orientá-los sobre o que devem ensinar. Porém, os formuladores de currículo produzem os conceitos fundamentais para os alunos, mas necessitam dos professores

para motivar e transformar esses conceitos teóricos, adequando-os à realidade dos estudantes e aos contextos escolares em que serão ensinados. Outro problema dos instrumentalistas é que eles não reconhecem a distinção entre currículo e pedagogia e negligenciam que há diferentes tipos de conhecimento. Para o autor, o currículo deve basear-se no conhecimento teórico desenvolvido por especialistas ou pela comunidade de pesquisadores. Sobre o conhecimento cotidiano dos alunos ele explica que ele não deve compor o currículo. O autor entende que o conhecimento do cotidiano é um recurso no qual cabe aos professores utilizarem no trabalho pedagógico: “[...] são os professores com sua pedagogia, e não os formuladores de currículo, que se servem dos cotidianos dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo” (YOUNG, 2011, p. 614). Os professores, ao tornarem o conhecimento teórico acessível aos alunos, promovem um novo processo a “recontextualização”. O processo de “recontextualização do currículo” deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido pela comunidade de pesquisadores (YOUNG, 2011, p. 614).

Young (2014, p. 193) explica o conceito de “recontextualização” formulado por Basil Bernstein. Destaca a importância desse sociólogo inglês, conhecido na área da sociologia da educação: “foi ele que pôs a teoria do currículo no mapa. Com certeza foi ele que me ensinou que não é possível ter uma teoria de currículo sem uma teoria do conhecimento”. A recontextualização embora seja uma palavra simples abarca um processo bem complexo. Diz respeito ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados no currículo para os estudantes de diferentes idades, ou seja, sua interpretação e movimentação no contexto educacional. A teoria de Bernstein destaca duas questões importantes desse processo. A primeira é a necessidade de examinar a distinção entre “discursos pedagógicos oficiais”, que refere-se ao governo e suas agências, e os “discursos pedagógicos de recontextualização”, que refere-se especialmente aos professores (YOUNG, 2014, p.199). Explica que os teóricos do currículo tendem a advogar a favor dos professores e contra os governos. A segunda diz respeito a três processos que envolvem a recontextualização, “como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como ele progride” (YOUNG, 2014, p.200). O discurso pedagógico, ao ser apresentado, expõe um complexo conjunto de relações que envolvem diversos campos do conhecimento e diferentes contextos. Ocorre que, muitas vezes, circulam textos curriculares fragmentados e são as determinações da recontextualização que regulam o discurso pedagógico que vai considerar o que é o válido. Destaca, ainda, que o propósito do currículo é promover a “progressão conceitual” ou a “ascensão sistêmica”. Sobre a validade de um currículo

interdisciplinar, o autor diz que é possível e explica a necessidade de haver um princípio integrador, destacando o que Bernstein denominou de currículo integrado¹².

O principal fundamento da expansão da educação formal nos últimos dois séculos decorre da segurança de que o conhecimento adquirido por meio do currículo é cognitivamente superior ao conhecimento cotidiano. A escola tem como sua função principal promover o desenvolvimento cognitivo do estudante. E as diferentes disciplinas como história, geografia, física são instrumentos que os professores utilizam para promover esse desenvolvimento. As disciplinas reúnem ‘objetos de pensamento’ assim como um conjunto de ‘conceitos’ que estão sistematicamente relacionados”, ajudam os alunos a desenvolverem o que Vygotsky descreveu como ‘formas mais elevadas de pensamento’ (YOUNG, 2011, p.165). No entanto, vários teorizadores educacionais do século XIX, XX e XXI defendem o potencial pedagógico da experiência individual, ou seja, do conhecimento cotidiano e coloca em debate a importância do currículo baseado no conhecimento teórico bem como o seu papel educativo.

As críticas ao currículo tradicional ganharam uma credibilidade renovada na última década. Tornou visível uma tensão, entre a persistência das divisões relativamente rígidas entre as diferentes disciplinas escolares e entre o conhecimento curricular em geral baseado no conhecimento cotidiano. Por outro lado, o currículo tradicional, aquele que institucionalizou a separação das disciplinas entre si e o currículo baseado no conhecimento do cotidiano, tem estado associado à expansão massiva do conhecimento e do crescimento econômico. A distinção entre tradicionalistas neoconservadores e os racionalistas tecno-instrumentalistas está relacionada à tensão que existe entre os currículos passados e os currículos futuros possíveis, com base nos princípios antagônicos da *insularidade* e da *hibridez* (YOUNG, 2010, p. 91).

2.4.3 Princípios para um “currículo do futuro”

A teoria do realismo social ou sociorrealismo de Michael Young apresenta um detalhamento dos princípios da *insularidade* e da *hibridez* e, ao mesmo tempo, assinala a razão que o levou a defender o princípio da insularidade.

¹² Bernstein faz a distinção entre currículo do tipo coleção e o currículo do tipo integrado. O currículo coleção é aquele que mantém fronteiras bem claras entre as disciplinas. O currículo integrado tem as fronteiras entre as disciplinas enfraquecidas, com tendências à aproximação entre elas. Destaca que o currículo é uma forma de habilitar os alunos a se engajar com as disciplinas, de forma que consigam constatar que os limites entre elas não são inteiramente fixos. É possível avançar para além desses limites. Um currículo interdisciplinar é possível, desde que os alunos já tenham tido acesso às disciplinas que compõem o currículo interdisciplinar. Caso contrário, eles não saberão onde estão, ficaram confusos. Bernstein deixa muito claro que no currículo integrado deve haver um princípio para integrar.

A insularidade tem como característica a ideia da continuidade do conhecimento, ou seja, se constitui do conhecimento acumulado pela humanidade. Logo, têm caráter histórico e social. Esse princípio enfatiza a importância das divisões entre os tipos de conhecimentos e suas classificações tendo como base o modo como as pessoas aprendem e produzem conhecimento. Aprender e produzir o conhecimento tem relação simultânea com um campo epistemológico e com campo pedagógico. Dessa maneira, para dominar um conhecimento específico, como a Geografia, significa dominar a sua epistemologia, isto é, a teoria do conhecimento, a história do pensamento geográfico, o conhecimento teórico-metodológico dessa ciência, seus princípios, categorias e conceitos etc. É a partir desse pensamento que o currículo baseado na formação do conhecimento teórico não admite a dissolução das fronteiras disciplinares, e coloca limites em relação a lógica empresarial referente à inovação, habilidade, eficiência e às competências de caráter prático.

[...] enfatiza as diferenças, em detrimento da *continuidade* entre tipos de conhecimentos. Ele rejeita a assunção de que as divisões entre tipos de conhecimentos e sua classificação são apenas um reflexo de tradições herdadas da época medieval e que se mantêm, em larga medida, para justificar os interesses profissionais existentes e as atuais relações de poder. Alega-se que estas classificações, têm uma importância simultaneamente epistemológica e pedagógica: por outras palavras, que se relacionam, de modo fundamental, com o modo como as pessoas aprendem e produzem conhecimento novo. O princípio da insularidade afirma que as exigências da produção e aquisição de conhecimento colocam limites às possibilidades de inovação curricular – em particular, ao cruzamento das fronteiras disciplinares e à convergência entre o conhecimento teórico e o *know how* e as competências de caráter prático. Defende-se que há um preço pedagógico (e, no que diz respeito à investigação, epistemológico) a pagar pela dispensa de tais fronteiras (YOUNG, 2010, p. 91-92).

Já o princípio da hibridez é uma ideia relativamente recente. Entre suas características, a principal delas é que não reconhece as fronteiras e classificações do conhecimento e se baseia em demandas mercadológicas.

Este princípio sublinha [...] ‘a unidade e continuidade essencial de todas as formas e tipos de conhecimento e a *permeabilidade* das fronteiras classificatórias’. O princípio da hibridez não é defendido com base em argumentos primordialmente pedagógicos ou epistemológicos, mas, antes, por referência à sua consistência com caráter das economias modernas, que possuem cada vez menos fronteiras [...]. Considera-se que um currículo baseado neste princípio constitui uma forma de se ultrapassar a natureza delimitada ou o ‘enclausuramento’ do conhecimento escolar ou acadêmico (YOUNG, 2010, p. 92).

A hibridez ao rejeitar que as articulações existentes entre os diversos conhecimentos específicos, exigências pedagógicas e os princípios epistemológicos, apoia-se na crença de que

as decisões sobre o currículo se vinculam às demandas do mercado e dos interesses políticos. Para o autor, o modelo de currículo baseado no princípio da hibridez, atrai os interesses políticos, pois permite ao governo (pressionado por diversas instâncias da sociedade) convergir seus objetivos ao abordar a inclusão social e as prestações de conta dos professores. As pressões em relação à inclusão social determinam que essa abordagem de currículo ultrapasse as fronteiras disciplinares e considere as experiências dos alunos, esses, tradicionalmente, excluídos da educação formal. Em relação às prestações de conta dos professores, limitam a autonomia daqueles professores que produzem o conhecimento especializado ao criar inúmeras políticas educacionais, diretrizes curriculares específicas de natureza autoritária levando os professores à obrigatoriedade de adotá-las. Os critérios tanto de inclusão social como de prestação de contas dos professores, baseados no princípio da hibridez, são opostos ao princípio da insularidade (YOUNG, 2010; 2011).

Ao analisar as colocações de Young, compreende-se que a abordagem sociorrealista situa-se no princípio da insularidade, enquanto a racionalidade instrumental no princípio da hibridez. As características assinaladas anteriormente da abordagem neoconservadora, diferencia-se da abordagem sociorrealista, ao desprezar o caráter histórico e social do conhecimento especializado, as questões epistemológicas e as relações entre professores e alunos. Além disso, apoia-se numa abordagem de currículo baseado no “acatamento”. As características da abordagem instrumentalista expressam claramente a sua relação com o princípio da hibridez. Entre algumas dessas características destacam-se a negligência em relação à finalidade própria do currículo. O currículo como forma de prestação de contas ao invés de ser um guia para professores faz o encaminhamento autoritário das diretrizes específicas para os professores com a finalidade de controlar a autonomia profissional e emprega os exames como se eles fossem a solução para entender os diversos problemas de aprendizagem do aluno. Essa tentativa de solucionar os problemas revela a ausência da distinção entre currículo e pedagogia, uma vez que consideram o currículo como um manual de habilidades e competências e distorce sua verdadeira função. Dessa maneira, a teoria sociorrealista do conhecimento defendida por Michael Young se apoia no princípio de insularidade que faz oposição ao princípio da hibridez, ou seja, a um modelo de currículo “que dê respostas” e que ultrapassa as fronteiras disciplinares (YOUNG, 2010; 2011).

Cabe ressaltar uma análise que Young (2010) faz do socioconstrutivismo na sociologia da educação. Está abordagem está situada, de forma implícita, no conceito de hibridez, que “[...] sempre atraiu os radicais, por constituir uma forma de tornar visíveis os interesses

encobertos associados às fronteiras existentes e às suas alegações de universalidade” (YOUNG, 2010, p. 92). O socioconstrutivismo foi amplamente debatido nos países ocidentais desde os anos 70, e sua expansão significou “[...] uma tentativa importante, embora com sérios defeitos, de se estabelecer uma base sociológica para os debates sobre o currículo” (YOUNG, 2010, p. 390). Foi, nesse contexto, sem dúvida, um avanço em relação à ideia de educação liberal que predominava na Inglaterra e à tradição tecnicista dominante nos Estados Unidos. No entanto, não apresentou uma base confiável na construção de um currículo alternativo e não se constituiu, propriamente, de algo novo. A ideia, aparentemente radical de que todo conhecimento, de certo modo, é um produto da atividade humana e que isso conduz a um ceticismo sobre a possibilidade do conhecimento objetivo, não era uma ideia nova, sua origem vem dos sofistas, dos cépticos da Grécia antiga. O que havia de novo eram os contextos educacionais em que o socioconstrutivismo foi inserido e as conclusões produzidas a partir ideia de que “as realidades educativas do currículo e da pedagogia são construídas socialmente e podem ser mudadas pelos professores – quase que à medida da sua vontade” (YOUNG, 2010, p. 390).

Para os socioconstrutivistas,

a maneira como pensamos sobre o mundo, a nossa experiência e qualquer noção sobre ‘o que o mundo é’, não são aspectos diferenciados. Consequentemente, a ideia de que a própria realidade é socialmente construída, tal como foi interpretada na sociologia da educação, tinha duas implicações estreitamente relacionadas entre si. Em primeiro lugar, ela fornece uma base para se questionar qualquer fixidez ou caráter dado das coisas, seja no plano político, social, institucional ou cultural. Assumia-se assim que o questionamento deste caráter adquirido das coisas se aplicava tanto à ciência ou ao conhecimento geral como às regras, convenções e instituições que os sociólogos tinham estudado, tradicionalmente. Em segundo lugar, a ideia de construção social da realidade permitia que se tratassem todas as formas adquiridas como se fossem arbitrárias e, dada a existência de arranjos sociais diferentes, potencialmente mutáveis (YOUNG, 2010, p. 391).

Ainda conforme Young (2010), a “grande igreja” do socioconstrutivismo desenvolveu diferentes perspectivas; entre elas, havia pouco em comum, e, por vezes, eram até contraditórias. O que havia em comum, entre os autores ou entre os seus intérpretes, era uma forma de reducionismo sociológico. Nos anos 1980, as tradições cresceram com a inclusão das teorias literárias e das teorias do discurso, contudo, a lógica reducionista ainda persistia. Viam a educação como algo especial e ideal, isso refletia a fragilidade teórica em relação a estudos no âmbito da educação e sua abertura a qualquer teoria nova. No entanto, essas ideias sedutoras ganharam lugar de destaque nos estudos e pesquisas educacionais, porém, mais tarde, essas

mesmas ideias foram rejeitadas e criticadas. O socioconstrutivismo, forneceu aos professores e alunos um conjunto de atrativos, mas que, em última instância, é inconsistente de instrumentos intelectuais. Acreditavam na emancipação intelectual e na liberdade como decorrentes da educação. Isso lhes garantia o direito epistemológico de desenvolver teorias, criticar e questionar cientistas, filósofos etc. Para além disso, esperavam que com essa liberdade poderiam mudar o mundo, mas não especificavam como fazê-lo. Ao negar o conhecimento objetivo e verdadeiro ficaram impedidos de acessar um entendimento adequado e de mudar o mundo como planejado, porém, essa negação foi ignorada pelos investigadores educacionais por muito tempo. As ideias socioconstrutivistas deixaram a sua marca na linguagem, sua manifestação ocorre por meio “da facilitação, do trabalho de grupo e do “ensino enquanto conversa”. Todas essas estratégias pedagógicas podem ser consideradas como “versões de uma tentativa de supressão das hierarquias ou, pelo menos, de as tornar invisíveis”. Essa nova “linguagem da prática” é veiculada pela educação à distância, educação tecnológica, vídeoaulas, aulas remotas, mediadas pela internet, computadores e celular (YOUNG, 2010, p. 397).

O realismo social ou o “sociorrealismo” de M. Young segue um direcionamento teórico avesso ao que foi exposto. Apoia-se no princípio da insularidade e ultrapassa as direções estabelecidas pela hibridez, sem, contudo, retroceder ao conservadorismo do modelo tradicional da disciplinaridade, nem admite as consequências incertas da hibridez e da sua renúncia a critérios pedagógicos e epistemológicos. Cabe ainda ressaltar que a base teórica da insularidade decorre da abordagem de Durkheim que “consiste no seu reconhecimento de que, embora o conhecimento seja um produto social e humano, é a sua *socialidade* que lhe confere uma objetividade que vai para além dos processos sociais associados à sua aquisição e produção” (YOUNG 2010, p. 94). Um currículo do futuro deve estabelecer a diferença entre o conhecimento teórico, que se adquire na escola, e o conhecimento prático, que se obtém na vida cotidiana, bem como reconhecer a importância e o valor de um currículo centrado no conhecimento disciplinar, ou seja, no conhecimento teórico. A teoria do “sociorrealismo” se apoia em duas importantes ideias de Vygotsky, a “zona de desenvolvimento próximo” e a relação entre os conceitos teóricos e conceitos cotidianos. Essa relação está no centro da discussão teórica da pedagogia e do currículo na atualidade. Importa dizer que a abordagem de Vygotsky baseada no desenvolvimento humano e na distinção entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ultrapassa a lógica das dicotomias. Young se debruça no trabalho de

Vygotsky, Durkheim e Bernstein, e apresenta as contribuições desses autores para desenvolver a teorização sobre um currículo do futuro (YOUNG 2010, p. 94).

Antes de finalizar esse capítulo quero compartilhar algo que considero importante, têm me inquietado e me tomado atenção, são interrogações internas que me acompanham desde o início dessa escrita e que consigo ter mais clareza sobre elas na medida em que escrevo. Uma das atividades que os professores do ensino superior têm que realizar, e é considerada obrigatória, é a elaboração de um currículo, ou seja, um plano de curso do componente curricular que vai atuar. Essa obrigatoriedade vale para todos os componentes com exceção do Estágio Curricular. Embora o Estágio seja um componente curricular do curso de Licenciatura de Geografia da UEG – Porangatu, essa tarefa de elaborar um plano de ensino é dispensada aos professores que atuam nesse componente. Esse fato diz muito sobre sua insignificância, invisibilidade, desprestígio, entre outros atributos que o desqualificam, desvalorizam e o colocam nessa posição marginal e subalterna no curso, como já foi dito no capítulo anterior.

A inquietação que me acompanha me leva a interrogar sobre o que me levou a articular nessa trama teórica uma discussão sobre as teorias do currículo e a utilizar algumas vezes a expressão *um currículo do futuro para o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia*, pois não tenho a obrigatoriedade de construir, na IES em que trabalho, um currículo ou um *plano de curso da disciplina* como é denominado. Ao analisar como tenho operado nesse trabalho com o Estágio, me vejo atenta em observações sobre as ausências: a ausência da sua importância, a ausência de carga horária no calendário semanal de aulas, a ausência do conhecimento teórico, a ausência dos professores no acompanhamento das atividades, a ausência do diálogo, a ausência da Geografia, a ausência de um planejamento e da gestão, a ausência de um currículo para o Estágio etc. Essas tantas ausências me causam inquietação. O enfrentamento que tenho feito não é apenas um processo de identificação dessas ausências, é mais que isso, há em mim um impulso interno que me leva a acolher esse Estágio desprezado, desvalorizado e subalterno com todas as suas ausências. Ao reconhecer nele o inacabado, o “defeituoso”, tenho buscado refletir os caminhos que levam a preencher seus vazios, a enriquecê-lo, agregando conhecimentos e saberes que não fazem parte dele. Entendo que esses conhecimentos não foram em algum momento excluídos dele, sempre estiveram ausentes. Espero que esse movimento possa, de alguma forma, contribuir para mudar a posição que o Estágio ocupa em relação aos demais componentes curriculares no sistema espacial do curso. O lugar marginal em que foi instalado, sua importância subjugada e sua “voz acanhada”, em relação aos demais componentes, corrobora com o legado de ausências. O campo da sociologia

da educação é um dos alicerces na composição de outra abordagem teórico-metodológica para o Estágio. As teorias de currículo podem contribuir substancialmente, não apenas para situar e analisar o Estágio nas distintas tradições curriculares, mas, sobretudo, para compreender a importância de arquitetar um currículo do futuro para o Estágio. Todavia, importa nessa composição ampliar o diálogo com diversos campos teóricos que apresentam contribuições relevantes para pensar o Estágio.

Na sequência, será abordada uma discussão sobre a teoria histórico cultural iniciada por Vygotsky e ampliada por seus colaboradores. O objetivo dessa discussão será dialogar com os elementos teóricos já mencionados e ter mais clareza sobre as possibilidades de implementar esses conhecimentos teóricos em *um currículo do futuro para o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia*.

3. DO ESTÁGIO FORMAL AO ESTÁGIO FORMATIVO

A teoria de *currículo do futuro* apresentada por Young (2010; 2011; 2013; 2014), corrobora com o que defendo como tese: incorporar a Geografia no currículo de Estágio Curricular como o campo do conhecimento estruturante. Esse autor apresenta, claramente, a importância de se formular currículos fundamentados no conhecimento, mas não qualquer conhecimento. Os três princípios que endossam a sua teoria, o *conhecimento poderoso* (em contraposição ao conhecimento dos poderosos), o *princípio da insularidade* (em contraposição ao da hibridez) e o *currículo do engajamento* (em contraposição ao do acatamento) abordados na seção anterior, são essenciais e devem ser considerados pelos professores formadores na elaboração do currículo. Ao considerar essa abordagem, a Geografia deve ser inserida no currículo do Estágio como uma forma de conhecimento, uma forma de pensamento, um campo teórico epistemológico fundamental na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual do aluno. Em outros termos, a Geografia e o seu conteúdo é o instrumento fundamental para o processo de aprendizagem-desenvolvimento dos alunos. E o ensino, como lembra Libâneo (2011, p.88), “[...] é o meio pelo qual os alunos se apropriam das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual”. É esse conhecimento que assegura ao professor formador a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem poderosa, fazendo analogia ao que Michael Young denomina de *conhecimento poderoso*.

As discussões realizadas sobre a educação, a escola, a sociologia do currículo, somadas à problemática apresentada no capítulo I, autoriza-me a concluir o insucesso do atual currículo do Estágio de Geografia e os inúmeros prejuízos que causa à formação de professores de Geografia e, conseqüentemente, à Sociedade. Essa situação solicita aos professores formadores analisar a concepção de formação que norteia esse modelo pedagógico-curricular de formação no Estágio. Esse modelo é nomeado aqui de Estágio formal, em contrapartida ao modelo que proponho, Estágio formativo. A proposição de uma concepção pedagógico-curricular do Estágio formativo consolida uma demanda efetiva e cabe aos professores formadores compreender essas questões profundamente, pois elas inspiram e são geradoras dos motivos que ativa o rompimento com concepções orientadas pela tradição, além do acolhimento de outra abordagem de currículo para o Estágio baseada no conhecimento. No entanto, para acionar esse processo é necessário, antes de tudo, ao professor formador ter clareza dos problemas que a atual concepção provoca na formação e do compromisso profissional em garantir o direito do aluno ao desenvolvimento intelectual. Dessa maneira, a tarefa que tracei para esse capítulo é

analisar as teorias que ampliam a compreensão sobre o papel do professor, o tipo de conhecimento que gera desenvolvimento mental, isto é, que *promove o progresso de formas mais elevadas de pensamento* e, com base nelas, constituir um constructo teórico para nortear a proposição de Estágio formativo.

Ao retomar o que Libâneo (2016) destaca sobre as antinomias, ou seja, a relação à didática e as didáticas específicas e a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico didático nos currículos e metodologias de ensino, algumas interrogações inquietam: qual é a causa desses dilemas? O que cabe aos professores formadores fazer para superá-los? Como fazer? O autor explica que os professores, de forma geral, tendem a priorizar a didática específica e deixam de lado temas relevantes da didática básica, provocando “[...] o hiato entre os conteúdos, a metodologia de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada, reiterando a separação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico didático” (LIBÂNEO 2016, p.354).

Para o autor supracitado,

a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como não pode cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas. Desse modo, a didática tem nas disciplinas específicas e correspondentes métodos de investigação uma das fontes mais importantes de constituição do seu conteúdo, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia da educação. Juntando essas contribuições, ela generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas convertendo-se, assim, em uma das bases essenciais do ensino de didáticas específicas oferecendo-lhes o que é comum e essencial e, ao mesmo tempo, respeitando suas particularidades epistemológicas e metodológicas. É partindo desse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre a didática básica com a epistemologia das disciplinas escolares de modo a conectar os conteúdos próprios da didática à lógica científica da matéria ensinada (LIBÂNEO, 2016, p. 354).

Para estabelecer a relação de articulação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático é necessário uma didática que integre conteúdo específico, métodos de ensino e método da ciência ensinada. Segundo Libâneo (2016, p. 355), “o conhecimento didático da matéria por parte do professor depende do conteúdo e das particularidades investigativas da ciência ensinada, ou seja, depende das características do conhecimento disciplinar”. Essa orientação sobre a natureza e o conteúdo da didática modifica o modo convencional de conceber o planejamento do ensino das disciplinas nas instituições de

formação de professores. Essa orientação deve ser o elemento na construção de um currículo do futuro para o Estágio, proposição que venho defendendo ao longo dessa tese.

A teoria de currículo baseada nas premissas de Michael Young dialoga com orientações pedagógicas-didáticas da atualidade já materializadas no âmbito da produção científica e no campo da didática de formação de professores, na linha defendida por Libâneo. A abordagem tratada por Libâneo está fundamentada na teoria histórico-cultural, uma concepção de educação bem distinta daquela que caracteriza o Estágio formal, que restringe o ensino à aspectos prescritivos e instrumentais que pouco auxiliam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e no enfrentamento de problemas persistentes dos cursos de licenciaturas. O aporte teórico baseado na teoria histórico-cultural, na teoria da atividade e na teoria do ensino desenvolvimental de Vygotsky, Leontiev e Davydov demarcam as orientações atuais da didática. Sobretudo, possibilitam

[...] compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum de formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p.51).

A concepção de didática defendida por Libâneo tem base fundamental no pensamento marxista e no materialismo-histórico-dialético. Os conceitos centrais dessa teoria objetivam compreender a origem e o processo de desenvolvimento mental dos indivíduos.

Vygotsky¹³ traz orientações teórico-metodológicas e pedagógico-didáticas fundamentais para repensar e transformar o Estágio formal. Essa nova arquitetura de Estágio propõe alterar a forma e o conteúdo, isto é, a base teórica, o método e a didática. O Estágio formativo deve assegurar que a ciência de referência do curso, nesse caso a Geografia, com suas particularidades epistemológicas e metodológicas (antes praticamente ausentes ou secundarizadas), sejam adotadas e consideradas como fundamentais. O conteúdo geográfico é o instrumento capaz de gerar as mudanças no planejamento, na comunicação, nas ações e interações entre professor e aluno e elege, ao mesmo tempo, uma concepção original de formação no Estágio. Essa proposição que apresento, o Estágio formativo, é uma abordagem fundamentada na unidade e não mais na dissociação. A teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental são pilares dessa fundação, e serão tratadas a seguir.

¹³ Para conhecimento da escola de Vygotsky e seus colaboradores, estão disponíveis alguns estudos como o de Prestes; Tunes; Nascimento (2017); e de Libâneo; Freitas (2007; 2013).

3.1 A abordagem de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano

Vygotsky nasceu em Orsha, no ano de 1896. Com um ano de idade sua família se mudou para Gomel, ambas cidades da Bielorrússia. Teve uma vida curta, morreu em 1934 com 37 anos de idade vítima de tuberculose, porém, desenvolveu um trabalho intenso nesse curto período de vida. Foi admitido em setembro de 1913 na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou. No entanto, pela forte inclinação que tinha pelas “humanidades e letras” após um mês se transferiu para Faculdade de Direito na mesma universidade e também se inscreveu no curso de história e filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Os seus estudos em psicologia iniciaram nessa mesma Universidade. Voltou a ingressar na faculdade de medicina quando já era um psicólogo de renome como um modesto estudante. Nesse contexto, seu interesse era o substrato neurofisiológico das funções psicológicas (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2017).

Vygotsky inicia suas pesquisas a partir de 1920 juntamente com outros psicólogos e pedagogos da antiga URSS, formando assim a conhecida Escola de Vygotsky. Ela é fundada a partir das formulações da teoria histórico-cultural. A primeira geração dessa Escola é representada por Vygotsky, Leontiev e Luria que formularam as bases teóricas da *psicologia histórico-cultural*. Os objetivos desse trabalho de investigação foi a busca de explicações para a origem e o desenvolvimento do psiquismo humano como processos social, histórico e culturalmente mediados. A segunda geração representa a ampliação da abordagem histórico-cultural. Leontiev liderou esse grupo de pesquisadores na formulação da *teoria da atividade*. Ainda nessa geração, outros pesquisadores desenvolveram pesquisas pontuais, sobre a psicologia infantil (Galperin), a psicologia da personalidade (Boyovich), a psicologia do desenvolvimento (Elkonin), a psicologia da evolução (Zaporoyetz) e a psicologia da educação (Levina). A terceira geração consistiu na ampliação da teoria histórico-cultural para os Estados Unidos e América Latina e teve como representantes Davydov, Zinchenko, Rubtsov, Lektorsky, entre outros. Um maior detalhamento da história de vida e produção de Vygotsky é conhecida e relatada por seus colaboradores à época e por outros considerados da segunda e terceira geração (LIBÂNEO; FREITAS, 2007).

Vygotsky afirmava que a teoria que isola a mente e a consciência do comportamento, característica das psicologias introspectivas daquele contexto, apresentava uma falsa definição do objeto da investigação psicológica. O estudo do comportamento, que para Vygotsky se tratava do comportamento humano, é fundamental para o desenvolvimento de qualquer teoria psicológica e esse comportamento é intrinsecamente organizado social e culturalmente.

Argumentava que, na psicologia baseada no behaviorismo americano ou em suas contrapartes soviéticas, não bastava simplesmente uma redefinição do objeto de investigação psicológica, pois persistia o isolamento conceitual entre mente e comportamento e a continuidade das limitações conceituais da psicologia tradicional no estudo do comportamento. Vygotsky afirmava que, para desenvolver uma ciência psicológica unificada, era necessário o desenvolvimento de um novo sistema de conceitos e teorias capaz de superar a dissociação conceitual entre comportamento e consciência e a perspectiva teórica existente (MINICK, 2013, p. 33-34).

Em síntese, o pano de fundo teórico da psicologia soviética revelava duas tendências nos anos de 1920. A primeira ficou conhecida como behaviorismo reflexológico. Ela é composta por dois grupos de pensadores, sendo seus principais representantes Chelpanov, Pavlov e Bekhterev. No entanto, deve-se considerar que a psicologia soviética não desenvolveu o “behaviorismo” do estilo americano, pois se familiarizavam com autores da psicologia europeia. A segunda é composta por dois grupos de pensadores fundamentados na psicologia marxista, fundamentais para compreender o conceito de atividade. O grupo denominado “psicologia marxista” de Konstantin Kornilov caracterizava-se pela miscelânea de citações marxistas, e o grupo de Vygotsky que se filiou à filosofia marxista e hegeliana (KOZULIN, 2013).

Segundo Kozulin (2013), Vygotsky encontrou em Marx e Hegel uma teoria social da atividade humana em oposição ao naturalismo e a tradição empirista. De Hegel adotou “uma visão absolutamente histórica dos Estágios de desenvolvimento e das formas da consciência humana” (p. 115). Em Marx, o que lhe atraiu atenção, foi o

[...] conceito de práxis humana, isto é, a atividade histórica concreta que é um gerador por trás dos fenômenos da consciência. É a práxis humana historicamente concreta que dá conta da especificidade – isto é, do caráter social e histórico – da sobrevivência e desenvolvimento humanos se tornou um protótipo para o conceito de atividade como um princípio explanatório (KOZULIN, 2013, p. 116).

O método marxista de análise teve um papel definidor no pensamento de Vygotsky. Com base nele, o autor analisa que as formas superiores de comportamento são influenciadas pelas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. Vygotsky compreendia que o homem não é apenas produto do ambiente em que vive, mas é também um agente ativo no processo de criação desse ambiente. Para entender como as funções psicológicas superiores poderiam ser estudadas cientificamente, aquelas que diferenciam os seres humanos dos animais, seria necessário “[...] descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a

maturação física, e os mecanismos sensórios se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos” (LURIA, 2014, p. 25-26).

De acordo com Luria (2014), Vygotsky denominou o modo de estudo da psicologia como “cultural”, “histórico” ou “instrumental”. Cada um desses termos apresenta diferentes enfoques que expressam o mecanismo pelo qual se desenvolve a sua proposta de estudo da psicologia. O aspecto “instrumental” refere-se ao processo de mediação das funções psicológicas complexas, são diferentes dos reflexos estímulo-resposta ou estímulos auxiliares, pois elas incorporam os estímulos auxiliares que são provocados pelo próprio indivíduo. Esse princípio foi descoberto “em estudos sobre as mudanças na estrutura do pensamento infantil ao longo de seu crescimento, dos três aos dez anos” (LURIA, 2014, p. 26). O aspecto “cultural” compreende “os meios socialmente estruturados pelas quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança dispõe para dominar aquelas tarefas” (LURIA, 2014, p. 26). Para Vygotsky, o instrumento básico para a realização dessas atividades é a linguagem, que tem um papel primordial na organização e no desenvolvimento do pensamento. O aspecto “histórico” e “cultural” se unem por meio de instrumentos, como a linguagem e, dessa maneira, o homem a utiliza para dominar seu ambiente e o seu próprio comportamento. Esses instrumentos se desenvolveram ao longo da história da humanidade, não surgiram da criação divina. Para explicar a importância dos instrumentos que o homem se apropria para o desenvolvimento das funções mentais superiores, o autor argumenta:

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares¹⁴ [...] (LURIA, 2014, p. 26-27).

Luria (2014) descreve que esses três aspectos se aplicam ao desenvolvimento infantil, pois, a criança desde o seu nascimento está em um processo contínuo de interação com os

¹⁴ Para compreender o que são funções elementares, chamadas também de processos psicobiológicos inferiores e no que elas diferenciam das funções psicológicas superiores, ver Daniels (2003, p. 66). Segundo esse autor, “um princípio central na estrutura da psicologia desenvolvimental de Vygotsky é a transição de processos “inferiores” para funções “superiores”. Os processos psicobiológicos “inferiores” incluem os reflexos e o processos conscientes espontâneos, rudimentares. As funções psicológicas conscientes “superiores” incluem funções mentais desenvolvidas, voluntárias, percepção categórica, atenção e movimentos voluntários.”

adultos, levando-a incorporar no seu desenvolvimento e na sua história a cultura, os significados e os modos de operar das pessoas que participaram do seu ambiente de convívio. Esses processos de mediação dos adultos com as crianças são denominados por Vygotsky de interp-síquicos e intrapsíquicos. Segundo Luria:

No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos aspectos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são interp-síquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse Estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo **[intrapsíquico]** interp-síquico. É através dessa interiorização dos meios de operação as informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica. **[Acréscimo e grifo meu do termo intrapsíquico que parece ser o termo adequado em relação a interp-síquico do autor ou do tradutor]** (LURIA, 2014, p. 27).

Vygotsky (2001, p. 19) aprofunda essa discussão detalhando a importância do estudo do pensamento e da linguagem como uma das áreas da psicologia e analisa que as investigações que ocorriam, até então, tratavam essas funções psíquicas de forma isolada. Dessa maneira, “a interdependência e a organização dessas mesmas funções na estrutura da consciência como um todo” eram ignoradas pelos grupos dominantes da psicologia soviética. Esses grupos, “[...] aceitavam a unidade da consciência e a inter-relação de todas as funções psíquicas; partia-se da hipótese de que as funções isoladas operavam inseparavelmente, numa ininterrupta conexão mútua” (VYGOTSKY, 2001, p. 20). Acreditavam que a relação entre duas funções nunca variava: “[...] as relações entre a percepção e atenção, entre atenção e memória e entre a memória e o pensamento eram constantes e, como constantes podiam ser anuladas e ignoradas (e eram-no) no estudo das funções isoladas” (VYGOTSKY, 2001, p. 20). Tornou-se imperativo para desenvolver um estudo da linguagem e do pensamento modificar essa perspectiva. As teorias existentes, desde a antiguidade, identificam a fusão entre o pensamento e o discurso num extremo e, no outro a separação e segregação de ambos. Concebem que o pensamento é um discurso sem o som, limitam-se a ignorar o problema, pois ao considerarem pensamento e discurso independentes e estudá-los de forma separada observam que as relações entre eles ocorrem de forma mecânica, externa, a partir de dois processos distintos. Ao analisar dessa forma ficam impedidos de compreender as relações intrínsecas entre pensamento e linguagem.

O erro desses investigadores está nos métodos de análise adotados. Vygotsky (2001, p. 23-24) aponta dois métodos de análise divergentes no estudo das estruturas psicológicas. Kozulin (2013) sintetiza esses métodos em duas tendências da psicologia, como já dito anteriormente, a primeira representada pela psicologia do “behaviorismo reflexológico” e a segunda pela psicologia marxista. Para Vygotsky, a primeira tendência trabalha com um tipo de análise que,

[...] não nos fornece nenhuma base adequada para estudarmos as multiformes relações concretas entre o pensamento e a linguagem que surgem no discurso do desenvolvimento e do funcionamento do discurso verbal em todos os seus aspectos. [...] Além disso, induz em sérios erros ao ignorar a natureza unitária do processo em estudo, pois, cinde em duas partes a unidade viva entre o som e o significado a que chamamos palavra e parte da hipótese que essas duas partes só se mantêm unidas por simples ações mecânicas (VYGOTSKY, 2001, p. 24-25).

A segunda tendência, representa um outro tipo de análise, a qual foi chamada por Vygotsky de análise em unidades. Esse é o caminho metodológico que defende. A unidade é compreendida como o produto da análise, ela conserva todas as propriedades fundamentais da totalidade, ao contrário da primeira tendência metodológica que se limita a uma análise fragmentada das propriedades e se perdem impossibilitando entender a verdadeira unidade. O método de análise em unidades apresenta três relações primordiais, são elas: linguagem e pensamento, pensamento e discurso, intelecto e afeto (VYGOTSKY, 2001).

Vygotsky (2001, p. 27) declara que havia poucas investigações sobre a linguagem e os significados das palavras. Além disso, enfatiza que “[...] é no significado que o pensamento e o discurso se unem em um pensamento verbal. É no significado, portanto, que poderemos encontrar as respostas às nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e o discurso”. Nesse sentido, uma palavra carrega uma classe de objetos e por isso ela é uma generalização. A generalização é um dos conceitos fundamentais dessa tendência metodológica, significa um salto qualitativo desse método. Vygotsky explica que,

Temos todas razões para supor que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento é a presença no último de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado das palavras e de que, por conseguinte, o significado é um ato de pensamento no sentido completo da expressão. Mas, simultaneamente o significado é uma parte inalienável das palavras enquanto tal, pertencendo, portanto, tanto ao domínio da linguagem como ao do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, já não fazendo parte do discurso humano. Como o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem, constitui a unidade do pensamento verbal que procurávamos. Portanto, torna-se claro que o método a seguir na nossa indagação da natureza do pensamento verbal é a análise semântica – o estudo do desenvolvimento, do fundamento e da estrutura desta

unidade, que contém o pensamento a linguagem inter-relacionados (VYGOTSKY, 2001, p. 28-29).

Vygotsky (2001, p. 31), descreve a linguagem como um aspecto primordial na comunicação e no intercâmbio social. O indivíduo ao transmitir o seu pensamento de forma racional e intencional necessita de um sistema mediador. É a linguagem humana a mediadora dessa comunicação. Ele explica que a comunicação na experiência cotidiana precisa ser simplificada e generalizada antes de ser representada em símbolos. Esse processo que torna possível a comunicação entre os indivíduos. “A comunicação real exige o significado – isto é, a generalização – tanto quanto os signos”. Dessa maneira, a comunicação é uma experiência pessoal da consciência de cada um e não pode ser transmitida exclusivamente na fala. Assim, o significado das palavras como unidade envolve simultaneamente generalização e formas elevadas de intercâmbio humano, que são possíveis na comunicação quando revela o pensamento conceitualizado, isto é, utiliza-se o conceito para ser compreendido.

A relação entre intelecto e afeto é outro aspecto do método de análise em unidades. Quando a relação entre intelecto e afeto é analisada de modo dissociado, fica impossível compreender a causa e a origem dos nossos pensamentos, “visto que a análise determinista exigiria uma clarificação das forças motrizes que orientam o pensamento por esta ou aquela via” (VYGOTSKY, 2001, p. 34-35). Contudo, a análise por unidades,

[...] demonstra que existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostra que todas as ideias contêm, transmutada, uma atitude afetiva para com a porção de realidade a que cada uma delas se refere. Permite-nos, além disso, seguir passo a passo as trajetórias entre as necessidades e os impulsos de uma pessoa e a direção específica tomada pelos seus pensamentos, e o caminho inverso, dos seus pensamentos ao seu comportamento e à sua atividade (VYGOTSKY, 2001, p. 35).

Vygotsky (2001), ao discutir o problema da abordagem metodológica da psicologia tradicional e defender a análise em unidades, apresentou um novo método de investigação baseado no marxismo e desenvolveu conceitos fundamentais. Foi a partir dessas premissas que a teoria histórico-cultural foi ampliada para uma teoria de ensino.

Para compreender a discussão teórica de Vygotsky resgato parte da análise que fez sobre a obra de Piaget, o que o levou à construção de sua abordagem dos processos psicológicos humanos. Do ponto de vista do método, é relevante uma discussão em que sejam abordadas as contradições que se manifestam em torno do conhecimento. Entretanto, esclareço que não fiz um estudo da obra de Piaget, contudo, considero as análises e contradições apresentadas por Vygotsky (2001) ao reproduzir algumas de suas experiências e, também, de Davydov (1988).

O primeiro trabalho empreendido pelo grupo de Vygotsky foi realizar uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no mundo, com o propósito ambicioso de criar um novo modo de estudar os processos psicológicos humanos. Vygotsky (2001; 2009) dedica parte de sua obra para analisar a teoria de Piaget ressaltando primeiramente a sua importância. Piaget foi o primeiro a estudar sistematicamente a percepção e a lógica infantil. Sua teoria revolucionou o estudo da linguagem e do pensamento infantil, desenvolvendo o método clínico de investigação que revela uma ferramenta incalculável para o estudo das estruturas complexas do pensamento infantil nas suas transformações genéticas. A sua abordagem positiva teve como foco, segundo analisa Vygotsky, “mais sobre o que as crianças têm do que sobre o que lhes falta” (p. 36). Segundo o próprio Piaget, a sua teoria expressa o que Rousseau já havia manifestado: “[...] uma criança não é um adulto em miniatura e o seu cérebro não é um cérebro de adulto em ponto reduzido”. (apud VYGOTSKY, 2001, p. 37). Há nessa ideia uma concepção de evolução e é ela que norteia a teoria biológica de Piaget.

Segundo Davydov (1988), na teoria biológica de Piaget, o processo de desenvolvimento do pensamento da criança ocorre de acordo com as etapas sucessivas do seu desenvolvimento, o ponto de partida é o *sensorio motor* que depois passa para o *pré-operatória* e em seguida para às operações concretas e formais, ou seja, às *estruturas operatórias*. Para Piaget, o desenvolvimento mental é compreendido como independente da educação e do ensino.

Vygotsky (2001) ressalta a importância dos estudos de Piaget, mas tece críticas sobre essa teoria e explica os problemas nela contidos. Ele descreve que um dos problemas da obra de Piaget é a dualidade, comum nas obras da psicologia da época, decorrente da crise “entre a matéria prima factual da ciência e suas premissas metodológicas e teóricas, que há muito tempo são alvo de disputa entre as concepções materialista e idealista do mundo” (p. 37). A dualidade revela-se na metafísica e no idealismo e nas bases empiristas nas quais foram construídas. O autor evidencia que embora Piaget busca considerar os fatos, ele evita generalizações no seu próprio campo de conhecimento e se resguarda nele, pois apresenta o empirismo como único terreno seguro. Acrescenta que para entender a chave central dos fatos reunidos por Piaget, é necessário explorar a base filosófica que a sustenta.

Vygotsky (2001) explica que para Piaget o egocentrismo é a característica fundamental do pensamento das crianças, pois ele ocupa a posição intermediária, genética e estrutural entre o pensamento autístico e o pensamento orientado. O pensamento autístico é subconsciente, individualista, criado pela imaginação, não corresponde à realidade externa e obedece a um conjunto de regras próprias do indivíduo. Já o pensamento orientado é consciente, inteligente,

social, suscetível de erro e acerto, e é manifestado pela linguagem. Há nessas duas maneiras de pensamento inúmeras formas de comunicação. Nesse sentido, analisa que a base da teoria de Piaget é sua compreensão sobre o pensamento egocêntrico das crianças e esse está no meio do caminho entre o pensamento autista e o pensamento orientado. E que esse pensamento se baseia na concepção genética retirada da psicanálise, a qual concebe que o pensamento das crianças é originalmente autístico e se transforma em pensamento realista em decorrência da pressão social. Ressalta que, para Piaget o pensamento antes de procurar a verdade serve à satisfação imediata até a idade de sete a oito anos. Após essa idade o pensamento socializado se desenvolve, entretanto, os traços egocêntricos não desaparecem imediatamente das operações sensoriais da criança, mas continuam cristalizados em uma parte abstrata do “pensamento puramente verbal” (p. 46). Em síntese, “o autismo é encarado como a forma original, mais primitiva, do pensamento; a lógica aparece relativamente tarde; e o pensamento egocêntrico é o elo genético entre ambos” (VYGOTSKY, 2001, p. 45).

Para analisar a validade da teoria de Piaget, Vygotsky (2001) repetiu as mesmas experiências comparando os resultados. As suas observações o levaram a caracterizar todas as conversas de crianças em dois grupos, o egocêntrico e o socializado. A diferença que encontrou entre elas está, sobretudo, nas suas funções. No grupo com discurso egocêntrico a criança fala dela própria, não se preocupa, não se comunica e nem escuta ou espera ser escutada pelo interlocutor. No grupo de crianças com discurso socializado elas não se preocupam em estabelecer a interação com os outros, mas sim pedem, mandam, ameaçam, transmitem informações e fazem perguntas. Explica que nas experiências de Piaget com crianças em idade pré-escolar, o mais importante foram as conversas egocêntricas. Nas investigações realizadas posteriormente pelo seu grupo, com crianças de seis e sete anos, o pensamento egocêntrico ainda permanece no seu discurso e significa que a natureza egocêntrica deve ser ainda mais elevada nas crianças mais novas. Ressalta que a pesquisa de Piaget fundamentada na concepção do egocentrismo infantil é baseada em dados orais e são eles a prova documental da sua teoria.

De acordo com Vygotsky (2001), as descobertas de seu grupo nas mesmas experiências realizada por Piaget indicam que o egocentrismo é um instrumento de pensamento próprio da criança que busca solucionar um problema. Identificou, ao revistar a função do discurso egocêntrico, que as experiências fornecem provas indiretas, porém não fornecem respostas sobre as causas do seu desaparecimento. Portanto, “os dados obtidos sugerem-nos fortemente a hipótese de que o discurso egocêntrico é um Estágio na evolução do discurso vocal para o discurso interior” (VYGOTSKY, 2001, p. 54). Ao examinar as crianças perante obstáculos

observou que, frequentemente, estavam em situações de silêncio e posteriormente encontravam uma solução. Quando questionadas sobre o que pensavam, suas respostas assemelhavam ao pensamento em voz alta das crianças em idade pré-escolar. “Isto indicaria que, na criança em idade escolar, se encontram relegadas para o discurso interior sem som, as mesmas operações mentais que a criança em idade pré-escolar levam a cabo em voz alta, por meio do discurso egocêntrico” (p.55). O autor ainda ressalta que, para Piaget, o discurso egocêntrico simplesmente desaparece e nenhuma ênfase foi dada por ele ao discurso interno das crianças, pois para ele o discurso interior e o egocentrismo preenchem as mesmas funções. A conclusão que seu grupo apresentou sobre essa experiência é que o discurso egocêntrico precede o discurso socializado. Isso significa que o discurso interior também precede o discurso socializado (VYGOTSKY, 2001).

Segundo Vygotsky (2001), o discurso interior do adulto é um,

‘pensar de si para si’ mais do que adaptação social; isto é, desempenha a mesma função que o discurso egocêntrico das crianças. Tem também as mesmas características estruturais: fora do contexto seria incompreensível para os outros, porque omite ‘mencionar’ o que é óbvio para o ‘locutor’. Estas semelhanças levam-nos a presumir que, quando desaparece da vista, o discurso egocêntrico não se atrofia pura e simplesmente, antes continua o seu curso e ‘mergulha nas profundidades’, isto é, se transforma em discurso interior. A nossa observação segundo a qual, na idade em que esta modificação ocorre, as crianças que experimentam dificuldades passam a recorrer, quer ao discurso egocêntrico, quer ao discurso silencioso, a reflexão silenciosa, indica que esses dois discursos podem ser funcionalmente equivalentes. Partimos da hipótese de que os processos do discurso interior se desenvolvem e vão estabilizando no início da idade escolar e que isto é causa da rápida diminuição do discurso egocêntrico que nessa idade se observa (VYGOTSKY, 2001, p. 56)

Para Vygotsky (2001), a direção do pensamento e da linguagem é inversa à proposta que Piaget apresenta. Para esse último autor, as duas funções seguem uma trajetória comum “do discurso autístico ao discurso socializado, da fantasia subjetiva à lógica das relações” (p. 56-57). A hipótese proposta por Vygotsky inverte essa trajetória, pois, para ele, a direção do desenvolvimento do pensamento, em um pequeno intervalo de tempo (que vai do aparecimento ao desaparecimento do desenvolvimento da linguagem), segue uma evolução e a função da linguagem é primordial na comunicação e no contato social tanto nas crianças como nos adultos. As duas formas de discursos são sociais, embora tenham funções diferentes. Para Vygotsky o esquema do desenvolvimento segue o discurso social, em seguida o discurso egocêntrico para depois o discurso interior, assim divergindo profundamente do esquema behaviorista tradicional (discurso oral, murmúrio e discurso interior), bem como do esquema de Piaget (pensamento autístico para o discurso socializado em seguida pensamento lógico

através do discurso e do pensamento egocêntrico). Na concepção de Vygotsky “[...] a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, 2001, p. 60).

Vygotsky (2001, p. 65), com base nas suas experiências, destaca a importância do papel da atividade na evolução dos processos cognitivos da criança e que o seu discurso egocêntrico não é vazio, mas está relacionado com a maneira pela qual ela lida com a realidade. Esse processo é desencadeado pela atividade, ou seja, a criança em contato com os objetos, que representam a realidade, desenvolve ações que modelam os seus processos cognitivos. Vygotsky, com base nas suas experiências, destaca a importância das relações da criança com a realidade para o desenvolvimento do seu pensamento, ao contrário das descobertas de Piaget, na qual as crianças são impermeáveis à experiência. Para Vygotsky as crianças, em contato real e verdadeiro com as coisas, estabelecem relações constituídas por brincadeiras, jogos, etc. enquanto o adulto estabelece essas relações a partir do trabalho. É a partir dessas relações e atividades, considerando os diferentes ambientes sociais que estão inseridos, se pode estabelecer a diferença entre o social e individual do seu pensamento.

Para compreender o conhecimento sobre a teoria histórico-cultural, é importante entender os princípios que norteiam essa teoria. Anteriormente, apresentamos a origem e as particularidades do seu pensamento e o processo de construção do edifício teórico que desenvolveu contrapondo às teorias dominantes da psicologia e principalmente a de Piaget. Na sequência, abordaremos os fundamentos da teoria de Vygotsky e de gerações posteriores que ampliaram sua teoria no âmbito da psicologia pedagógica e da didática.

3.2 Estágio Formativo: norteado por uma didática integradora de conteúdo, métodos de ensino e o método da ciência geográfica

Em discussões anteriores, defendi a ideia de que os cursos de formação de professores, especificamente o Estágio Curricular, é uma instância privilegiada em promover no processo educativo a articulação entre o campo disciplinar e o campo pedagógico-didático. E que a função do professor formador que atua no Estágio é assegurar ao aluno estagiário uma aprendizagem que gera o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e subjetivas. Para defender a Geografia como conhecimento teórico constitutivo de um currículo para o Estágio que gera esse desenvolvimento, os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky é a base na qual Davydov formula a teoria de ensino desenvolvimental e, portanto, são importantes apoios.

A concepção de didática fundamentada na teoria histórico-cultural é construída e inspirada nos princípios marxistas e no materialismo-histórico-dialético. Ao trazer a reflexão sobre a concepção materialista dialética da realidade, e o corpus teórico no qual me apoio, assumo-a como o método de abordagem e de produção do conhecimento, cuja finalidade é compreender o Estágio em sua totalidade. Nesse caminho, é fundamental desvendar aquilo que a aparência oculta, aproximar-se de sua essência, compreendê-la na multiplicidade de relações que o envolve para, assim, arquitetar uma proposição, nesse caso é a referente ao que denomino Estágio formativo, que ofereça possibilidades de realizar transformação.

Ao investigar o Estágio, considero as inquietações que surgiram no decorrer da minha experiência profissional, os inúmeros problemas e dificuldades que me motivaram a investigar e a entender as relações que o constitui, bem como, aquilo que é constitutivo dele. Nesse sentido, compreender a essência do fenômeno significa identificar o modelo de Estágio institucionalizado na universidade, compreender a sua gênese e o processo histórico do seu desenvolvimento, como é realizado, as relações estabelecidas entre professores formadores, alunos estagiários, conhecimentos e concepções de formação e de didática que o embasam, etc. Mas, para além de identificar problemas, conhecer, compreendê-los, analisar e refletir criticamente a relação teórico-prática do atual Estágio, importa buscar caminhos para ancorar as pretensas transformações.

Um projeto pedagógico-curricular para o Estágio, nessa perspectiva, deve reconhecer a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E a didática deve articular a lógica da ciência de referência do curso, nesse caso a Geografia, com suas particularidades teórico-metodológicas (dimensão epistemológica), a lógica do ensino-aprendizagem-desenvolvimento (dimensão psicopedagógico) e a lógica de atuação no ensino (dimensão didática). Nesse sentido, inserir a Geografia no Estágio sugere a possibilidade de uma proposição original de formação fundamentada na unidade e não mais na dissociação. Contudo, essa proposição é algo a se conquistar, pois, as concepções baseadas na lógica formal e no conhecimento empírico gerou o modelo de Estágio formal caracterizado pelas dicotomias. A teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental apresentam teorizações que inspiram a constituir o corpus teórico para o Estágio formativo. A seguir apresenta-se os princípios que norteiam essas teorias.

3.2.1 Uma psicologia pedagógica inspirada nos princípios marxistas

A teoria histórico cultural busca compreender o desenvolvimento da mente humana, atribuindo um papel decisivo à cultura, ao ensino e à aprendizagem na formação das funções psicológicas superiores (LIBÂNEO, 2011). O sentido histórico e coletivo da obra iniciada por Vygotsky e seus colaboradores não reside no passado, mas no futuro; todas as décadas decorridas acumularam-se diversas conquistas acadêmicas. Nesse processo houve entre eles divergências, contudo, sem suprimir a forte unidade dialética.

A perspectiva marxista expressa o ponto de vista da classe trabalhadora e critica os pressupostos que fundamentam as ações e o pensamento da classe dominante, e, ao mesmo tempo, introduz um novo estatuto teórico-prático. O arcabouço teórico construído por Karl Marx desenvolve uma estrutura teórico-metodológica que configura uma nova concepção de mundo. Essa nova estrutura apreende as determinações da realidade e também se constitui como instrumento de transformação dessa mesma realidade. A produção de Marx está intimamente relacionada ao momento histórico em que ele estava inserido e ao seu compromisso com a classe trabalhadora.

A passagem do século XIX para o século XX constitui um momento histórico marcado pelo grande desenvolvimento do Capitalismo que, inicialmente, se caracteriza pelo incremento da economia, da riqueza, das forças produtivas e da classe trabalhadora. Posteriormente, essa expansão desenvolve-se em nível mundial formando um sistema capitalista internacional. Tal expansão leva, por um lado, às políticas de caráter nacionalista e liberal e, por outro, aos avanços na organização da classe trabalhadora em decorrência das condições de trabalho. Esse momento apresenta contradições: de um lado o progresso tecnológico e de outro a deterioração dos modos de vida da classe trabalhadora. Assim, ao mesmo tempo em que os ideais de liberdade são proclamados, a classe trabalhadora é impedida desse direito (ROSA; ANDRIANI, 2002).

O ponto de partida da proposição marxista é a distinção do ser humano em relação aos demais animais. O homem se distingue ao produzir os seus próprios meios de existência numa relação consciente com a natureza, extraindo dela os meios de produção, os objetos de trabalho e ao estabelecer relações sociais de produção com os outros homens. Essa realidade objetiva é que permite o entendimento da história e da realidade humana. Nessa linha de pensamento, o trabalho é a condição básica e fundamental da vida humana, o trabalho “criou o próprio homem” (ANTUNES, 2004, p. 11). Para Marx a característica fundamental do homem é o trabalho, é através dele que o homem se constrói e constrói a sociedade.

A obra marxista se constitui às análises sociais, históricas, econômicas e políticas, dando uma grande contribuição para a produção do conhecimento filosófico. Segundo Lukács (1968, p. 02), a ação de Marx, ao esboçar uma ontologia histórico-materialista, superou teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel. Para esse autor, Hegel foi um preparador ao conceber, a seu modo, a ontologia como história, em oposição à ontologia religiosa. O contato de Marx com o sistema filosófico de Hegel recupera a concepção de dialética como perspectiva para compreender o real e produzir uma teoria do conhecimento.

Dentro da teoria do conhecimento o grande avanço de Marx constituiu em partir da explicação dialética da realidade, cuja proposta foi colocada por Hegel, aplicando a ela uma concepção materialista, o que implica dizer que a marca de seu pensamento é a perspectiva materialista dialética sob a qual propõe a compreensão da realidade, a sociedade e o homem (ROSA; ANDRIANI, 2002, p.260-261).

Nesse sentido, a base de toda sociedade e de sua formação, seus valores, ideias e transformações está nas condições materiais. Vale ressaltar que a contribuição central de Marx para a filosofia foi o seu método, o método dialético-materialista, que resulta do conjunto da sua obra teórica. Marx não desenvolveu sistematicamente uma discussão sobre o seu método, porém, a maneira como desenvolveu e como dele se utilizou apresentam os elementos para delinear em linhas gerais e fundamentais o método dialético materialista. A obra de Marx fornece a base necessária para o começo de uma sistematização teórica dos procedimentos, bem como possibilita compreender a teoria marxista do conhecimento, ou seja, a dialética materialista (CAIO PRADO JR, 2001).

A dialética materialista ou o materialismo dialético da realidade permite entender as proposições teóricas e metodológicas da teoria histórico-cultural. Segundo essa concepção, os fenômenos são constituídos e transformados por múltiplas determinações, os quais decorrem e fazem parte de outras relações. A realidade é concebida, de modo que cada parte dela ou cada fenômeno se constitui de uma materialidade que é expressão da totalidade. “Assim, a totalidade é uma totalidade de determinações, de relações que constituem os fenômenos e são por eles constituídas. Para Marx, o concreto é síntese de muitas determinações e a totalidade, como síntese, deve conter as determinações do todo reordenadas em uma nova unidade” (ROSA; ANDRIANI, 2002, p. 264).

As autoras citadas explicam que os fenômenos são constituídos por uma multiplicidade de determinações e relações em contínuo movimento que manifestam diretamente contradições. Nessas contradições há sempre uma distinção entre a aparência e a essência das coisas ou dos fenômenos. A aparência é a manifestação imediata do fenômeno. É uma parcela dele, no

entanto, não expressa a sua totalidade. Para conhecer o fenômeno na totalidade, é necessário ultrapassar sua aparência imediata e revelar a sua essência, ou seja, suas determinações. Dessa maneira, esse método de produção do conhecimento deve permitir a imersão no fenômeno de tal modo que se descubra o que a aparência oculta, o que ele é realmente e o que determina que ela seja dessa forma e não de outra. Esse método do conhecimento parte de uma realidade concreta, faz referência a essa realidade e pressupõe a possibilidade de transformá-la. A transformação dialética é o processo que envolve exposição legítima do movimento real e a reflexão das leis que regem cada fenômeno, sendo assim é necessário compreender a totalidade que o fenômeno está inserido. Na sequência são apresentados elementos da abordagem da psicologia de Vygotsky e seus colaboradores, que são requisitos para a formulação da didática desenvolvimental.

3.2.2 A teoria histórico-cultural: uma epistemologia psicológica

A lei genética geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores é o seu pressuposto fundamental de Vygotsky, constitui-se como a epistemologia psicológica do ensino. Essa lei foi constituída a partir de investigações que remonta a origem do homem e a história humana e interage com a construção dos processos psicológicos. Ela apresenta várias dimensões, a filogênese (desenvolvimento da espécie humana), a sociogênese (história dos grupos sociais), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) e a microgênese (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos). A importância dada por Vygotsky à abordagem genética na construção do ser humano fundamenta o interesse e a ênfase sobre o desenvolvimento e à aprendizagem na sua teoria-

Para Vygotsky a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo ‘um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas’ (Vygotsky, 1984, p. 101). O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, não ocorreriam. Em outras palavras, o homem nasce equipado com certas características próprias da espécie (por exemplo, a capacidade de enxergar por dois olhos, que permite a percepção tridimensional, ou a capacidade de receber e processar informação auditiva), mas as chamadas funções psicológicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, ações voluntárias e deliberadas, dependem de processos de aprendizagem. O homem é membro de uma espécie para cujo desenvolvimento a aprendizagem tem um papel central, especificamente no que diz respeito a essas funções superiores, tipicamente humanas (OLIVEIRA, 2003, p. 55-56).

Nesse sentido, a concepção de aprendizagem de Vygotsky está vinculada à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico humano e nela estão incluídas as relações entre os sujeitos. Em outras palavras, “o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a definição desse processo [...]” (OLIVEIRA, 2003, p. 56). Importa ressaltar que Vygotsky não se refere a aprendizagem e tão pouco apenas a ensino, utiliza o termo da língua russa *obuchenie* para designar o “processo de ensino-aprendizagem” e nele sempre inclui “aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (OLIVEIRA, 2003, p. 56). O processo que envolve a unidade ensino-aprendizagem-relações expõe duas importantes ideias. Por um lado, esse processo não depende da presença de um indivíduo dedicado, especificamente, à tarefa desempenhada por meio do discurso verbal. Ele pode estar representado nos objetos, situações, organizações do ambiente e significados que tem relação com o mundo cultural que o cerca. Por outro, quando esse processo ocorre de forma deliberada, explícita, intencional e alcança um resultado desejável torna-se um mecanismo privilegiado. Neste caso, a escola é a instituição de excelência para o desenvolvimento intencional do processo do ensino e da aprendizagem, pois é a instituição criada pela sociedade para transmitir conhecimentos e formas de ação no mundo. Dessa maneira, os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem proposta por Vygotsky revelam que são processos inter-relacionados e que estão no contexto cultural do indivíduo. Em síntese, o processo de aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas pelos indivíduos com o meio, porém, quando essas são estabelecidas por meio da intervenção deliberada de um outro social, “[...] passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre as pessoas” (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

A partir do exposto, apresenta-se algumas postulações de Vygotsky que têm relevância para a didática. A primeira delas é a de que *o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva*, melhor dizendo, o olhar prospectivo no contexto da educação escolar tem particular relevância para além do momento atual, e está implícita a ideia de transformação do indivíduo. Nesse postulado, a educação é reconhecida e considerada essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas, está vinculada a um dos principais conceitos de Vygotsky, o conceito de zona de desenvolvimento proximal - ZDP. O desenvolvimento prospectivo significa que processos embrionários presentes no indivíduo, e que ainda não se consolidaram, podem ser transformados por meio da atuação pedagógica do professor. Dessa maneira, o ensino escolar e o professor ganham particular destaque, pois, os avanços dos alunos

não ocorrem de forma espontânea, mas, sim, pela interferência do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos (OLIVEIRA, 2003).

O segundo postulado, *os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento*, conforme já discutido, é uma ideia central de Vygotsky. Ele pressupõe que “[...] a trajetória do desenvolvimento humano se dá ‘de fora para dentro’ por meio da internalização de processos interpsicológicos” (OLIVEIRA, 2003, p. 60). O ensino escolar nessa postulação tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, o ensino escolar tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico dos indivíduos, pois, a escola é a instituição social incumbida de transmitir o conhecimento organizado e sistematizado e os modos de funcionamento intelectual aos estudantes (OLIVEIRA, 2003).

O terceiro postulado trata da *importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados*. Isto quer dizer que o indivíduo, ao realizar ações externas (processo interpsíquico), produz algo a ser interpretado por atores sociais que desenvolvem significados a partir de processos internos, posteriormente, essas ações serão interpretadas por ele próprio (processo intrapsíquico). Isso ocorre a partir de mecanismos e códigos do grupo cultural no qual está inserido. Esse processo ressalta a importância da escola e especialmente do professor na promoção do desenvolvimento do estudante, conforme explica a autora logo abaixo.

O indivíduo não tem instrumentos endógenos para percorrer sozinho o caminho do pleno desenvolvimento. O mero contato com objetos de conhecimento não garante a aprendizagem, assim como a simples imersão em ambientes informadores não promove, necessariamente, o desenvolvimento, balizado por metas culturalmente definidas. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento.

A importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual é particularmente evidente em situações em que o aprendizado é um resultado claramente desejável das interações sociais. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais para promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola (OLIVEIRA, 2003, p. 61-62).

A teoria histórico-cultural aponta a necessidade de desenvolver processos pedagógicos de forma intencional, organizada e sistematizada aos estudantes que são membros de uma sociedade e de uma cultura específica. A sua formulação teórica destaca a importância da escola, pois a reconhece como um lugar social que tem uma função particular na construção do desenvolvimento pleno dos membros da sociedade, ou seja, os estudantes, em contato com o sistema de escrita e com a ciência, potencializam o desenvolvimento psíquico e os modos de pensamento. Nessa concepção, valoriza-se o papel do professor, pois ele é essencial no processo de internalização do conhecimento e na promoção de um ensino capaz de gerar o desenvolvimento dos estudantes. Essa implicação da teoria vale para os estudantes da educação básica, mas também vale para os processos formativos de professores, ou seja, vale para orientar teoricamente a condução desses processos nos cursos de formação, em especial nos Estágios, visando ao seu desenvolvimento intelectual.

3.2.3 A teoria do ensino desenvolvimental: uma epistemologia da didática

A teoria do ensino desenvolvimental¹⁵ foi formulada por Vasily V. Davydov a partir de uma análise crítica do ensino baseado na concepção tradicional que vincula o desenvolvimento do pensamento empírico a partir de um ensino conduzido pela descrição, memorização e repetição dos conteúdos. Davydov considerava insuficiente transmitir aos alunos apenas informações e fatos isolados, e almejava que a escola orientasse os alunos a desenvolver sua autonomia baseada no conhecimento científico, ou seja, *que os ensinassem a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental*. Sua teoria foi formulada a partir das contribuições da teoria histórico-cultural fundada por Vygotsky e desenvolvida por colaboradores. Conjectura-se que ao formular a teoria do ensino desenvolvimental, com foco na atividade de estudo e na valorização do potencial criativo como núcleo da personalidade, possivelmente buscava compreender e compartilhar com as pessoas a natureza de seu êxito nos estudos. Entretanto, seu empenho se estendeu também em criar um sistema de ensino público de educação, colocando o conhecimento teórico como fundamento para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ou seja, a ampliação da consciência

¹⁵ A expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há quem prefira a denominação “ensino para o desenvolvimento”, bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 332).

amparada na realidade (LIBÂNEO; FREITAS, 2007; 2017b¹⁶; LIBÂNEO, 2015; 2016; DAVYDOV, 1988).

A formação teórica e investigativa de Davydov foi na psicologia (1953), mas ele era considerado um grande pedagogo. Seu trabalho foi reconhecido tanto no campo da epistemologia, da teoria da educação e da pesquisa experimental no âmbito escolar sobre ensino e aprendizagem. Sua produção é vasta e tem, como marco inicial, sua tese de doutorado e como consolidação seu trabalho em parceria com Elkonin, o que ficou conhecido como sistema didático Elkonin-Davydov.

Na época vigorava nas escolas russas a pedagogia tradicional. Nelas as crianças aprendiam primeiro as características aparentes do objeto (conteúdo) em seguida esses objetos eram comparados entre eles e por fim classificados. O resultado desse processo era o acesso dos estudantes a um tipo de conhecimento denominado conhecimento empírico. Em contraposição, Davydov formulou uma proposta de um ensino baseado no conhecimento teórico ou no pensamento teórico, o qual os estudantes deveriam aprender “[...] o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas (LIBÂNEO; FREITAS, 2017b, p. 336)”. A partir disso é que os estudantes ao utilizar o método geral resolvem tarefas concretas e entendem a totalidade a partir da articulação entre o todo e as partes do todo e vice-versa (LIBÂNEO; FREITAS, 2017b).

Davydov (1988) se apoia no pensamento de Vygotsky, sobre a relação de unidade entre educação e aprendizagem no desenvolvimento humano. A educação escolar e o ensino atuam no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos estudantes por meio dos conteúdos, gerando avanços nas esferas intelectual, emocional e individual por meio da abstração, generalização do conteúdo e formação de conceitos. Esse processo foi explicado pelo referido autor com base na tese fundamental de Vygotsky referente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito,

[...] expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento. A existência desta zona pressupõe o desenvolvimento na criança, de características mentais ainda inexistentes nela. ‘Os processos de ensino e educação em cada idade’, escreve Vigotski, ‘não dependem tanto das características presentes, organizadas e maduras da criança, mas daquelas que se encontram em sua zona de desenvolvimento proximal’. O sentido geral do conceito de ‘zona’ consiste em que, em um certo Estágio do seu desenvolvimento, a criança pode desempenhar um grupo de tarefas ‘sob orientações de adultos e em cooperação com seus companheiros que sabem

¹⁶ Os autores nesse texto apresentam a vida e o pensamento de Davydov.

mais que ela', mas que ela não consegue executá-las sozinha. As tarefas e ações que a criança desempenha inicialmente sob orientação e em cooperação, formam precisamente a 'zona' do seu desenvolvimento proximal, já que no futuro ela conseguirá desempenhá-las totalmente sozinha. 'Na criança', escreveu Vigotski, 'o desenvolvimento resultante da cooperação... desenvolvimento a partir do ensino é o fato fundamental... Nisto se baseia toda a importância do ensino para o desenvolvimento e que, na verdade, constitui o conteúdo do conceito da zona de desenvolvimento proximal (DAVYDOV, 1988. p. 55).

Nesse sentido, a aprendizagem por meio de conteúdos pode ampliar o desenvolvimento psíquico das funções psicológicas superiores. Tal processo ocorre por meio de interações entre processos externos (interpsíquicos) e processos internos (intrapíquicos). Nesses processos, o indivíduo interioriza signos culturais (conhecimentos) que são convertidos em ações, destacando-se o papel da atividade humana e da mediação cultural no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Desse modo, os indivíduos em sua atividade particular de estudo apropriam-se do conhecimento sociocultural da humanidade. A atividade de estudo somente promove o desenvolvimento psíquico quando os conteúdos são selecionados e organizados de tal maneira que acione esse desenvolvimento. Dessa maneira, pode-se dizer que os processos cognitivos se desenvolvem mediante as interações e por meio da apropriação do conhecimento organizado previamente. Essa apropriação é condição para o desenvolvimento da personalidade que congrega as dimensões cognitiva, afetiva e ética dos indivíduos. Nesse sentido, a teoria do ensino desenvolvimental,

[...] busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre. Os signos culturais, entre os quais estão os conteúdos de ensino a serem aprendidos são, assim, manifestações da cultura humana social e historicamente produzida, devendo ser interiorizados como condição de desenvolvimento humano, portanto, de formação da personalidade e humanização. Há que se considerar em relação a esses conteúdos que, à medida que são constituídos em relações intersubjetivas sua apropriação pelos indivíduos implica, também, a interação entre os que ensina e os que aprendem, razão pela qual formas de convivência e cooperação são meios essenciais da aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 356).

Há de se considerar que as relações entre os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos permitem dizer que a educação escolar e o ensino constituem formas universais para o desenvolvimento psíquico das funções superiores, ou, dito de outro modo, para o desenvolvimento cognitivo. A teoria de Davydov enfatiza a importância do ensino sistematizado e da cultura elaborada socialmente, ou seja, dos conhecimentos científicos e culturais projetados nos conhecimentos escolares. A partir dos importantes resultados de suas pesquisas, esse autor amplia a teoria histórico-cultural formulando a teoria do ensino

desenvolvimental. Seus experimentos confirmam que a gênese do desenvolvimento do pensamento teórico está no ensino de conhecimentos escolares, isto é, na atividade de estudo. É por meio dessa atividade, que o conteúdo será apropriado pelos alunos a partir da reconstituição e reestruturação do objeto científico (conteúdo) sob a forma teórico-conceitual, engendrando o processo de formação e de desenvolvimento do pensamento por meio da internalização das abstrações e generalizações essenciais (LIBÂNEO, 2015, 2016; LIBÂNEO; FREITAS, 2007; 2017b; ROSA; SYLVIO, 2016).

Davydov (1988, p. 154) ressalta que a base para a estruturação das disciplinas escolares são a abstração, a generalização e o conceito. Esses três elementos integram a unidade que ele denomina conhecimento (conhecimento empírico e conhecimento teórico). Em sua tese de doutorado destacou, como objetivo principal de sua investigação, *as particularidades psicológicas da formação do pensamento dos alunos* por meio dessa estruturação. Libâneo (2016) explica como se dá a elaboração do pensamento teórico e a atividade intelectual por meio dessa estrutura diferenciando-o do pensamento empírico.

O pensamento por meio de abstrações começa descobrindo as relações essenciais que caracterizam a essência, as propriedades, de uma matéria de estudo. A generalização do conteúdo visando a formação de conceitos significa obter um modo geral de pensar e agir sobre a matéria de estudo. A culminância dos processos de abstração e generalização é a formação de conceitos. É isso que se denomina pensamento teórico ou pensamento teórico conceitual e que se diferencia do pensamento empírico o qual apanha o objeto do conhecimento apenas nas suas propriedades exteriores, desconectado de suas relações com outros objetos. O conhecimento teórico se expressa em modos de atividade intelectual enquanto que o conhecimento empírico se fixa nas definições. Tais modos de atividade intelectual ou modos gerais de pensar e agir a partir dos métodos investigativos de uma ciência, caracterizam-se como ações mentais, pois, no dizer de Davídov, uma pessoa opera com conhecimentos usando determinadas ações mentais. [...] os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização, análise, síntese, etc.) formam uma unidade, de modo que o domínio dos conhecimentos supõe a atividade cognitiva do sujeito. Ou seja, enquanto forma conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, capacidades e procedimentos lógicos ligadas a esses conceitos e vice-versa (LIBÂNEO, 2016, p. 360).

Davydov (1988) apresenta uma problemática que é ainda atual no contexto da educação escolar. A formação dos estudantes ocorre nas bases do conhecimento empírico. Nela, os conteúdos e métodos do ensino orientam para uma formação em que os processos de abstração e generalização culminam nos conceitos empíricos. Enquanto a formação de conceitos baseado no conhecimento teórico, abordagem que defendo para o Estágio formativo, resulta de processos que culminam nos conceitos teóricos. É importante explorar como esses processos ocorrem e resultam em diferentes tipos de conhecimento. Os processos de abstração e

generalização não devem ser analisados de forma separada para se converter na formação de conceitos, seja ele empírico ou teórico. Antes de explorar a abordagem baseada no conhecimento teórico, importa compreender como ocorre o processo da formação de conceitos na abordagem baseada na concepção lógico-formal, fundamenta o Estágio formal.

3.2.4 O conhecimento empírico e o processo de abstração e generalização empírica

Essa linha de análise entende que no conhecimento empírico, a generalização ocorre por meio da comparação: separa-se os objetos com qualidades comuns e semelhantes, ou seja, objetos do mesmo tipo ou classe. A generalização empírica permite aos alunos realizar outra operação importante, a sistematização ou classificação. A classificação é uma das tarefas centrais do ensino baseado nesse tipo de conhecimento. Esse processo ocorre ao se classificar os animais e as plantas, as partes das palavras e a oração, as figuras planas e os corpos, etc. Um dos procedimentos fundamentais da classificação é estabelecer separações entre eles de gênero e espécie. No processo de ensino, o trabalho do professor, a sua fala, consiste em organizar a observação dos alunos, indicar o objeto, orientar a análise de modo que seja possível diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não são essenciais e finalmente os traços comuns são associados e convertidos em um conceito generalizador. Dessa maneira, os alunos são levados a realizar generalizações captadas visualmente e sensorialmente do material concreto. O caráter visual no ensino é a via pela qual se desenvolve a generalização conceitual empírica. Esse enfoque conceitual opera com os traços sensoriais, corresponde à psicologia, à didática e aos métodos de ensino cuja interpretação está fundamentada na lógica formal e leva a formar somente os conceitos empíricos. Davydov (1988, p. 108) explica que,

no esquema lógico-formal entra tanto a formação dos conceitos cotidianos como dos conceitos empíricos da ciência. As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos. Ao mesmo tempo, é sabido que um dos problemas mais importantes da teoria do conhecimento consiste em definir, justamente, a peculiaridade e as particularidades qualitativas dos conceitos científicos à diferença dos cotidianos e empíricos.

A generalização conceitual empírica não assegura, no conhecimento, a separação entre os fenômenos e a essência. Ao contrário disso, as propriedades externas dos objetos e dos fenômenos, a sua aparência, também é a sua essência. Portanto, na abordagem lógico-formal o objetivo é apenas descrever os resultados do pensamento empírico, a tarefa a ser cumprida é classificar os objetos de acordo com a aparência externa e, em seguida, identificá-los. Dessa maneira, “os processos de pensamento se limitam aqui: 1) à comparação dos dados sensoriais concretos com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação;

2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe” (DAVYDOV, 1988, p. 108).

Davydov (1988) descreve de maneira clara a gênese da teoria do conhecimento empírico. Destaca, especialmente, as contribuições de J. Locke do século XVII, que formulou a teoria do conhecimento empírico (o sensualismo materialista que reconhece a objetividade da realidade). Essa teoria consiste em estabelecer a identidade de todos os elementos do conteúdo da ideia (conceito) e os aspectos comuns externos que são captados diretamente do objeto colocados em evidência por meio da comparação. A essência significa “a redução do conteúdo do conceito aos dados sensoriais, à descrição do processo de formação do conceito só como mudança da forma em que se expressam os traços comuns do objeto” (DAVYDOV, 1988, p. 109). Essa teoria, baseada na abordagem lógico-formal, se converteu no conteúdo dos manuais escolares e exerceu influência tanto na psicologia como na didática nos séculos XVIII e XIX. Leontiev, afirma que as ideias psicológicas científicas sobre o pensamento se basearam na lógica formal e sobre a base da psicologia associacionista subjetivo-empírica praticamente durante todo século XIX. Na psicologia, a análise do pensamento acontece através da separação. Isso significa que os processos de pensamento (a abstração e a generalização, a comparação e a classificação) ocorrem de forma isolada. Desse modo, a natureza dos conceitos seguia também a mesma lógica formal, pois nela as abstrações e generalizações leva a construir apenas conceitos empíricos.

Davydov (1988) examina as características do pensamento empírico desde a antiguidade. Na história da filosofia havia a diferenciação de dois tipos de pensamento que Hegel¹⁷ denominou pensamento como entendimento e pensamento como razão. O pensamento como entendimento está orientado, primeiramente, a separar e a comparar as propriedades do objeto com a finalidade de abstrair a generalidade formal, ou seja, o processo de formar o conceito. Esse pensamento é o primeiro degrau do conhecimento, pois o conteúdo contemplado adquire uma universalidade abstrata e formal. Um meio de superar essa tendência é conservar

¹⁷ A diferenciação proposta por Hegel sobre o pensamento como entendimento e o pensamento como razão (dialética), foi avaliado de forma positiva por F. Engels. Para ele, “esta diferenciação hegeliana segundo a qual só o pensamento dialético é racional tem um determinado sentido”. Mas adianta, F. Engels assinala que as pessoas têm em “comum com os animais todos os tipos de atividade do entendimento”: a indução, a dedução, a abstração, a análise, a síntese, o experimento. “pelo tipo todos esses métodos, diz F. Engels, por conseguinte, todos os meios de investigação científica que reconhece a lógica habitual são completamente iguais no homem e nos animais superiores. Somente pelo grau (pelo desenvolvimento do método correspondente) eles se diferenciam [...]. Pelo contrário, o pensamento dialético – justamente porque tem em qualidade de sua premissa a investigação da natureza dos próprios conceitos – é possível só para o homem e para este só em uma etapa relativamente alta do desenvolvimento (budistas e gregos) e alcança seu desenvolvimento completo só muito mais tarde, na filosofia contemporânea [...]” (DAVYDOV, 1988, p. 112).

as imagens e as representações que estão na base da abstração, já que as imagens visuais transmitem ao pensamento discursivo um conteúdo concreto. As características atribuídas ao pensamento como entendimento são denominadas por Davydov de pensamento discursivo empírico. Para o autor, a lógica formal aceita apenas os métodos de pensamento discursivo empírico. Na educação escolar, o processo de ensino baseado no pensamento discursivo empírico, têm como tarefa obrigatória o “entendimento”. O trabalho do professor é desenvolver o pensamento dos estudantes transmitindo conceitos precisos e determinados. Os processos de pensamento, análise, síntese, da abstração entre outros, que existem na abordagem lógico-formal da psicologia pedagógica tradicional, não revelam a verdadeira essência da investigação dos objetos e fenômenos, e, portanto, a formação dos conceitos não expressa as suas especificidades internas.

O pensamento como razão (racional) ou dialético, ultrapassa os limites do pensamento discursivo, pois “[...] descobre no objeto o concreto como unidade das diferentes definições, que o entendimento reconhece só por separado”. O que significa que o mental e o abstrato, ao mesmo tempo, é o concreto, pois é uma unidade que estabelece diferentes determinações ao colocar “[...] em evidência as passagens, o movimento, o desenvolvimento, graças ao qual pode examinar as coisas de acordo com a natureza própria destas” (DAVYDOV, 1988, p. 111).

Em síntese, a generalização empírica no ensino, o seu caráter visual e concreto, é o que “garante” o valor dos conceitos empíricos. Nela há uma separação entre o ensino dos conceitos e a análise das condições das quais ele se origina, pois o conteúdo dos conceitos é idêntico à percepção inicial. Valoriza-se apenas a transformação subjetiva do conteúdo, ou seja, a percepção imediata que é informada nas descrições verbais, o problema da origem dos conceitos não é abordado. Nesse sentido, o ensino baseado no pensamento discursivo empírico carece do raciocínio lógico, consistindo apenas em desenvolver o pensamento como entendimento e esse não se converte em razão.

Dessa maneira, pode se deduzir que o Estágio formal desenvolve processos educativos com base na abordagem lógico-formal. Os avanços de pesquisas e da produção teórica no campo da educação não alteraram a concepção do Estágio como prática, desprovida de conhecimentos teóricos. Ao resgatar o processo histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, compreende-se que desde a sua origem desenvolveram um modelo de formação baseado na lógica formal e no pensamento empírico. Os componentes pedagógicos-didáticos eram ofertados pelos institutos de educação e os professores que neles atuavam eram especialistas em educação, enquanto os professores que atuavam nos componentes disciplinares

tinham formação específica e as aulas ocorriam nos institutos. O papel que os professores do campo pedagógico-didático desempenhavam assemelhava-se a um fazer metodológico técnico, instrumental e burocrático, não estabeleciam uma relação com a ciência ensinada, no caso a Geografia. Os professores do campo disciplinar eram considerados teóricos e academicistas e da mesma maneira não estabeleciam relações com o ensino. Esse processo levou a constituir uma cultura acadêmica, na qual o conhecimento geográfico tratava de teoria, enquanto o conhecimento pedagógico-didático, especialmente o Estágio, tratava da prática.

O currículo dos cursos de licenciatura em Geografia, em sua origem, foi constituído de forma compartimentada, tanto no que diz respeito à espacialidade física como à formativa. O Estágio atual ainda carrega essa herança, ao ser concebido, habitualmente, como prática; uma prática desprovida de conhecimento e, sobretudo, um Estágio desprovido de Geografia. Posteriormente, em algumas experiências formativas, os componentes pedagógicos-didáticos do currículo migram para os institutos de geociências (ou de Geografia). No entanto, ainda persiste na estrutura curricular e institucional, na cultura dos professores e alunos etc., a concepção de desarticulação entre conhecimentos disciplinares e conhecimento pedagógicos-didáticos.

3.2.5. Conhecimento teórico, abstração, generalização substantiva e a formação de conceitos

O pensamento teórico, diferentemente do pensamento empírico, baseia-se na lógica dialética, logo, possui um conteúdo próprio diferente do conteúdo do pensamento empírico. Esses dois tipos de pensamento geraram diferenças em suas formas.

O pensamento empírico é descrito verbalmente, como foi abordado no item anterior, com base no resultado das observações sensoriais. Nele, as operações mentais aparecem como funções das representações gerais dos conceitos empíricos:

a compreensão empírica das coisas, própria de um ‘observador alheio à ciência’, a que, ao invés de penetrar na relação interna, ‘[...] limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar, à medida que o autor vai descobrindo, todas as manifestações externas do processo da realidade’. A repetição externa, a semelhança, a separação, são as propriedades gerais da realidade captadas e ‘esquematizadas’ pelos conceitos empíricos (DAVYDOV, 1988, p. 132).

No pensamento teórico, baseado na lógica dialética, a abstração, a generalização e os conceitos teóricos são elementos desse pensamento. Davydov (1988, p. 128) explica que o pensamento teórico opera com conceitos e não com representações. O conceito aparece como uma atividade mental que reproduz o objeto e o sistema de suas relações em unidade e, portanto,

refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto. Construir um conceito do objeto significa reproduzir mentalmente seu conteúdo, esse processo é desenvolvido por ações mentais que levam a construir, a transformar, a compreender e a explicar o movimento de descoberta de sua essência. Com base em Hegel e Lenin, esse autor apresenta o significado de conceito: “[...] entendê-lo significa expressar sua essência em forma de conceito [...] entender significa expressar em forma de conceitos, [...] expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência”.

No pensamento teórico suas conexões essenciais são internas ou intrapsíquicas, se manifestam por meio de mediações em sua gênese e em um sistema dentro do todo. O estudo, a análise e a compreensão não ocorrem por meio da observação direta do objeto. O que pode ser observado diretamente é apenas o presente. Ele não é pensado de forma isolada, ao contrário, deve ser pensado de forma articulada com o passado e com as potencialidades futuras. Essa forma de pensamento possibilita aos indivíduos estabelecer relações com o núcleo conceitual do objeto e revelar suas universalidades e, ao mesmo tempo, as relações particulares e singulares. “O pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo” (DAVYDOV, 1988, p. 132).

Desenvolver o pensamento teórico significa desenvolver os processos de abstração, generalização substantiva e a formação de conceitos teóricos. Esses se baseiam em uma relação científica que se dá pelo processo de ascensão do abstrato ao concreto. Esse processo inicia-se descobrindo as relações fundamentais que caracterizam a essência e as propriedades de um conteúdo. Dessa maneira, o conteúdo específico do conceito teórico aparece em uma relação objetiva do universal e o particular, do todo e a parte. Essa unidade de pensamento provém da integração das coisas singulares que são chamadas de *concreto*. O concreto é “a unidade do diverso”, seus aspectos externos resultam da contemplação e da representação observada e captada em suas manifestações. É importante destacar, que o concreto, na lógica dialética, é diferente do concreto presente na lógica formal. Na lógica dialética é um concreto pensado, algo em desenvolvimento ou em movimento contínuo, no qual se descobre as conexões internas e por meio delas as relações do singular e do universal (DAVYDOV, 1988, p. 133).

Davydov (1988) explica que o processo de reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso se realiza por meio da *ascensão do abstrato ao concreto*. Apoia-se em K. Marx para explicar como o pensamento apropria-se do concreto e o reproduz.

De acordo com as palavras de K. Marx, isto é ‘... o procedimento com a ajuda do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz como espiritualmente

concreto’. Se o concreto espiritual, como um todo mental, é o produto da cabeça pensante que atua segundo este procedimento, se no pensamento o concreto aparece como processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, na realidade ele é o verdadeiro ponto de partida ‘e, em consequência disso, é também o ponto de partida da contemplação e da representação’. Perante o homem, o concreto real aparece, no começo, como o que é dado sensorialmente. A atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a totalidade do objeto, a presença, nele, de conexões que no processo de conhecimento conduzem à universalidade. Mas a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno destas conexões.

A tarefa do pensamento teórico consiste em elaborar os dados da contemplação e da representação em formas de conceito e com ele reproduzir omnilateralmente o sistema de conexões internas que originam o concreto dado, descobrir sua essência. Como se sabe, V. I. Lenin indicou essa tarefa geral do pensamento teórico no exemplo de revelar o movimento: ‘... o problema não é se existe o movimento e sim como expressá-lo na lógica dos conceitos’ (DAVYDOV, 1988, p. 142-143).

O concreto na lógica dialética é um concreto que transitou pelo pensamento em um processo intrapsíquico e estabeleceu abstrações iniciais para acompanhar as conexões internas do sistema estudado. Segundo Davydov (1988), para reproduzir o concreto é indispensável desenvolver no pensamento teórico uma abstração inicial. A abstração inicial ocorre no processo de ascensão do pensamento ao concreto. O conteúdo dessa abstração desenvolve primeiro uma “conexão historicamente simples do sistema integral”, em seguida deve apresentar “as contradições da conexão simples do sistema” e em terceiro “deve refletir não só a conexão simples, mas também a essencial do sistema estudado” (p. 143). O autor denomina a abstração inicial de “célula” ou “abstração substantiva” e revela sua natureza universal. O universal que existe em suas relações e conexões mútuas com o particular e o singular. O conceito de abstração na lógica dialética refere-se ao que é real, observável e que estabelece conexão, uma relação de correspondência com o conceito de concreto.

[...] a realidade do universal como forma específica, junto com a forma do particular e do singular, revela-se precisamente na inter-relação dos fenômenos particulares e singulares. Esta inter-relação pode existir tanto no processo de desenvolvimento do concreto, como na conversão dos tipos particulares do objeto em sua forma universal. Em outras palavras, há semelhança do abstrato e do concreto, o singular e o universal atuam como determinação da realidade mesma dada pelo homem sensorialmente. (DAVYDOV, 1988, p.146).

No processo de ascensão do abstrato ao concreto há dois outros importantes conceitos, o de “essência” e “fenômeno”. A lógica dialética apoia-se no conteúdo, ele é o objeto, e é nele que está a essência das coisas. Para Davydov (1988, p. 147), “a essência existe só passando por uns e outros fenômenos. Neste plano é comum caracterizar o essencial como mediatizado, o

interno, como base dos fenômenos e a estes como manifestação imediata, externa da essência”. O fenômeno representa a parte externa, a superfície das coisas, enquanto, “a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo. [...] Nesse sentido, a essência é a determinação universal do objeto”. A essência é manifestada na abstração substantiva de maneira sintetizada, nela qualquer objeto é reduzido à sua forma universal.

O processo de ascensão do abstrato ao concreto no pensamento teórico depende de dois aspectos, da abstração e generalização substantiva. Davydov (1988, p. 151) como já mencionado define “substantiva” a abstração inicial no processo de ascensão do pensamento ao concreto. O procedimento da abstração à generalização substantiva ocorre simultaneamente: no princípio opera em relações particulares, para depois, no processo de generalização, identificar as conexões desta relação com os fenômenos particulares. É esse o processo que leva o homem a descobrir o caráter geral do objeto na sua unidade interna do sistema integral. É na generalização do tipo substantiva que “se descobrem e acompanham as inter-relações reais do universal com o particular e o singular”. Essas inter-relações, presentes nesse tipo de generalização, tem forma objetual-sensorial e se revelam no conceito teórico.

Cabe reiterar que o pensamento teórico surge no processo do trabalho produtivo, está internamente ligado à realidade dada em forma sensorial. Essa forma de pensamento abre-se para o homem a partir da prática sensorial, objetiva, recriadora e nela realiza ligações universais da realidade em sua essência experimental. Conforme Davydov (1988, p. 133), “[...] o pensamento teórico idealiza os aspectos experimentais da produção dando-lhes, inicialmente, a forma de experimento cognitivo objetual-prático e, depois, de experimento mental, realizado em forma de conceito e por meio deste”. Esse processo de produção se desenvolve historicamente, o pensamento teórico para adquirir sua forma atual demandou um período considerável no processo de seu amadurecimento.

Davydov (1988) explica que o pensamento teórico se desenvolve aos poucos, gradativamente, como atividade mental interna. Esse processo levou a dividir a atividade laboral humana entre os que trabalham com o pensamento e planejamento e os que executam o trabalho com as mãos. Esse desdobramento ocorreu com o desenvolvimento de atividade objetual prática dos indivíduos, a sensibilidade e a percepção são contraditórias em relação ao seu conteúdo, refletem a existência presente e imediata das coisas. “A complexificação da prática e a comunicação, por um lado, desenvolveu os meios de idealização, por outro, levaram à divisão da atividade laboral integral do homem entre trabalho da cabeça planejadora e das

mãos executoras” (p. 136). Essa divisão consolidada levou a consequências socioeconômicas e históricas, rompeu a unidade imediata dos aspectos contraditórios existentes no conteúdo e se converteu na base do desenvolvimento do pensamento empírico das massas trabalhadoras. Porém, o trabalho da cabeça (mental) solicita a formação de pessoas para o trabalho com novas capacidades para o planejamento da produção, para a criação de novos instrumentos de trabalho, para regulação da vida social etc. Dessa maneira, “através da ação prática, em que se confronta convenientemente as coisas (o objeto e o meio de trabalho), a sensibilidade ‘penetra’ outro conteúdo: a mediatização e a continuidade da existência, seu conteúdo interno” (p. 136). É a partir dessa demanda que a atividade mental se converteu em atividade interna, ao se afastar dos limites externos e da imediatez da existência.

Os meios para desenvolver o pensamento teórico contemporâneo, sua universalidade, a expressão racional do objeto, não exclui a possibilidade de ser captado sensorialmente. O que converte o objeto em conteúdo do pensamento empírico é quando ele é examinado “[...] fora de certo sistema e da relação com outros objetos” (p. 139). E o que determina que o mesmo objeto se converta em conteúdo do pensamento teórico é quando este é “[...] analisado dentro de certa concretude e só aqui revela suas verdadeiras particularidades” (p. 139). O pensamento teórico tem como base dados reais e conhecimentos sensoriais, ele é o elo para conectar, compreender e analisar os objetos e fenômenos,

[...] o reconhecimento da especificidade do conteúdo objetivo do pensamento teórico não diminui o papel e a importância das fontes sensoriais no conhecimento. Ao mesmo tempo, só este reconhecimento determina o lugar e a forma de sua inclusão no pensamento teórico, só ele põe em evidência a sua necessidade como meio especial de reflexo da realidade, cuja finalidade é ‘captá-la’ mais profundamente e determinadamente, em conjunto (DAVYDOV, 1988, p. 140).

As considerações apontadas sobre pensamento empírico e pensamento teórico, a abstração e generalização empírica e a abstração e generalização substantiva são fundamentais para compreender o que é a formação de conceitos. A formação de conceitos deve ser acatada pelos professores como o elemento nuclear para organizar o ensino e a aprendizagem sistematizadas das disciplinas escolares. Nessa tarefa, surgem questões como: o que fazer? Por onde começar? Como planejar a atividade de ensino? Algumas questões já debatidas anteriormente orientam que essa atividade deve desenvolver, nos alunos, a capacidade de estabelecer relações com os conceitos ou conhecimentos teóricos de uma determinada disciplina escolar. Dessa maneira, o aluno ao apropriar de conceitos e conteúdos teóricos converte-os em instrumentos para entender a realidade e transformá-la. Para Davydov (1988),

o conteúdo da aprendizagem é o pensamento teórico, é ele o conhecimento científico, o que caracteriza o pensamento racional, o pensamento reflexivo e o pensamento por conceitos. Em sua abordagem os métodos de ensino decorrem do conteúdo de ensino, o conteúdo é a base para o planejamento do ensino. Dessa maneira, os procedimentos de ensino aproximam-se dos procedimentos realizados pelo pesquisador ao investigar o conceito no lugar de sua origem, na gênese em que foi criado.

Vale ressaltar que o que foi dito antes somente se transforma em uma proposta de ensino real na escola quando os elementos teóricos apresentados são apropriados no processo de ensino e de aprendizagem. Essa abordagem na escola é orientada e sistematizada por meio da “atividade de estudo”. Davydov (1988), ao criar o termo “atividade de estudo”, explica que ele não deve ser confundido com o termo “aprendizagem”, que ocorre em variados contextos da vida e são atividades vinculadas a diversas modalidades (esportes, jogos e trabalho). A atividade de estudo, diferentemente, ocorre, em específico, na escola e tem conteúdo e estruturas especiais diferenciadas das outras atividades, pois “[...] determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade de escolar e, também o desenvolvimento de sua personalidade” (p. 159). Esse processo assemelha com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos¹⁸. Na atividade de estudo dos alunos ocorre um processo semelhante ao raciocínio dos cientistas. Para o autor há outros tipos de conhecimentos que se assemelham ao pensamento teórico, pois constituem formas elevadas de consciência social e se desenvolvem também pelo processo de ascensão do abstrato ao concreto.

O conceito de atividade de estudo está, portanto, diretamente vinculado ao trabalho empreendido no ensino escolar. Essa atividade é desenvolvida por meio da formação de conceitos, diferentemente da lógica empírica ela não é dada no início, é um constructo e deve ser apropriada por meio dos conteúdos e outras formas de cultura. Vale ressaltar que a atividade

¹⁸ Davydov (1988, p.165) diferencia o procedimento de exposição dos conceitos científicos (que resultam da investigação) do procedimento de investigação citando Marx: ‘o método de exposição deve distinguir-se, formalmente, do método de investigação. A investigação tem que apropriar-se da matéria investigada em seus detalhes, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e estabelecer os nexos entre ambas. Somente após a conclusão deste trabalho é que o investigador pode expor adequadamente o movimento real. Se sabe fazê-lo e o consegue, ficará refletida, idealmente, a vida da matéria investigada, podendo dar a impressão uma construção a priori’. O autor reitera que “a exposição do conhecimento científico se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substantivas e os conceitos teóricos”. Enquanto que “a investigação inicia-se com o exame da diversidade sensorial concreta dos tipos particulares do movimento do objeto e dirige-se para a revelação da sua base interna universal. A exposição dos resultados da investigação, tendo o mesmo objetivo, desenvolve-se dessa base universal, já encontrada, para a reprodução mental de suas manifestações particulares, conservando a unidade interna destas (sua natureza concreta)”.

de estudo surgiu como necessidade de mudança no ensino escolar soviético no final da década de 1960. Essa mudança teve como foco o conteúdo e os métodos de ensino elementar, pois, “[...] não é correto considerar a assimilação de conhecimentos simplesmente como aquisições passivas e memorização comunicadas em forma já pronta” (DAVYDOV, 1988, p. 160).

A atividade de estudo é uma forma de organização do ensino e de estudo escolar que é encaminhado pelo professor a partir da lógica do pensamento teórico. Davydov (1999a, p. 01), explica o conceito filosófico-pedagógico de atividade,

significa transformação criativa pelas pessoas da realidade atual. A forma original dessa transformação é o trabalho. Todos os tipos de atividade material e espiritual do homem – são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal – a transformação criativa da realidade, e ao final também do próprio homem.

A utilização da palavra atividade, em qualquer esfera da vida, não obriga as pessoas a saberem o conteúdo dessa atividade. No entanto, o que torna possível acompanhar a real transformação do indivíduo é, ao observar a atividade que realizam, seja elas material ou espiritual, definir o seu conteúdo. A atividade de estudo do aluno somente ocorre quando

Em primeiro lugar, ela contém todos os componentes enumerados do conceito geral de atividade. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo de objeto específico, que os distingue de qualquer outra atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é obrigatório que haja o princípio criativo ou transformador. Se nas atividades dos alunos em sala de aula que realmente observamos não houver os elementos citados, então estes alunos ou não estão de todo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando de uma forma muito incompleta (é preciso dizer que semelhante situação se observa com frequência nas escolas) (DAVYDOV, 1999a, p. 01).

Portanto, a atividade de estudo consiste em alcançar a unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana. O professor de qualquer disciplina auxilia o aluno a analisar o conteúdo. É por meio dessa ação que se identifica a relação geral principal do conteúdo e, ao mesmo, tempo leva-os a descobrirem que essa relação se manifesta em outras relações particulares. Os alunos, ao identificarem a relação geral principal do conteúdo estudado, elaboram a abstração substantiva e, ao detectar o vínculo dessa relação principal com diversas outras relações, obtém a generalização substantiva. Nesse percurso os alunos assumem um papel ativo na atividade de estudo, nele ocorre o processo de assimilação do conhecimento que possui dois aspectos característicos. O primeiro refere-se à orientação do pensamento dos alunos, que se movimenta no sentido “do geral para o particular”. O segundo diz respeito que

tal assimilação orienta os alunos a explorarem as condições de origem do conteúdo estudado. Ou seja,

os alunos primeiramente descobrem a relação geral principal em certa área, constroem sobre sua base a generalização substantiva e, graças a ela, determinam o conteúdo do ‘núcleo’ da matéria estudada, convertendo-a em meios para deduzir relações mais particulares, isto é, um conceito (DAVYDOV, 1988, p. 167).

O estudante somente assimila um objeto na forma de atividade de estudo quando há nele uma necessidade e motivação interior. Esses elementos da estrutura da atividade de estudo que possibilitam aos estudantes assimilar o objeto (o conteúdo), de tal forma que esse seja transformado em um novo conhecimento, e, é essa transformação que garante a plena atividade humana, pois, expõe as relações internas ou essenciais e a origem externa do conteúdo assimilado. Dessa forma, a necessidade educacional torna-se também a necessidade do aluno, de “[...] experimentar de forma real ou mental este ou aquele material com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações”. Quando ocorre a interligação do essencial-geral e do particular é que os conhecimentos teóricos são produzidos (DAVYDOV, 1999a, p. 02).

A estrutura geral de atividade humana, a qual Davydov (1988; 1999a; 1999b) se apoiou, foi desenvolvida por A. N. Leontiev e é composta pelos seguintes elementos, “necessidades, motivos, objetivos, condições e meios, ações e operações”. Entretanto, o autor divergia, em especial, de um aspecto ausente nessa estrutura da atividade. Davydov (1988; 1999b, p. 04), ao operacionalizar a estrutura da atividade de estudo de Leontiev, acrescentou o elemento “desejo”, pois, para ele as “ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos [...]”. V. Davydov amplia o quadro de elementos que compõem a estrutura da atividade de estudo em “desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, significados, planos de cognição e vontade” (Davydov, 1999b, p. 07).

Davydov (1999b) centralizou seus estudos na estrutura de atividade de Leontiev expandida com o elemento desejo. Esse autor, expõe as questões que o levaram a realizar essa alteração: “penso que nada pode ser dito sobre a atividade enquanto não conseguirmos entender o desejo orgânico e espiritual e como este é transformado em uma necessidade” (p. 03). Ele explica que “necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam [...] emoções e necessidades não podem ser consideradas separadamente, pois as necessidades se mostram através de manifestações emocionais” (p. 03). O autor citado reitera que “[...] ao discutir uma certa emoção podemos sempre identificar a necessidade em que está baseada a

emoção. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam” (p. 03). Dessa maneira, o professor como mediador da atividade de estudo deve ter o compromisso com o aspecto fundamental no processo de mediação, o desejo vinculado a uma necessidade do aluno.

A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente o meio do caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para que ele consiga atingir seu objetivo. Se ele possui estes meios, a pessoa põe em funcionamento seu aparato analítico para analisar as condições de se conseguir atingir a meta. Se suas emoções dizem: ‘não, os meios não estão disponíveis’ a pessoa se recusa a realizar a tarefa (DAVYDOV, 1999b, p. 07).

Enfim, outro aspecto importante da teoria da atividade em que Davydov (1999a, p. 05) se apoia e tem relação com a dimensão que a atividade de estudo alcança, ela se estende à formação da consciência humana. Para o autor “todo ensino está orientado, em uma ou outra medida, para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da consciência e da personalidade do aluno”. No entanto, os professores em geral se equivocam quando “supõem que a consciência e o pensamento teórico são a relação abstrata-distraída com a realidade, não raramente relacionada apenas com os conhecimentos verbalmente formalizados”. Nas palavras do autor, a consciência e o pensamento teórico,

em primeiro lugar, realizam-se sob a forma aparente-ativa, aparente-figurativa, e verbal-discursiva, em segundo lugar, estão representadas na ciência e na arte, na moral e no direito, em terceiro lugar, a sua essência consiste na relação racional do homem com a realidade, na solução racional por ele de tarefas tanto abstratas como também da vida prática. Mas não de quaisquer tarefas, e sim daquelas cujas soluções exige do homem (inclusive, naturalmente, também do aluno) a sabedoria de dissociar o externo e o interno, o fenômeno da essência. É sabido que as manifestações externas de uma coisa não são semelhantes à sua essência interior. Aqui pode haver contradições. Como é sabido somente a consciência e o pensamento dialético é que são capazes de solucionar as contradições. Por isso o que se costuma chamar de pensamento teórico é que é o pensamento dialético. A consciência teórica dirige a atenção do homem para o entendimento de suas próprias ações cognitivas, para a análise do próprio conhecimento. Na linguagem filosófica isto é chamado de reflexão.

A teoria de Davydov é uma nova orientação da psicologia pedagógica que tem potencial para converter a atividade de estudo em desenvolvimento mental, em consciência teórica e em pensamento teórico ou “pensamento dialético”. Essa orientação é imprescindível no desenvolvimento da personalidade do aluno e para que ela ocorra é necessária sua correta organização. O autor formula sua posição sobre a organização da atividade de estudo na escola,

elementos da estrutura da atividade, programa escolar etc. No entanto, considerando o que me propus a realizar nessa tese, essa discussão teórico-metodológica possibilita compreender a relevância e a coerência que esse corpo teórico tem na formulação de propostas curriculares futuras para os cursos de licenciatura em geografia, para os professores formadores que atuam nesses cursos e, especialmente, para o Estágio.

A teoria da atividade de estudo proposta por Davydov (1988, 1999a, 1999b), não apenas ela, mas todo o corpo teórico elaborado pela escola de Vygotsky e seus colaboradores, são orientações preciosas, sobretudo para os professores formadores dos cursos de licenciatura de Geografia. Apropriar-se e colocar em movimento essas abordagens teóricas, especialmente no Estágio, como um princípio nuclear da formação de professores de Geografia, pode significar uma grande transformação no currículo do Estágio, no trabalho dos professores formadores e na futura profissão docente dos estagiários.

A concepção formativa que defendo para o Estágio, que tem como foco a formação do pensamento teórico ou dialético, é contrária à perspectiva técnico-instrumental, até então dominante (ou ainda muito presente). Ela está sendo pensada em um contexto crítico da sociedade brasileira, dos últimos anos, já mencionados anteriormente, que demandam por formação profissional voltada para a transformação social, para o devir.

Essa realidade impõe a necessidade e a importância de transformações no atual contexto dos cursos de formação de professores. Compreende-se que o tipo de conhecimento que gera transformações é aquele que leva o aluno a entrar em contato com a essência dos fatos e dos fenômenos, ela afeta o homem na sua unidade, ao desenvolve nele capacidades cognitivas, consciência social, valores humanos e sabedoria.

3.2.6 Os métodos e teorias da Geografia como referência nuclear da didática

O dilema das dicotomias ou antinomias nos cursos de licenciatura compromete diretamente o Estágio Curricular. Ele é, como já dito, o componente do currículo desconsiderado, desvalorizado, marginalizado. No entanto, muitas vezes, o que ocorre é a negação dos problemas do Estágio pelos professores que nele atuam. Vejo isso como um problema, pelos desserviços que vem gerando e os inúmeros prejuízos à formação. A negação desses problemas vem contribuindo para consolidar o esvaziamento teórico, do trabalho burocrático e desassistido, baseado na concepção técnica e instrumental. Essa tradição tem revelado que, no trabalho do professor formador, as ações de controle e checagem são habituais. Na tentativa de superar esses problemas, na presente tese está sendo proposta uma abordagem no Estágio, denominado de formativo, em que o conhecimento teórico-metodológico da ciência

de referência do curso, a Geografia, deve ser o artefato fundamental, um instrumento mediador que, em conexão com conhecimento pedagógico-didático, norteará o trabalho do professor formador que atua no Estágio Curricular.

Transpor o Estágio formal significa migrar de uma espacialidade para outra, alterar a ordem. O trabalho formativo ocorre quando a aprendizagem do aluno ocorre pela apropriação do conteúdo, do conhecimento teórico. Assim, propõe-se alterar a rota do Estágio apoiando-se em uma concepção de aprendizagem em que o conteúdo seja capaz de promover o desenvolvimento cognitivo do estudante e as intervenções do professor formador nesse processo extrapole as ações de controle e checagem, vinculando-se diretamente ao tipo de conhecimento que será apropriado pelos alunos. A formação teórica sólida é, sobretudo, um enfrentamento aos currículos tecno-instrumental que têm como características, basicamente, um ensino baseado no conhecimento empírico, e no currículo de resultados que são dominantes no atual cenário da educação brasileira. A abordagem de um Estágio formativo, um currículo do futuro para o Estágio, acolhe uma didática baseada no conhecimento teórico e na epistemologia da Geografia. Ao ancorar esses elementos para além dos caminhos conhecidos, busca-se explorar as potencialidades da ciência geográfica como *uma forma de pensamento* para o currículo do futuro para o Estágio.

Ao olhar para o desenvolvimento do estudante no Estágio de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual e com a ideia de transformação, importa retomar o problema apresentado, o ponto de partida dessa pesquisa: *a ausência da Geografia no contexto de realização do Estágio* – com o objetivo de refletir e analisar a realidade posta à luz da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. O problema identificado é universal, não é específico do curso de licenciatura de Geografia ao qual estou vinculada, é recorrente em vários cursos de Geografia¹⁹ e nos cursos de formação pedagógica de formadores de professores. A ausência da Geografia no Estágio, como já foi abordado, está inserida em uma problemática mais ampla da formação de professores. Assim, pode-se dizer que, o problema central dos cursos de formação de professores está assentado na dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático, entre o ensino da didática e das didáticas específicas.

¹⁹ KHAOULE, Anna Maria Kovacs; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; BUENO, Mírian Aparecida. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Geografia no Brasil: dilemas e desafios. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 127-158.

Libâneo (2015b), ao fazer uma análise sobre aportes teóricos sobre formação de professores, reconhece as contribuições dos especialistas e suas distintas posições em relação as antinomias entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Entre eles analisa, os canadenses Tardif e Guathier (saberes da prática docente), a brasileira Pimenta (saberes docentes), os franceses Develay, Meirieu e Chevallard (didáticas disciplinares), os espanhóis Ariza e Toscano (saberes do professor em sua relação com as dimensões da sua prática) e o norte americano Shulman (conhecimento pedagógico do conteúdo). O autor reconhece as contribuições importantes dos estudos clássicos que agregam os saberes profissionais, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. No entanto, aponta que esses estudos não apresentam em suas proposições como superar a antinomia mencionada. Expõe, especialmente, a abordagem dos franceses e do norte americano Shulman,

[...] os didatas franceses realçam as articulações necessárias entre didática e epistemologia das disciplinas, superando a separação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, trazendo elementos ricos para a compreensão do que significa ‘conhecimento pedagógico do conteúdo’ em articulação com o conteúdo. É expressiva a afirmação de Cornu e Vergnoux (1992, p. 124) de que o método didático supõe o método próprio das disciplinas ensinadas, no sentido de que ‘[...] o primeiro não deve ser acrescentado nem substituído pelo segundo, mas buscar os objetos elementares e as formas de aplicação do segundo para tornar-se acessível: ele é a imaginação do segundo’. A abordagem de Shulman traz substantivas contribuições para o conhecimento profissional do professor, no entanto, ainda que ajude a compreender a imbricação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, em sua teoria eles tendem, também, a se manter paralelos (LIBÂNEO, 2015b, p. 639).

Para Libâneo (2016), há uma via de superação desses impasses na formação pedagógica dos formadores de professores com base na teoria histórico-cultural. O autor aponta para essa superação a base epistemológica fundamentada na teoria de Vygotsky e de gerações de pesquisadores que ampliaram o seu pensamento. Essas teorias são a base teórica apropriada para a reflexão e formulação de um currículo do futuro para o Estágio no qual coloco a Geografia como a referência nuclear.

Uma questão importante para avançar na argumentação diz respeito ao que está na fundação desses cursos que impossibilita superar esse problema persistente no Estágio. Libâneo (2016) explica de forma primorosa as razões desse dilema, colocando que de um lado há a substituição da didática básica pelas didáticas específicas obscurecendo conteúdos que são próprios da didática. De outro, no âmbito das didáticas específicas, ao deixar de lado os conteúdos da didática básica, traz como consequência a desarticulação entre conteúdos, metodologias de ensino e a metodologia investigativa da ciência ensinada. Essa é a essência do

problema que produz a desarticulação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo. Para o autor,

a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas. Desse modo, a didática tem nas disciplinas específicas e correspondentes métodos de investigação uma das fontes mais importantes de constituição do seu conteúdo, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia da educação. Juntando essas contribuições, ela generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas convertendo-se, assim, em uma das bases essenciais do ensino de didáticas específicas oferecendo-lhes o que é comum e essencial e, ao mesmo tempo, respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas. É partindo desse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre a didática básica com a epistemologia das disciplinas escolares de modo a conectar os conteúdos próprios da didática à lógica científica da matéria ensinada (LIBÂNEO, 2016, p. 354).

Nesse sentido, entende-se que o conhecimento disciplinar e o conhecimento da didática específica da Geografia estão mutuamente relacionados aos conteúdos e procedimentos investigativos da ciência geográfica. Essa lógica modifica o modo convencional de conceber o planejamento de ensino, pois provoca uma transformação do currículo do Estágio, bem como, é um prenúncio para se pensar outra estrutura curricular para os cursos de licenciatura em Geografia. Nela há de se considerar a ampliação da lógica alinhavada para o Estágio, estendendo a ele um trabalho docente que visa a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades intelectuais do estagiário.

No próximo capítulo apresento a Geografia como conhecimento teórico, científico, a referência nuclear do trabalho do professor formador em todos os componentes curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia, inclusive no Estágio Curricular.

4. O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO COMO DIMENSÃO PODEROSA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A construção teórica, até aqui, pretendeu demarcar e discutir o problema que envolve o Estágio na atualidade e, ao mesmo tempo, sustentou um movimento de pensá-lo sempre integrado às possibilidades de superação de seus problemas e limites. Na composição que construí, apropriei de um *corpus* teórico que abrange diversos campos do conhecimento; o currículo, a formação de professores, a psicologia, a pedagogia e a didática, que dialogam entre si e, cada um, ao seu modo, nos direciona para a relevância da Geografia e das teorias geográficas no desenvolvimento do Estágio Curricular de formação de professores. Dessa maneira, tomo aqui e defendo a Geografia como um tipo de conhecimento essencial, poderoso, possível e necessário no âmbito do Estágio. Primeiro porque ele é um conteúdo teórico que compõe o currículo das escolas, campo que os estagiários deverão abordar nos contextos das práticas de ensino. Segundo porque, ao mesmo tempo, esse conteúdo pode ser abordado de forma que se proceda uma aproximação entre a escola e a universidade; ao estabelecer diálogos e proposições que haja articulação entre Geografia científica e escolar, conhecimento disciplinar e pedagógico, entre outros. Mas, além disso, a Geografia pode ser apropriada e utilizada também como um recurso teórico para compreender a escola na esfera do espaço escolar e suas diversas espacialidades. Nesse sentido, a Geografia é um tipo de conhecimento, uma forma de pensar que possibilita compreender a totalidade de um espaço, nesse caso o espaço escolar, e realizar um tipo de análise específica sobre ele, uma análise geográfica. Foi assim que apropriei da Geografia, como uma chave de leitura, para analisar a posição que o Estágio Curricular ocupa no currículo do curso de formação de professores de Geografia. O olhar geográfico especial para ele, em relação aos demais componentes curriculares, se desdobrou na representação em que o situa em uma posição de marginalidade no curso. Essa posição me levou a vislumbrar outros arranjos. Neles a Geografia é sempre a principal convidada.

Reconheci a Geografia e as teorias geográficas como um conhecimento poderoso para o Estágio, bem antes de elaborar o mapa representativo dele no currículo do curso de Geografia da UEG - Unidade Porangatu, que apresentei no primeiro capítulo I na seção, “A Geografia como uma forma de ver e de pensar o Estágio”. Porém, essa representação, me permitiu ver e pensar o Estágio mais profundamente e avançar nessa análise. Dessa representação, sobre a posição que o Estágio ocupa, surgiram várias interrogações: Por que ele ocupa essa posição? Como é essa posição? Por que é uma localização de invisibilidade? Para quem é esse lugar? Ao

desenvolver essa representação sobre a composição espacial dos componentes do currículo do curso e realizar uma análise geográfica, específica do Estágio nessa espacialidade, ficou ainda mais claro a relevância do pensamento geográfico, não apenas como um conhecimento teórico que deve compor o Estágio, mas também como uma forma de pensar geograficamente o Estágio Curricular de formação de professores de Geografia.

Neste capítulo será dada evidência à Geografia. Como já foi dito, tomo essa ciência como a protagonista de uma proposta de currículo do futuro para o Estágio. Nesse sentido, é importante abordar, mesmo que brevemente, a história do pensamento geográfico, os avanços epistemológicos que foram se constituindo e que consolidou a Geografia como ciência. Esse debate é essencial para compreender sua história e, nela, o conteúdo do pensamento geográfico, seus métodos, suas finalidades. Entretanto, antes de falar sobre a história do pensamento geográfico com foco nas contribuições epistemológicas de seus representantes em cada época, cabe primeiro, abordar a especificidade que envolve o conceito de epistemologia.

4.1. Aproximações sobre a epistemologia geral

No debate sobre a epistemologia é importante abordar do que ela trata e qual é a sua especificidade. Japiassu (1992), explica que há dificuldade de estabelecer uma definição precisa desse termo. O autor apresenta diversas considerações como ela foi construída pelas ciências e pela filosofia. Explica, inicialmente, as diferenças entre os termos “saber”²⁰, “ciência”²¹ e “epistemologia”. O termo *epistemologia* deve ser compreendido como “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (JAPIASSU, 1992, p. 16). Dessa compreensão, o autor levanta três tipos de epistemologia: *a global ou geral, a particular e a específica*. Essa última está relacionada a um campo disciplinar constituído em uma unidade científica do conhecimento. Outro tipo de classificação divide a epistemologia em interna e derivada.

A epistemologia interna de uma ciência consiste na análise crítica que se faz dos procedimentos de conhecimento que ela utiliza, tendo em vista estabelecer os fundamentos dessa disciplina. Enquanto tenta estabelecer uma teoria dos fundamentos de uma ciência, a epistemologia interna tende a integrar seus resultados no domínio da ciência analisada. A epistemologia *derivada*, ao contrário, visa fazer uma análise da natureza dos procedimentos de

²⁰ O *saber* é abordado como “[...] todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. O conceito de saber pode ser aplicado na aprendizagem prática, bem como, pode ser articulado à discursos intelectuais e teóricos (JAPIASSU, 1992, p. 15).

²¹ Para ele ciência é “[...] o conjunto das inquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, de outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização” (JAPIASSU, 1992, p. 15-16).

conhecimento de uma ciência, não para fornecer-lhe um fundamento ou intervir em seu desenvolvimento, mas para saber como esta forma de conhecimento é possível, bem como para determinar a parte que cabe ao Sujeito e a que cabe ao Objeto no modo particular de conhecimento que caracteriza uma ciência. Donde a necessidade de se fazer apelo às outras ciências e às suas epistemologias. É a esta epistemologia *derivada* que chamamos de epistemologia *geral*. Dizer que esta não tem *objeto*, seria o mesmo que admitir que os cientistas estão conscientes de todos os fatores (sociais, culturais, ideológicos, filosóficos, políticos) implicados em sua prática efetiva (JAPIASSU, 1992, p. 17).

Antes do surgimento de uma disciplina científica havia pré-saberes que são aquisições não científicas. “No nível coletivo, esses estados mentais são constitutivos de uma certa cultura. Eles constituem as ‘opiniões primeiras’ ou *pré-noções*, tendo por função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo, propondo certas explicações” (p. 18). O pré-saber é uma realidade cultural anterior ao saber ou à ciência. Como exemplo, os saberes-fazer da experiência referentes às geografias vernaculares que será, posteriormente, apresentado. Japiassu (1992, p. 19), explica que a epistemologia atual define quatro categorias para analisar a relação ambígua entre o pré-saber e o saber. A categoria *obstáculos epistemológicos* de Bachelard, diz respeito à “[...] *resistência* ou *inercia* do pensamento ao pensamento, surgindo no momento da constituição de uma ciência como *contra-pensamento*, ou num estágio superior de seu desenvolvimento como *parada de pensamento*”. A categoria *corte epistemológico* de Bachelard que trata “do momento em que uma ciência se constitui ‘cortando’ com sua pré-história e com seu meio ambiente ideológico”. Esse processo de corte não ocorre de forma instantânea, é um processo complexo no decorrer da constituição de uma ciência, como, por exemplo, o que Claval (2014) descreve como a *maior ruptura epistemológica* que surgiu na história do pensamento geográfico. Essa ruptura ocorreu entre as geografias vernaculares e a geografia científica, quando a originalidade do pensamento grego levou a Geografia a avançar para a esfera científica ao desenvolver um sistema de orientação e localização fundamentado na astronomia, esse assunto será abordado nesse capítulo posteriormente.

A categoria *vigilância epistemológica* decorre da necessidade intelectual de manter, “uma atitude reflexiva sobre o método científico, isto é, de uma atitude que nos leva a apreender a lógica do erro, para construir a lógica da descoberta [...]” (p. 19). E a categoria *recorrência epistemológica*, se refere ao “[...] desenvolvimento de uma história teórica ou de um conhecimento teórico da história das ciências. É ele que nos permite compreender o devir real de uma ciência, que é o objeto da epistemologia histórica” (JAPIASSU, 1992, p. 20). Essa última me direciona a abordar a história do pensamento geográfico com o objetivo de entender

como se constituiu, ao longo de sua história, a sua identidade e nela as suas especificidades, essenciais à discussão epistemológica atual dessa ciência.

Definir um estatuto para a epistemologia no contexto atual é algo complexo, pois os limites do domínio de investigação são inconstantes e requer a articulação com a natureza dos problemas explorados. Seu campo de pesquisa envolve um vasto horizonte de aproximações com a ciência, cujos princípios e resultados devem ser passíveis de crítica. A criação do termo epistemologia é recente pois surgiu no século XIX. Atualmente, ainda se interroga sobre o seu conteúdo e as novas condições correspondentes ao seu aparecimento na história das ciências e da filosofia. A epistemologia, desde o início, estava confinada aos limites do discurso filosófico. Por essa razão, todas as epistemologias tradicionais são chamadas de filosofias das ciências ou teoria do conhecimento. Japiassu (1992, p. 24) descreve que o estatuto do discurso epistemológico é um duplo ambíguo, que encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Assim, é “um discurso dividido entre duas formas de discurso racional” e sua função é resolver o problema das relações entre filosofia e ciências. De acordo com a tradição, a epistemologia é considerada uma disciplina no interior da filosofia e cabia aos filósofos realizar pesquisas dessa disciplina. “Esta era ‘para’ a ciência ou ‘sobre’ a ciência, mas não era obra dos próprios cientistas” (p. 25). Dessa maneira, todas as filosofias desenvolveram uma teoria do conhecimento e uma filosofia das ciências. Essa concepção parte do pressuposto de que a epistemologia é a filosofia das ciências. No entanto, isso não significa que ela é o estudo dos métodos científicos relacionados à metodologia e também não é uma síntese das leis científicas. “Essencialmente, a epistemologia é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Semelhante estudo tem por objetivo determinar a lógica (não psicológica) das ciências, seu valor e seu alcance objetivo” (JAPIASSU, 1992, p. 25).

Essa concepção de epistemologia é criticada por Japiassu (1992), pois estabelece uma relação de interesse ao utilizar a ciência com a intenção de filosofar e a explorá-la para os seus próprios fins. As três funções clássicas atribuídas à filosofia das ciências manifestam esse fato. A primeira função é “situar o lugar do conhecimento científico dentro do domínio do saber” (p. 25-26). A segunda é “estabelecer os limites do conhecimento científico”. E a terceira é “buscar a natureza da ciência” (p. 26). A concepção de epistemologia como filosofia da ciência parte do pressuposto de que “o conhecimento é um fato que pode ser estudado em sua natureza própria e nas condições prévias de sua existência” (p. 27). Esse tipo de epistemologia faz referência ao conhecimento, mas não interroga “sobre suas condições concretas de elaboração, de estruturação ou de crescimento” (JAPIASSU, 1992, p. 27).

Bunge (1987), ao fazer uma reflexão sobre a epistemologia como filosofia da ciência no período clássico, destaca as epistemologias artificiais com problemas de natureza e alcance científico. Ele conclui que

[...] existe uma Epistemologia academicamente respeitável e amiúde exata, embora totalmente inútil. É uma Epistemologia superficial, que não examina criticamente seus pressupostos, que não está casada com a pesquisa científica e que amiúde é escolástica, por ocupar-se de miniproblemas ou, ainda, de pseudoproblemas, e de discutir opiniões de filósofos ao invés de problemas filosóficos vivos que surgem no curso da investigação. Esta epistemologia abrange um lapso de tempo mal definido que pode ser denominado de *período escolástico* (BUNGE, 1987, p. 12).

De acordo com Japiassu (1992), na atualidade o conhecimento deve ser tomado como um processo e não mais um dado adquirido, ou seja, “devemos falar hoje de conhecimento-processo e não mais de conhecimento-estado” (p. 27). Nesse sentido, o problema central que define o estatuto geral da epistemologia, “consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo Sujeito, dados já anteriormente organizados independentemente dele num mundo exterior (físico ou ideal), ou se o Sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos Objetos” (p. 28). É, a partir desse problema que as epistemologias são divididas em duas diferentes categorias. De um lado, estão as epistemologias *genéticas* que analisam o conhecimento sob um ponto de vista diacrônico, que considera a formação e o desenvolvimento em sua estrutura evolutiva. De outro, estão as epistemologias *não-genéticas*, que analisam o conhecimento em sua estrutura atual sob um ponto de vista estático ou sincrônico, ou seja, que não o considera em uma estrutura evolutiva. (JAPIASSU, 1992).

Além dos critérios de demarcação entre saber e ciência, e do debate sobre a epistemologia tratados por Japiassu (1992), também é relevante compreender o processo do conhecimento²² que ocorre a partir da tríade sujeito, objeto e conhecimento. Para Schaff (1983, p. 82), essa tríade forma uma unidade: “[...] o sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo”, e dela distingue três modelos do processo do conhecimento.

No primeiro modelo, passivo-contemplativo, o objeto se impõe ao sujeito, e o conhecimento é retirado do objeto a partir da construção mecanicista da teoria do reflexo. Este

²² Por processo do conhecimento, entendemos uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que chamamos o conhecimento, a interpretação dessa relação é concebível no enquadramento de alguns modelos teóricos. Esta tipologia não é de maneira nenhuma especulativa, pois que cada um destes modelos encontrou a sua ilustração concreta em correntes filosóficas historicamente existentes (SCHAFF, 1983, p. 73).

modelo é representado na história do pensamento filosófico e a filosofia o propaga para outros domínios do pensamento. É clássico, pela frequência que aparece e pela sua longa história. É também clássico por permanecer vinculado historicamente a visão clássica da verdade formulada conforme o seu objeto. O segundo modelo, de acordo com Schaff (1983, p. 74), se concretizou em diversas filosofias subjetivistas-idealistas. Nele, o sujeito tem primazia em relação ao objeto, há predominância e exclusividade no “sujeito que conhece, que apercebe o objeto do conhecimento como sua produção”. O terceiro modelo, objetivo-ativista, é contrário ao modelo mecanicista do conhecimento no qual o sujeito atua apenas como instrumento que descreve o objeto passivamente e, igualmente, é contrário ao modelo do idealismo subjetivista que desaparece com o objeto do conhecimento enfatizando o “[...] sujeito que conhece e o seus produtos mentais” (p. 75). Esse terceiro modelo, diz respeito a interação entre sujeito e objeto, além disso,

Propõe em troca do enquadramento de uma teoria do reflexo modificada, uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela – sua atividade. Este modelo do processo cognitivo, a favor do qual me pronuncio, está concretizado na teoria do reflexo corretamente interpretada que é desenvolvida pela filosofia marxista (SCHAFF, 1983, p. 75-76).

A concepção individualista e subjetivista de construção do indivíduo humano e a concepção de conhecimento como contemplação e não como atividade, são alvo de críticas por diversas posições. Entretanto, foi Karl Marx que, de fato, enfrentou esses problemas de maneira sistemática e estabeleceu uma nova concepção (um terceiro modelo). O pensamento revolucionário marxista, sobre o conhecimento e o sujeito que conhece, está associada à categoria da práxis, ou seja, “trata-se do papel da prática no processo do conhecimento, da importância dessa categoria na concepção do sujeito que conhece”. É essa categoria que possibilita estabelecer ao sujeito um papel ativo no processo do conhecimento e considerar o sujeito no “conjunto das relações sociais”. Conceber o indivíduo como um ser social e o conceito de conhecimento como atividade concreta, como prática, são os elementos essenciais para compreender o terceiro modelo de relação (SCHAFF, 1983, p. 83).

Em síntese, a teoria do reflexo é interpretada em dois modelos do processo cognitivo. No primeiro modelo mecanicista considera o conhecimento como um processo passivo-contemplativo do indivíduo e no terceiro modelo objetivo-ativista considera o conhecimento como uma atividade prática. Reconhece-se nas diferentes teorias do reflexo pelo menos quatro

pontos comuns. O primeiro admite a existência objetiva do objeto do conhecimento no processo cognitivo: ele é a fonte exterior das percepções sensoriais. O segundo é a posição materialista no que diz respeito à ontologia e realista no que concerne a gnoseologia. O terceiro admite a relação particular e objetiva entre o sujeito e o objeto no processo do conhecimento, isto é, uma relação subjetiva-objetiva. O quarto e último, admite o objeto como cognoscível. Esses quatro pontos são elementos comuns às diversas versões da teoria do reflexo e fazem oposição ao idealismo e ao agnosticismo. Os pontos comuns não excluem as diferenças internas de interpretação da teoria do reflexo; todas as versões reconhecem que o conhecimento é um processo subjetivo-objetivo. Porém, cada uma delas interpreta de modo diferente a subjetividade do processo, de um lado há os que a consideram um processo passivo e contemplativo, de outro, há os que a consideram um processo ativo e prático. “A versão ativista da teoria do reflexo, ligada ao terceiro modelo da relação cognitiva, é a única a ser coerente com o conjunto dos sistemas da filosofia marxista [...]” (SCHAFF, 1983, p.86). Há três elementos da filosofia marxista que constituem tanto o modelo ativista da relação cognitiva como o modelo mecanicista.

O primeiro é a tese de Marx sobre o indivíduo humano como ‘conjunto das relações sociais’. O segundo é a concepção marxista do conhecimento como atividade prática, como uma atividade sensível e concreta. O terceiro é a concepção do conhecimento verdadeiro como um processo infinito, visando a verdade absoluta através da acumulação das verdades relativas. Se quisermos respeitar estas teses da filosofia marxista, cada uma delas desempenha um papel fundamental no sistema desta filosofia, é preciso aceitar o modelo objetivo-ativista da relação cognitiva, que forma como estas teses um todo orgânico (SCHAFF, 1983, 87).

Ainda conforme Schaff (1983, p.89), é necessário compreender o sentido do termo objetivo que foi empregado para qualificar o conhecimento pelos diversos autores e contextos. Há três definições que auxiliam nesta compreensão. A primeira explica que “é objetivo o que vem do objeto, o conhecimento que reflete no espírito que conhece o objeto existindo fora e independentemente deste”. Essa definição de objetividade está presente nos dois modelos da teoria do reflexo, tanto no primeiro como no terceiro modelo. A segunda e terceira definição do termo objetivo são as que nos interessam, pois constituem, especificamente, o terceiro modelo do processo do conhecimento. A segunda definição da objetividade refere-se àquela que é verdadeira para todos, sua validade é universal e não individual. A terceira, por fim, é objetivo o que não exhibe emotividade e parcialidade. Em síntese, as duas últimas definições ajudam a compreender o postulado da objetividade como imparcial, aquele que suprime toda emotividade e que têm valor universal e não individual. O que é reconhecido universalmente

têm mais aceitação. Isto significa que ele nunca é uma verdade absoluta, é sempre um conhecimento relativo e um processo em transformação. Dessa maneira, admite que o sujeito que conhece é produto das relações sociais e tem um papel ativo no processo do conhecimento. Logo, pela sua interferência, a propriedade do conhecimento é apenas relativa, é sempre um processo, uma transformação, e não um dado pronto e definitivo. Ao dar ao sujeito um papel ativo se introduz o fator subjetivo pela influência do psiquismo humano no processo e na sua produção, ou melhor, introduz um caráter subjetivo e social. O autor explica o fator subjetivo, é subjetivo

Porque está organicamente ligado ao sujeito que conhece, considerado como o ‘conjunto das relações sociais’. É verdade que o nosso ‘fator subjetivo’, concebido nestes termos, é objetivo-social e não subjetivo-idealista. Mas esta é uma questão de concepção e de interpretação (SCHAFF, 1983, p. 91).

As epistemologias contemporâneas se distinguem em subclasses conforme os três modelos apresentados. Em algumas o conhecimento provem do objeto, outras o conhecimento sucede o sujeito e há também aquelas que conhecimento é fruto da interação entre sujeito e objeto. De acordo com Japiassu (1992, p.28-29),

[...] as epistemologias atualmente vivas e significativas estão centradas sobre as interações entre sujeito e objeto: a epistemologia fenomenológica, ilustrada por Husserl; a epistemologia construtivista e estruturalista ilustrada por Piaget; a epistemologia histórica, ilustrada por Bachelard; a epistemologia ‘arqueológica’ ilustrada por Foucault; a epistemologia ‘racionalista-crítica’ ilustrada por Popper.

De acordo com Japiassu (1992), a discussão realizada até aqui autoriza-nos a concluir, em síntese, alguns pressupostos. A epistemologia apresenta várias denominações, tais como *filosofia das ciências*, *teoria do conhecimento*, *lógica das ciências* etc. A epistemologia tem uma relativa autonomia em relação à filosofia, ao mesmo tempo que permanecem integradas. No conceito de epistemologia, não há um rigor em estabelecer um conteúdo definitivo e aceito por todos no âmbito da constituição de uma teoria científica. Cabe aos especialistas considerar que o objeto de sua disciplina é dado pela ciência, é a ciência que constrói seu objeto por intermédio de um método, apropriando assim, de seu campo. O emprego do conceito de epistemologia é flexível,

[...] ele serve para designar uma *teoria geral do conhecimento* (de natureza mais ou menos filosófica), quer estudos mais restritos, interrogando-se sobre a *gênese e a estrutura das ciências*, tentando descobrir as leis de crescimento dos conhecimentos, quer uma *análise lógica da linguagem científica*, quer, enfim o exame das *condições reais de produção* dos conhecimentos científicos (JAPIASSU, 1992, p. 38).

Por fim, qualquer que seja a definição do termo epistemologia, ela não aspira estabelecer dogmas aos cientistas, nem ditar o que deve ser o conhecimento científico. O papel da epistemologia é o “[...] de estudar a gênese e a estrutura dos conhecimentos científicos. Mais precisamente, é o de tentar pesquisar as leis reais de produção desses conhecimentos” (JAPIASSU, 1992, p. 38).

É importante compreender que em toda abordagem epistemológica há uma *tradição filosófica*, ou seja, todos os grandes filósofos eram também teóricos do conhecimento, construíam uma teoria do conhecimento. As diversas teorias clássicas do conhecimento eram produto de uma reflexão sobre a ciência. Nelas os filósofos buscavam, nos princípios lógicos exigidos pela ciência, as reflexões para desenvolverem uma teoria geral do conhecimento a partir da relação sujeito e objeto concebida no ato de conhecer. Com a intenção de “[...] determinar o valor e os limites do próprio conhecimento, a fim de extrair sua natureza, seu mecanismo geral e seu alcance” (p. 30). Atualmente, são os próprios cientistas que se preocupam com a reflexão sobre o que fazem, eles se interrogam sobre a razão dos problemas, os métodos e os conceitos de sua disciplina científica. A reflexão sobre a ciência está sujeita à disciplina científica, tanto pela linguagem lógica, como também pelas múltiplas relações que se estabelecem com os fatos. Porém, isso não significa que a epistemologia rompeu com a filosofia, as grandes filosofias continuam a ter estreitas relações com a filosofia, pois “[...] acima das epistemologias ‘regionais’ ou ‘internas’, há problemas de epistemologia geral que ultrapassam a competência dos especialistas” (p. 30-31). Na atualidade, se há quem coloque em dúvida a validade da epistemologia filosófica, não se pode recusar a história das ciências que, intrinsecamente, têm um caráter filosófico. “Uma teoria das ciências só é epistemológica porque a epistemologia é histórica, [...] a *historicidade* é essencial ao objeto da ciência sobre a qual é estabelecida uma reflexão que podemos chamar de ‘filosofia das ciências’ ou epistemologia” (JAPIASSU, 1992, p. 31).

A discussão sobre a epistemologia é necessária nesta pesquisa, sobretudo porque ela apresenta como propositura um Estágio formativo cuja fundamentação está assentada em uma didática baseada no conhecimento teórico e na epistemologia da Geografia. Dessa maneira, o que será abordado a seguir aproxima-se da discussão da epistemologia da ciência²³, nesse caso, a ciência geográfica.

²³ Para o aprofundamento desse assunto ver a obra de Japiassu (1992) que faz uma distinção entre epistemologia e filosofia das ciências, a história das ciências, a psicologia das ciências e a sociologia das ciências.

4.2 O debate da epistemologia da Geografia

Gomes (2009) nos recorda que a explicação sobre a epistemologia foi iniciada no começo do Século XX em discordância com a visão autoritária e unívoca da Filosofia da Ciência, associada à corrente positivista. Desde a sua origem, a principal finalidade da epistemologia é constituir um campo de discussão de questões sobre os métodos e limites de validade da ciência. Assim, não é sua função normalizar e nem restringir as iniciativas. O autor expõe que a epistemologia é um campo que tem como vocação discutir criticamente as formas de construir o pensamento científico, o que não significa julgar sua conformidade em relação a um modelo único e ideal. Ao contrário disso, “[...] a epistemologia pretende ser justamente um domínio aberto ao reconhecimento da pluralidade de recursos e orientações nas diferentes disciplinas científicas” (GOMES, 2009, p. 14).

Gomes (2009), em sua análise expõe que há três elementos essenciais que estão submergidos na epistemologia e que devem compor a sua discussão: os métodos, os objetivos e as finalidades. Esses elementos devem compor a discussão epistemológica, independentemente da corrente de pensamento. Na Geografia, “as primeiras manifestações em prol de uma discussão verdadeiramente epistemológica” ocorreram a partir da década de 1970 (p. 15). Após 1980, diz ele que “[...] começaríamos a ver despontar uma nova compreensão da Geografia, muito mais aberta à pluralidade, ao diálogo e, muitas vezes, ao conflito, pois nem sempre as posições são de fato conciliáveis” (p. 16). Isso só foi possível ao abandonar a ideia de que apenas uma corrente teria a prioridade e a prerrogativa de ser a “porta-voz” da verdadeira Geografia. É exatamente por aceitar as discussões sobre “sua natureza, seus métodos e suas finalidades como parte do incessante processo de construção do conhecimento”, que se desenvolveu um campo epistemológico na Geografia (p. 16). Acrescenta que o ponto mais importante a ser explorado é a ontologia do saber geográfico, isto é, aquilo que é próprio da ciência geográfica, suas características e seus atributos essenciais, ou seja, o que é inerente à sua natureza e o que a distingue das demais. E que a sua identidade “[...] deve ser suficientemente restritiva para assinalar a singularidade daquilo que estamos distinguindo das demais, porém deve ser larga o suficiente para abranger as mudanças que ocorreram durante a trajetória evolutiva desse objeto” (p. 17).

Nesse sentido, retomando o que foi colocado anteriormente por Japiassu (1992, p. 31), “uma teoria das ciências só é epistemológica porque a epistemologia é histórica, [...] a *historicidade* é essencial ao objeto da ciência sobre a qual é estabelecida uma reflexão que podemos chamar de ‘filosofia das ciências’ ou epistemologia”. E, considerando o que Gomes

(2009) apresenta no parágrafo anterior, sobre o que é mais importante a ser explorado no debate epistemológico da Geografia, o que responde sobre os atributos essenciais, sua natureza e a sua identidade é a ontologia do saber geográfico.

A Geografia pode ser entendida como uma disciplina acadêmica que começou a ser ensinada há pouco mais de um século, mas sua origem foi na antiguidade clássica, na Grécia antiga. Já apresentava, nessa origem, duas formas dicotômicas de leitura do espaço que perduram até hoje. De um lado, uma geografia geral preocupada com a medição do espaço, as formas, a localização e a busca de compreender a Terra em sua totalidade. Por outro, uma geografia regional preocupada com a descrição dos lugares, encontrar singularidades e similaridades no espaço. Posteriormente, juntaram-se outras dicotomias, tais como, “geografia antiga/geografia moderna; geografia clássica/nova geografia; geografia positivista ou neopositivista/geografia humanista, cultural, radical; geografia moderna/geografia pós-moderna” (CLAVAL, 2006, p. 06).

Claval (2006, p. 06) explica que os diversos tipos de conhecimento geográfico se revelaram como geografia popular, geografias da ficção, do imaginário, geografia não científica (construída por não profissionais da geografia) e geografia científica, como disciplina e como discurso. E que estas geografias fazem diferentes leituras do espaço, contam de diferentes maneiras as histórias, tanto em relação ao conteúdo quanto à forma, revelando ininterruptamente relações fundamentais “no panorama cultural, intelectual entre o conhecimento, o poder e a sociedade”.

No entanto, o trabalho do geógrafo não se resume em técnicas ou métodos, o seu olhar busca,

[...] desvendar o jogo das forças naturais, a acumulação do trabalho humano e os destinos sucessivos dos lugares – hoje, esplendor das paisagens – e a subutilização de parte delas em uma época em que as pessoas, no entanto ficaram indiferentes aos belos ambientes (CLAVAL, 2014, p. 20).

Por conseguinte, disso surgem dois níveis de conhecimento geográfico. O primeiro nível, são as geografias vernaculares, conhecimentos decorrentes dos saberes-fazeres do bom senso que orienta a direção dos lugares. Esse tipo de conhecimento geográfico não é propriamente científico, ele nasce das necessidades que a vida diária como a de aprender a localizar-se e a reconhecer-se. O segundo nível de conhecimento refere-se a geografia científica, envolve a reflexão sobre a fisionomia da paisagem e o que ela revela, a distribuição demográfica e as atividades decorrentes dela, a origem dos meios naturais e a fragilidade do

seu equilíbrio, a ocupação dos lugares pelos grupos humanos que a modelam, exploram, organizam, arruinam ou desenvolvem.

O trabalho do geógrafo é sempre complexo. Não se resume a alguns métodos elementares. Nasce da confrontação permanente de duas exigências. A primeira destaca o espaço, nas relações que se estabelecem, em cada meio e no papel da distância na vida coletiva. A segunda leva sistematicamente a efeito, num contexto espacial, os instrumentos e as categorias imaginadas pelas outras disciplinas para explorar o seu próprio campo (CLAVAL, 2014, p. 21).

Entre os instrumentos que subsidiam o trabalho do geógrafo, o mapa se destaca. Ele é um instrumento utilizado por especialistas das ciências naturais e sociais, mas, para o geógrafo, têm um papel fundamental. Ao transferir as observações para o mapa, “permite ler as distribuições e colocar em evidência as relações que não aparecem diretamente para o observador que se encontra diante da paisagem” (p. 21). Para situar e explicar os fenômenos, os geógrafos definiram diversos esquemas de explicação ou interpretação, tais como: a ideia de meio; o papel da posição; a geografia como ciência das combinações, das estruturas ou dos sistemas; aproximação das ciências sociais a partir de 1950; e, nos últimos trinta anos, passou a explorar pontos de vistas normativos sobre o espaço e os fundamentos simbólicos da organização social (CLAVAL, 2014).

4.2.1 Geografia científica: o desenvolvimento dos sistemas de informação geográfica

Antes de abordar propriamente a Geografia científica é importante retomar brevemente a Geografia não científica pela sua relevância e contribuições na constituição de uma Geografia verdadeiramente científica.

No processo de evolução do pensamento geográfico, houve, na origem dos tempos, povos que desenvolveram conhecimentos precisos sobre o meio ambiente. Esses conhecimentos fazem parte de uma geografia não-científica. O conhecimento geográfico dos saberes-fazer e do bom senso das diversas culturas, que variam de uma para outra, características das “sociedades primitivas”, são formas e conteúdos de geografias pré-científicas. Esses povos circularam por grandes extensões de terra e costumavam percorrer os mesmos caminhos todos os anos. Viviam, frequentemente, em lugares onde podiam caçar ou pescar. Dispunham de um vocabulário muito restrito, de poucas palavras, o que torna admirável a capacidade de orientação desses povos, ao mesmo tempo, enigmática. Um dos exemplos clássicos é o conhecimento dos saberes-fazer dos esquimós do cobre ou inuítes que vivem no arquipélago ártico e no norte do Canadá. A Geografia desses povos se desenvolveu pela

necessidade da orientação e de conhecer os recursos oferecidos pelos meios naturais e sociais (CLAVALL, 2014).

Nas populações camponesas, os saberes-fazeres são mais refinados e são adquiridos pela aprendizagem por meio das experiências, das maneiras de fazer, apreendidas e mobilizadas na exploração do ambiente e ao produzir os instrumentos e equipamentos que necessitavam. Trata-se de um tipo de conhecimento geográfico do meio em que vivem, do ambiente que exploravam, associado a ele desenvolveram um vocabulário procedente das práticas de lavramentos agrícolas. Para essas populações a orientação e a localização não era um problema, a partir do batismo do terreno elaboraram sistemas toponímicos, limitavam as distâncias a serem percorridas. Dividiram o território e fizeram uma classificação ou regionalização a partir de observações sobre as formas de relevo em sua comunidade e definiram as características e aptidões de cultivo em cada forma de relevo (planalto, planície, declives). A familiaridade com o terreno decorrente dos itinerários percorridos, em todos os sentidos, possibilitou aos camponeses desenvolver uma visão mais abrangente, isto é, uma visão geográfica. Essa visão permitiu a memorização de inúmeras informações sem muito esforço, pois ao invés de numerosas listas de nomes das localizações, ligaram informações e construíram um tipo de mapa mental, organizando nele o território em regiões com características relativamente homogêneas. As divisões regionais das geografias vernaculares abrange características físicas e biológicas do ambiente, os aspectos naturais das regiões, bem como o aspecto social, as preferências dos grupos e os usos sociais dos lugares (CLAVALL, 2014).

A passagem de sociedades simples e relativamente igualitárias para sociedades hierarquizadas de estrutura social complexa, não alterou de imediato transformações nas formas do saber geográfico, as culturas permaneceram vernaculares. Os saberes-fazeres, as formas de produção e transmissão de conhecimentos continuaram fragmentados e não partilhados por toda comunidade, divididos apenas entre os componentes sociais ou profissionais. Posteriormente, novos tipos de discursos geográficos surgiram. Um deles são as narrativas de viagem que surgiram da curiosidade e interesse das elites sobre a variedade e a qualidade dos produtos que outras regiões ofereciam, bem como dos hábitos e costumes estrangeiros, principalmente em relação as práticas religiosas e as instituições políticas. Posteriormente, se tornaram uma fonte de dados e de conhecimentos geográficos (CLAVALL, 2014).

Outra fonte de conhecimento, de saberes geográficos vernaculares das sociedades complexas, surgiu no âmbito dos sistemas de organização política, a exemplo o império romano. Houve necessidade de implantar um tipo de organização de maior controle do território

pelo Estado central, num contexto em que os chefes locais não eram mais confiáveis. Os administradores de fora, diminuía o risco de ver as escalas locais contrárias aos interesses do Estado e asseguravam o desenvolvimento das políticas pela maior neutralidade na gestão das províncias. Desse modo, esse império colocou em prática uma forma de administração e um sistema de organização política de diversas regiões ao investir na rede rodoviária, nas vias que tinham importante papel estratégico e na criação de instrumentos intelectuais de representação dos itinerários²⁴. Esse investimento possibilitou o desenvolvimento de uma fonte de dados sobre o território das várias províncias do império e um corpo de conhecimentos geográficos. A capacidade de orientar e situar em uma grade de localização permitiu aos viajantes comparar itinerários e escolher aquele que fosse mais rápido, mais seguro e que favorecia o seu interesse. Os usos estratégicos dos saberes-fazer vernaculares e dos conhecimentos descritivos permitiu a delimitação do espaço com a finalidade de controlá-lo. Nesse sentido, ao traçar limites, delimitar o espaço, materializar fronteiras, responde a interesses políticos de controle do território (CLAVAL, 2014).

Pode-se compreender que os conhecimentos, grades de localização, instrumentos geográficos etc., produzidos no âmbito da Geografia vernacular foram recursos que o homem criou para atender as suas necessidades imediatas. Na medida em que a sociedade se torna mais complexa, com a expansão territorial e comercial, novas necessidades e demandas surgiram levando o homem a produzir novos instrumentos e conhecimentos mais refinados e sofisticados. Nesse sentido, a Geografia científica surgiu do processo de desenvolvimento da Geografia vernacular. Cabe ressaltar que a Geografia vernacular ainda está presente na sociedade urbana e rural, indiferente do ambiente em que habitam. As pessoas apropriam-se da Geografia como uma forma de sensibilidade, de inteligência e de pensamento, em seu cotidiano.

A Geografia científica difere das Geografias vernaculares ao utilizar um sistema de coordenadas universal. A Geografia científica originou-se na Grécia com o procedimento de orientação e localização fundado em referências astronômicas. A partir da observação do céu desenvolveu-se uma grade de referência com a qual se define as localizações da superfície da Terra. O que levou a avançar da ideia das grades de localização do espaço terrestre, baseada nos conhecimentos vernaculares, foi o progresso dos conhecimentos astronômicos, com base na geometria, que, desde então, revela a forma global da Terra. A invenção das coordenadas

²⁴ Essa representação, em sua origem, assemelhava a um mapa. Era basicamente um gráfico topológico que apresentava todas as conexões estabelecidas pelo império.

geográficas surgiu da reflexão da organização do espaço geográfico a partir do momento em que se admitiu a esfericidade da Terra (CLAVAL, 2014).

A origem das reflexões sobre as coordenadas geográficas ocorreu com a racionalização. Esse processo se desenvolveu entre o final do século VI a.C. e início do século V, em três etapas e nelas alguns pensadores se destacaram. A primeira etapa ocorre em Alexandria, no decorrer do século II a.C., Erastóstenes se destacou como o pensador mais importante desse período, sua maior contribuição foi o cálculo da medida quase exata da circunferência terrestre ao longo de um meridiano – 39.690 quilômetros, enquanto que, a medida exata é 40.000 quilômetros (CLAVAL, 2014).

A partir de então, não houve mais dificuldades em transferir para um plano as latitudes dos lugares. O problema, no entanto, foi determinar a longitude, pois a astronomia não oferecia soluções. Erastóstenes resolveu essa questão explorando as descrições que os viajantes fizeram dos itinerários que percorreram tanto em terra como no mar. Conhecer a latitude e a longitude de um ponto possibilitou transpor para um plano o sistema das coordenadas geográficas. Erastóstenes foi quem criou, inicialmente, o método de organização do espaço geográfico por meio das latitudes e longitudes, mas foi Hiparco quem fez as reflexões e terminou de elaborar “[...] a metodologia de localização sobre a qual se baseiam todas as *démarches* geográficas” (CLAVAL, 2014, p. 58).

Cláudio Ptolomeu, astrônomo, astrólogo e geógrafo, é o representante da terceira etapa das reflexões sobre as coordenadas geográficas. Realizou uma síntese, no século II d.C., do conjunto de métodos e dos conhecimentos adquiridos para apresentar a característica central da Geografia como disciplina. Claval (2014) expõe que foi esse momento da história do pensamento geográfico que ocorreu a maior ruptura epistemológica dessa ciência.

De acordo com Claval (2014) a elaboração de uma grade de referência universal, baseado no sistema de coordenadas, demorou mais de três séculos e a sua utilização mais de vinte. Definir as longitudes pelos métodos astronômicos foi, sem dúvida, a forma mais precisa de definir as localizações, mais foi muito complexa a sua utilização.

Os mapas científicos, outro instrumento necessário na constituição de uma Geografia científica, demandou em sua elaboração conhecimentos científicos aprimorados e medidas precisas. De acordo com Claval (2014), isso só ocorreu no século XVIII; foi a partir daí que a Geografia científica se desenvolveu plenamente.

A Geografia como ciência da observação desenvolveu procedimentos de leitura da paisagem e levantamento de dados apoiados em técnicas específicas como as enquetes e os

questionários. Esses procedimentos são diferentes dos saberes-fazer que provém das sociedades tradicionais. Claval (2014) explica como ocorre o processo da observação:

A visão que desenvolve a geografia é aquela do observador diante da paisagem opera uma triagem entre os objetos presentes na superfície do globo. Num primeiro tempo, sua atenção se volta para aqueles que são suficientemente grandes para serem claramente visíveis: o pesquisador se interessa pelos movimentos do campo, os regatos, riachos e rios; ele leva em consideração as plantas, mas percebidas em massa, estepes, pradarias, florestas, matos, charnecas, matagais e outras formas de vegetação brenhosa; uma grande árvore não chama sua atenção a não ser que esteja isolada e sirva de referência na paisagem. O geógrafo anota as culturas, as fazendas e suas construções, os vilarejos, as vilas ou as cidades. Ele indica as condições atmosféricas que lhe parecem prevalecer (CLAVAL, 2014, p. 65).

A paisagem é uma realidade que apresenta uma multiplicidade de objetos e fenômenos, que podem ser analisados por diversos ângulos e distâncias. Conforme Claval (2014), a primeira observação do geógrafo sobre a paisagem é caracterizada por uma visão horizontal, a qual o olhar dirige primeiro para as grandes dimensões. Posteriormente, ao subir para um ponto mais alto, a paisagem na horizontal é deslocada para uma visão oblíqua, para baixo. Uma terceira forma de observação da paisagem é aquela que não negligencia nenhuma parcela do espaço, é a visão da paisagem na vertical. Explica que esse tipo de visão, incursões em microescala, são limitadas, esclarecem apenas o visível e são pouco explicativas e que os geógrafos, durante muito tempo, permaneceram rígidos nesse tipo de visão. Para o autor, isso manifestava a fragilidade de seus procedimentos durante a primeira metade do século XX. A construção de explicações sobre os objetos, pelos geógrafos, só foi possível com as categorias conceituais definidas e com a invenção de instrumentos como termômetro, barômetro, microscópio etc. (CLAVAL, 2014).

Entretanto, a ciência geográfica não se apoia, exclusivamente, na observação da paisagem. Ela se interessa pelos indivíduos que nela habitam, como se dá a sua inserção no meio que vivem e como exploram e modificam essas paisagens. O geógrafo na busca por compreender essas questões, interroga as populações que o interessam por meio de questionários e entrevistas. Os questionários são formas de enquetes que atinge um número grande de pessoas e solicita delas somente respostas estereotipadas, tais como, sim ou não, pouco ou muito, enormemente etc. As entrevistas se caracterizam pelo contato prolongado do pesquisador com os indivíduos pesquisados, não espera deles respostas estereotipadas, abrange um número pequeno de pessoas, pois o tempo disponibilizado a cada indivíduo é longo. O objetivo do pesquisador é compreender o pensamento dos indivíduos, seus pontos de vistas e

explorar a lógica de suas atitudes. Algumas condições são impostas ao pesquisador, exige dele diplomacia e qualificação para conduzir a entrevista (CLAVAL, 2014).

A geografia científica ao fazer a reinterpretação das geografias vernaculares desenvolve pesquisas da geograficidade²⁵ dos grupos sociais. O pesquisador para conhecer as geografias das comunidades tradicionais precisa frequentar os ambientes culturais que deseja conhecer. Claval (2014, p. 72) descreve que as sociedades tradicionais podem ser agrupadas em dois níveis e dois ritmos. A primeira agrupa “[...] pequenas células locais, onde as pessoas só falavam um dialeto ou um patoá e compartilhavam culturas populares baseadas na vida de todos os dias, nas técnicas de produção e nas relações de vizinhança”. A segunda agrupa “células de enquadramento, onde a comunicação estabelecia-se graças a uma língua de cultura e apoiava-se na escrita; as preocupações essenciais eram de ordem moral, religiosa ou política”. Explica que o processo de coleta de dados assumiu a sua forma moderna com a geografia humana na virada entre o século XIX e XX, pois até esse período as sociedades rurais da Europa ocidental, ainda eram tradicionais. E que o trabalho do pesquisador era identificar e localizar as pessoas mais experientes e aqueles que participavam das tomadas de decisões (CLAVAL, 2014).

O pensamento geográfico, conforme pode ser percebido nessas breves considerações, evolui passo a passo, o progresso do conhecimento científico alcançado é fruto de análise das práticas científicas dos geógrafos. O trabalho empreendido por eles pode ser bem simples como fazer perguntas e definir uma problemática, estabelecer limites, definir procedimentos, mas, também, pode ser de grande complexidade como enfrentar desafios maiores que aparecem quando a pesquisa já progrediu bastante. Para avançar foi necessário aos pesquisadores enfrentar as inquietações e as incertezas, reformular interrogações, rejeitar coisas que já não cabiam no escrito sobre o tema e aprofundar no objeto, etc.

4.2.2 Geografia moderna e a origem da dualidade no discurso de seus fundadores

Na antiguidade, a Geografia produzida pelos gregos teve, sem dúvida, um caráter científico. Os procedimentos de orientação e localização com base na geometria e em

²⁵ Pires (2020), analisa sete teses sobre a geograficidade, apresenta os fundamentos e desdobramentos da ideia de geograficidade presente nelas e discute suas diferentes interpretações. Aborda três questões que são pertinentes à origem desse termo. A primeira diz respeito a tudo que pode ser chamado e designado como geográfico. A segunda explica a necessidade do termo geograficidade associar à ciência e a um campo da objetividade como forma de pesquisa em um campo. A terceira, a geograficidade deve ser articulada a uma reflexão epistemológica da Geografia de modo a diferenciá-la das demais ciências. Para ampliar a discussão sobre esse conceito, consultar referência a seguir:

PIRES, Tom Adamenas e. Sete teses sobre a geograficidade. **Revista da ANPEGE**, Paraíba, v. 16, n. 29, p.178-216, jan./jun., 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10285>>. Último acesso em 21 de maio de 2021.

referências astronômicas admitiu a esfericidade da Terra e permitiu o desenvolvimento de uma grade de referência das localizações da superfície terrestre. Na Renascença surgiu um novo modelo cosmológico que substituiu o geocentrismo. A renovação da Geografia nesta época caracterizou-se pela redescoberta de Ptolomeu e Estrabão. Ptolomeu estabeleceu um modelo fundamental na pesquisa geográfica, composto de uma cosmografia, *Almageste*, e de uma Geografia que reunia mapas relativos à forma da Terra, dados rigorosos sobre a orientação e localização dos lugares e princípios gerais sobre o traçado dos mapas. Depois da Renascença, o modelo de Ptolomeu foi adotado pela maioria dos geógrafos e definiu como tarefa da Geografia “[...] produzir imagens do mundo, de compreender sua organização e de decifrar sua ordem; em suma, de veicular uma cosmovisão” (GOMES, 2014, p. 129). Estrabão se juntou a essa tradição geográfica na Renascença, e sua obra foi consagrada pelos aspectos teóricos referentes aos traçados de mapas e os métodos topográficos. Seu modelo, histórico-descritivo, é oposto ao modelo de Ptolomeu, matemático-cartográfico (GOMES, 2014).

Esses dois modelos, de Ptolomeu e Estrabão, fundaram duas diferentes escolas de Geografia. Elas são interpretadas pelos geógrafos como dualismos e recebem várias denominações: sistemático e idiográfico; geografia geral e geografia regional; “oposição de tendências”; “dualismo da concepção geográfica”; “tradições distintas”; “dicotomia metodológica” (GOMES, 2014, p. 131). O modelo matemático-cartográfico, representado pelas cosmografias, se aproxima das ciências naturais por valorizar análises de caráter geral e científico. Em contraposição, o modelo histórico-descritivo, ligado às corografias se aproxima das ciências humanas por valorizar as descrições regionais e as narrativas de viagem. O debate entre esses dois modelos se estende ao conjunto das ciências que busca a validade do discurso científico demarcando o que é geral e o que é particular. No geral, o conhecimento é fruto da observação de fatos regulares que levam a generalizações e se apoia nas representações racionais. No particular, o conhecimento é fruto do estudo de casos específicos devendo ser capturado em todas as suas especificidades. Na ciência, essas duas abordagens são identificadas como nomotética e idiográfica.

Outro ponto de vista similar das dicotomias, é representado por Erastóstenes e Estrabão. Erastóstenes, do mesmo modo que Ptolomeu, desenvolveu a Geografia baseada no conhecimento cartográfico-matemático, enquanto Estrabão, como já foi dito, desenvolveu a Geografia baseada no conhecimento histórico-descritivo. O dualismo presente na Geografia dos gregos atravessou toda a história dessa ciência, fundados por Ptolomeu e Estrabão perpetuaram, com Kant e Herder, com Humboldt e Ritter, Ratzel e La Blache.

Kant e Herder representam os grandes expoentes filosóficos da Geografia do século XVIII. Foram eles, conforme Gomes (2014), que estabeleceram um verdadeiro sistema filosófico de ideias que demarcou o papel da Geografia moderna e sua valorização como ciência. Sobre essa questão há consenso entre a maioria dos geógrafos sobre a importância deles para a Geografia. De acordo com o autor, Kant foi considerado um dos maiores filósofos da modernidade, seu prestígio decorre do curso de “geografia física” que ministrou entre os anos 1756 e 1796 na Universidade de Königsberg. A concepção geral das condições do conhecimento científico de Kant foram questões essenciais na discussão sobre a fundação da Geografia moderna. Hartshorne ressalta que o elemento fundamental da abordagem de Kant foram os dois tipos de classificação de Geografia. O primeiro trata-se de um tipo de ciência geral e sistemática, que faz parte das ciências teóricas ao lado das ciências naturais, e o segundo tipo é empírica e regional, análoga metodologicamente à história (GOMES, 2014).

A discussão em torno das contribuições de Kant é ampliada por Gomes (2017, p. 24), ao descrever os dois tipos de pensamento que ele desenvolveu ao analisar um conjunto de coisas. O primeiro é denominado como lógico, é obtido pela observação, ocorre quando “[...] as coisas são examinadas individualmente como unidades, sendo reagrupadas sob critérios lógicos”. A segunda forma de pensamento é denominada como física, é obtida pela descrição (que não é um inventário exaustivo), nela “as coisas devem ser classificadas e examinadas de acordo com a situação na qual aparecem” (p. 24). Essa forma de pensar, não exige apenas ver as coisas dentro de um conjunto original das quais fazem parte, é fundamental “[...] tomá-las como elementos situacionais, em referência à posição que ocupam nesse conjunto, nas relações de vizinhanças, distância, cooperação, associação ou pela situação espacial que possuem” (GOMES, 2017, p. 24). Para o autor, na primeira forma de pensamento há uma submissão ao princípio da localização, é essa condição que garante a observação da diversidade, e, é disso que deriva o fundamento da conexão. E que os princípios da localização e da conexão, assinalados por Kant, só foram identificados como princípios básicos da Geografia científica aproximadamente depois de cem anos.

O autor explica que a segunda forma de pensar (física ou geográfica) é alcançada por meio da descrição que “busca vínculos e associações” (p. 25). Uma descrição que busca compreender como os fenômenos aparecem, relacionam-se e se conectam em conjunto, isto é, uma descrição fundada no termo “sistema”, que significa, “aquilo que se organiza em conjunto, que é colocado junto ordenadamente, que ganha um novo sentido por estar em conjunto” (p. 26). Além disso, destaca que a descrição é concebida “[...] como produto de uma forma de

pensar, uma classificação física sistemática fundada segundo o espaço” (p. 26). E que na Escola francesa de Geografia essa concepção de descrição é apresentada como uma “descrição fundamentada, pensada”. Nesse sentido, de acordo com o autor, a descrição proposta por Kant, pelo uso frequente do termo *Hipotypose*, sugere “uma descrição tão viva” de modo a evocar um fato como uma imagem, que têm aproximação com a cartografia. Essa forma de pensar física, ou geográfica, associada a imagens, foi uma formulação de Kant feita bem antes de se estabelecer um programa acadêmico para a disciplina (GOMES, 2017, p. 26).

Herder, conforme Gomes (2014), foi figura central da hermenêutica moderna e da ciência romântica e teve grande importância na “História das Ideias”. Deu continuidade ao curso de “geografia física” de Kant, mas a relação entre ambos foi marcada pela ambiguidade e conflito. Para o autor Herder propôs uma filosofia da História centrada na expressão das culturas nacionais. A nação é um conceito chave para entender sua obra. Ela é definida, a princípio, como uma “comunidade territorial”, que se define pela “[...] relação com as condições específicas do ambiente, pelos gêneros de vida adaptados a esse meio e, enfim, pela relação com as representações culturais que se desenvolvem no tempo, isto é, as tradições” (GOMES, 2014, p. 144).

Herder ao explorar o conceito de nação examina três elementos de sua composição. O primeiro elemento refere-se à diversidade dos meios em sua estreita relação com a variedade de gêneros de vida e de culturas. O segundo elemento refere-se aos gêneros de vida, que se desenvolvem no âmbito das condições naturais e de acordo com o repertório cultural específico de cada nação. Os gêneros de vida só podem ser compreendidos a partir do ambiente e da cultura nos quais se inscrevem. O objetivo de Herder foi produzir monografias nacionais que figuram os gêneros de vidas com detalhamento de suas particularidades. O terceiro e último elemento é particular a cada nação, refere-se ao conjunto “de valores e costumes desenvolvidos ao longo da História” (GOMES, 2014, p. 145). As nações são, assim, formadas da união entre a diversidade da natureza e as opções culturais.

Herder, segundo Gomes (2014), acreditava na existência de um plano divino, nele a tarefa fundamental do homem, no estudo da natureza e da história, é “desvelar os desígnios de Deus” e promover oportunidades a todas as possibilidades humanas. Também acreditava que “a palavra divina” era revelada por um trabalho de leitura na tradição hermenêutica, nela há dois preceitos que devem guiar esse trabalho. O primeiro orienta a necessidade de “[...] desligar de todos os valores autocentrados, porque eles colocam nossa cultura em uma posição de superioridade em relação às outras” (GOMES, 2014, p. 146). O segundo orienta a necessidade

de usar a comparação com “o outro”, revelando a essência a partir das diferenças. Tal fato deu a Herder o título de “pai do relativismo cultural”.

Na modernidade houve uma reatualização de todo o conhecimento geográfico até então produzido, ajustando-o às exigências do discurso científico. Humboldt e Carl Ritter são considerados fundadores da geografia moderna e científica, viveram durante o mesmo período, seus discursos sobre a Geografia apresentam inúmeros pontos comuns, embora não tenha havido colaboração direta entre eles. Ambos buscaram estabelecer com rigor novas bases para a Geografia e novos critérios metodológicos, suas bases distintas mantiveram o dualismo na ciência geográfica.

Humboldt em seu trabalho retoma a perspectiva da observação e da descrição detalhada produzida pelos viajantes do século XVIII, as associa à procedimentos de comparação, à raciocínios gerais e evolutivos, descrevendo os fenômenos em suas relações com outros e extraíndo deles suas interações mútuas. De acordo com Gomes (2014), isso representou um esforço de síntese ao integrar cada nova observação ao sistema geral que chamava de “física do mundo”.

Humboldt foi considerado um eclético pela diversidade de sua formação, cursou botânica, astronomia, mineralogia, física e geologia. Teve também várias influências, dos ideólogos da revolução francesa, bem como dos enciclopedistas mais representativos da época. A obra de Humboldt manifesta influências de Buffon com a concepção da “natureza enquanto conjunto orgânico”, de Diderot sobre “cadeia explicativa” e de Voltaire sobre a “causalidade histórica”. Foi contemporâneo do movimento de ruptura com o iluminismo e sua geração fundou os movimentos de contestação do racionalismo científico. Além disso, não se pode negar o peso da influência da filosofia romântica em sua obra, possuía laços de amizade com alguns de seus representantes, a exemplo Goethe (GOMES, 2014).

Humboldt introduz várias mudanças expressivas na Geografia no final do século XIX, contexto em que o romantismo e o irracionalismo foram questionados pela ciência. Diante desse quadro, Humboldt retoma o racionalismo de forma renovada pelo positivismo nascente, ele era consciente do movimento da ciência moderna, sua obra manifestava a influência da modernidade ao reunir as tradições das narrativas de viagem e das cosmografias em um só conjunto lógico. Inclui nela os princípios que definem a ciência moderna; procedimento rigoroso, explicações por meio de generalizações e observações submetidas a critérios bem definidos (GOMES, 2014).

Uma das formas de expressão da obra de Humboldt foram os quadros geográficos. Desde a sua primeira obra apresentou os quadros como forma de expressar a riqueza do conhecimento a partir de um ponto de vista mais geral e em conjunto sobre os grandes fenômenos da natureza. Acrescenta, de forma sistemática, a descrição das informações sobre o desenho, nelas expõe o detalhamento o que não foi contemplado no desenho, faz comparações de outras áreas etc. Os quadros foram utilizados como instrumentos para sensibilizar a todos, e não apenas àqueles vinculados a ciência. O recurso das imagens é apresentado por Humboldt como um instrumento para desenvolver um raciocínio geográfico (GOMES, 2017).

A obra de Ritter, conforme Gomes (2014), é influenciada pela Filosofia da Natureza romântica de Schelling e pela hermenêutica de Wolf. O primeiro foi um filósofo romântico que estabelecia uma estreita relação entre ciências naturais e a filosofia. Ritter é influenciado também pelo método de interpretação da filologia de Wolf. Além disso, explica que Wolf criou uma “verdadeira escola hermenêutica” ao trabalhar com “[...] analogias e comparações visando a objetivar a interpretação, sem, no entanto, perder de vista a significação do conjunto, sendo, por isso, visto como a soma da objetividade do iluminismo com a ‘compreensão romântica do valor humano’” (GOMES, 2014, p. 164).

Ritter, ao compreender que a Geografia é um domínio disciplinar que estuda a Terra em seu conjunto e os fenômenos que se manifestam nela, expunha que essa ciência deveria ser capaz de estabelecer a relação lógica entre o todo e as partes. Para Ritter, as leis da harmonia geral da Terra é o objeto da Geografia; o olhar simples, que observa apenas a desordem e a imagem confusa da diversidade, deve ser substituído por princípios de base de interpretação hermenêutica que possibilita “[...] ver inscrita a mensagem de harmonia ou segundo ele mesmo, ‘basta, portanto, procurar descobrir sob a desordem aparente os elementos de uma harmonia e de uma simetria superior’” (GOMES, 2014, p. 166).

Na estrutura do pensamento de Ritter, semelhante ao “sistema da natureza de Schelling”, forma e matéria são inseparáveis e compõem a essência de todas as coisas. Os continentes são objetos fundamentais da pesquisa geográfica por serem considerados “indivíduos da natureza”. E a pesquisa deve sempre começar pela observação dos elementos água, terra, fogo e ar, pois toda a matéria é constituída da combinação de proporções desses elementos. Ritter via uma ordem geral manifestada na proporção e na distribuição dos elementos através dos signos, recomendava a análise das formas associadas com relações numéricas (GOMES, 2014).

Ao fazer uma análise do pensamento de Ritter, Gomes (2014) explica que ele desenvolveu um tipo de determinismo de conduta metafísica, bem diferente do determinismo

desenvolvido posteriormente por Ratzel. A sua concepção de organismo teve influência de Herder, no entanto, sua perspectiva é menos relativista, isso pode ser observado quando se “[...] mostrou favorável à obra de colonização, ou que deu mostras claras de eurocentrismo” (p.168). Acrescenta que a explicação científica presente no discurso de Ritter, não traduz uma “racionalidade aplicada à observação da natureza” e se apoia em leis que fazem parte de um mundo fenomenal (p. 169). Esse pensamento é oposto ao modelo kantiano que se baseia em categorias e representações, ao contrário disso, Ritter desenvolve um saber constituído “pela identidade entre o sistema da natureza e nosso espírito” (p. 170). E que, embora estivesse de acordo com o pensamento racionalista²⁶, insere em seu discurso elementos de outro sistema de pensamento. Assim sendo, o pensamento de Ritter é considerado não apenas como teleológico, como encontrado nos gregos e mesmo nos modernos, e ambíguo, por resultar da articulação do irracionalismo romântico e da metafísica cartesiana. Mas, “[...] se deve também a forma contraditória de seu discurso, que ora toma a forma de hermenêutica da natureza, ora recorre ao estilo científico positivo mais puro” (GOMES, 2014, p.171).

As obras de Humboldt e Ritter, apresenta traços comuns da dualidade característica da modernidade. Ela se define, ao mesmo tempo, pela presença de posições racionalistas associadas a outras opostas a ela. Essa constatação leva a concluir, precisamente, que a dualidade é a fundadora da modernidade. Na Geografia, esses dois níveis se transformam em dois ramos distintos que são conhecidos como Geografia geral ou sistemática e Geografia regional. Representam os polos epistemológicos característicos do racionalismo e romantismo que se misturam configurando como único conhecimento científico, sem, contudo, revelar sua aparência contraditória. Humboldt e Ritter, enquanto fundadores da ciência geográfica, deixaram o legado da dualidade que posteriormente é repercutida e vivida de outra forma no pensamento dos geógrafos vindouros.

As contribuições epistemológicas de Ratzel e La Blache são fundantes na história da ciência geográfica. O pensamento de Ratzel, inspirado no positivismo, inaugurou novos problemas, reforçou outros já existentes, como os vários dualismos que acompanharão o seu desenvolvimento posterior. A geografia vidaliana foi dominante na geografia moderna entre o final do século XIX até os anos 1950 e se nutriu de muitas discussões e críticas.

²⁶ Reconhece o pensamento racionalista ao manifestar os méritos dessa forma de ciência, ao recomendar aos geógrafos ações baseadas na generalização e no estabelecimento de leis e a utilizar procedimentos objetivos e uniformes para definir conceitos (GOMES, 2014).

No final do século XIX, a teoria evolucionista surgiu na biologia e inaugurou um novo paradigma para as outras ciências. Ratzel, com base nessa teoria, desenvolveu essa perspectiva, foi o representante do discurso determinista na Geografia científica. Ao analisar as contribuições do determinismo geográfico de Ratzel, Gomes (2014) explica que um ponto importante da abordagem ratzeliana é a promoção de uma mudança paradigmática nas concepções geográficas ao unir ciências da natureza e ciências do homem. Do mesmo modo, Moraes (1990) reconhece que Ratzel foi pioneiro ao formular uma geografia do homem e que sua importância também emerge do fato de ter sido ele o introdutor do método positivista na Geografia, que se tornou dominante no âmbito dessa ciência. Além disso, o projeto ratzeliano é considerado interdisciplinar por abranger Geografia, antropologia, política, a ciência política e influenciar várias doutrinas geopolíticas. Para esse autor, a obra de Ratzel ultrapassa a geopolítica e perpetua no pensamento político conservador até os dias atuais. Embora tivesse a Geografia como centralidade do seu discurso, seu projeto tinha como objetivo elaborar explicações de questões essenciais sobre o conjunto das ciências humanas. Sua preocupação basilar era “[...] entender a difusão dos povos na superfície terrestre, problemática que, segundo seu próprio juízo, articularia história, etnologia e geografia numa mesma discussão” (MORAES, 1990, p. 08).

A existência do estudo geográfico é argumentada e justificada por Ratzel, segundo Moraes (1990), em prol de uma intenção teórica ousada. Ele é colocado como elemento de formulação de uma teoria da história que pretendia a explicação global da humanidade. Abrange ainda, os diferentes quadros ambientais que compõe a terra e suas influências na evolução humana. De acordo com o autor,

a perspectiva telúrica diferenciaria a ótica do estudo geográfico. Essa disciplina teria por campo material a Terra, abarcando, porém, a análise do homem, posto como um ‘ser terrestre’. Na medida em que a história humana, segundo ele, integra-se plenamente com a história do planeta, a geografia poderia ser, a um só tempo, uma ciência humana e da Terra – um domínio de contato entre fenômenos naturais e sociais. Esse enunciado aparecerá como um dos mais recorrentes nas posteriores propostas de tal disciplina (MORAES, 1990, p. 09).

A obra de Ratzel, segundo Moraes (1990 p. 09), abrange três campos de pesquisa: geografia física, biogeografia e antropogeografia. Foi na Geografia do homem que Ratzel mais se dedicou. Em sua antropogeografia, nome de sua principal obra, o objetivo primordial de Ratzel foi o “estudo da ação” dos elementos naturais sobre evolução das sociedades. Esse tema se sobrepôs aos demais. Seguindo do “estudo da difusão dos povos”, isto é, a distribuição da humanidade sobre a Terra, está condicionada à localização atual associada a mobilidade

passada para se levantar a ocupação original dos povos e seus itinerários. Se dedicou ainda ao tema sobre a “formação dos territórios”, território é considerado o conceito nuclear da concepção ratzeliana.

De acordo com Moraes (1990, p. 10), Ratzel considerava que a difusão-distribuição e a formação territórios eram tributárias da relação homem-natureza, pois é ela que explicava esses processos. É nessa explicação que foi identificado o seu “determinismo geográfico” (expressão consagrada por Lucien Febvre). Entretanto, para o autor, o determinismo de Ratzel, dominante nos manuais, foi analisado de forma equivocada, fruto de leituras superficiais e, portanto, não se pode considera-lo como um determinista simplista, foi um grande crítico ao alegar o desserviço que esse modelo prestou a Geografia. Ressalta que Ratzel teceu críticas contundentes sobre a ideia de homem como “um produto do meio” e também sobre a “predestinação dos lugares” produzida por Ritter (MORAES, 1990). Disso, pode concluir que a visão de Ratzel é bem mais rica, tanto sobre o condicionamento dos elementos ambientais quanto sobre o homem e a sociedade, comparando suas colocações com a de seus antecessores, ou mesmo com alguns de seus discípulos.

Ratzel, ao introduzir o positivismo no debate geográfico, defende a ideia desse método como único e comum a todas as ciências. A sua proposta de antropogeografia foi concebida como uma ciência empírica orientada na observação e na indução. De acordo com Moraes (1990), a sua metodologia de trabalho pode ser caracterizada como

[...] a descrição minuciosa de quadros espaciais circunscritos, vistos como conjuntos de elementos diferenciados entre os quais os fenômenos humanos. À descrição seguiria a comparação tendo por meta a classificação. Nesse percurso a indução comandaria a pesquisa, que poderia desenvolver-se no nível das geografias especiais que trabalhariam com conjuntos mais restritos de fenômenos; a classificação seria o limite desses estudos-tópicos. De posse desses resultados, o pesquisador deveria retornar à escala local e à consideração de um povo específico, tentando identificar aí os nexos causais existentes (MORAES, 1990, p. 13).

Ainda de acordo com Moraes (1990), a visão positivista de causalidade de Ratzel empobrece e anula sua rica e complexa proposta do objeto antropogeográfico. Ao veicular a sua antropogeografia a uma perspectiva naturalista, faz uma dissociação e uma hierarquização entre natureza e sociedade, com isso, “[...] se perde a possibilidade de apreender a dinâmica e as qualidades próprias dos fenômenos sociais”, pois o homem é visto como efeito do ambiente (MORAES, 1990, p. 13). As contribuições da epistemologia ratzeliana apresentadas não se esgotam no que foi colocado, deve-se considerar que, atualmente, seu pensamento, no âmbito da Geografia, tem gerado novas discussões.

Sobre a contribuição epistemológica de Vidal de la Blache, que teve domínio na geografia moderna entre o final do século XIX até os anos 1950, uma análise sobre os aspectos importantes da epistemologia vidaliana é realizada na obra “Vidal, vidais” organizada por Haesbaert; Pereira; Ribeiro (2012). É nela que se busca compreender e destacar algumas contribuições de Vidal para a ciência geográfica.

No conjunto da obra teórica de Vidal, a ideia de unidade terrestre foi a sua contribuição central para a Geografia humana, embora houvesse também se manifestado na obra de Ratzel. Conforme Ribeiro (2012), a Terra, para Vidal, é um conjunto que representa o todo, cuja partes estão integradas e que por isso não se pode explicar isoladamente cada espaço ou fenômeno. Essa abordagem advém das ciências naturais, pelas quais ele “[...] percebe o mundo em movimento graças aos eventos meteorológicos e aos acidentes geológicos” (p. 25). Embora tivesse uma visão da Terra como unidade, isso não implicou em considerá-la homogênea; mas, ao contrário disso, via nas paisagens e nos lugares uma grande diversidade. Nesse sentido, conforme o autor, é percebível duas dimensões, o geral e o particular, articuladas entre si pelo princípio da conexão e que são responsáveis pela união dos fenômenos geográficos. A ideia de unidade terrestre ao se articular a noção de escala é ampliada, remete a necessidade de um olhar geral e também um olhar para o que liga a diversidade dos elementos ao todo. Em sua obra “O princípio da Geografia geral”, afirma:

A ideia de que a Terra é um todo no qual as partes estão coordenadas, proporciona à Geografia um princípio de método cuja fecundidade aparece melhor à medida que se amplia a sua aplicação. Se nada existe isoladamente no organismo terrestre, se em todo lugar repercutem as leis gerais, de modo que não se possa tocar uma parte sem provocar todo um encadeamento de causas e de efeitos, a tarefa do geógrafo toma um caráter diferente daquele que às vezes lhe é atribuído. Qualquer que seja a fração da Terra que estude, ele não pode nela se fechar. Um elemento geral se introduz em todo estudo local. Não há de fato área em que a fisionomia não dependa de influências múltiplas e longínquas das quais importa determinar o local de origem. Cada área age imediatamente sobre sua vizinha e é influenciada por ela. Fora mesmo de toda relação de vizinhança, a ação cada vez melhor reconhecida de leis gerais se traduz por afinidades de formas ou de climas que, sem alterar a individualidade própria de cada, marca-se com características análogas. Estas analogias ou “conformidades, seguindo o termo muito conhecido de Bacon, desde que o homem começou a dominar o conjunto dos fenômenos terrestres, chamaram sua atenção. Muitas podem ser apenas aparentes, mas outras são reais; elas são fundadas não sobre puros encontros exteriores, mas sobre relações de origem e de causas. Entre estas a aproximação se impõe, pois cada uma proporciona à outra seu tributo de explicação. O geógrafo é levado assim a projetar, sobre esse tema que estuda, todo o esclarecimento fornecido pela comparação (VIDAL DE LA BLACHE, 2012, p. 47-48).

Sobre a diversidade que compõe a unidade terrestre, segundo Ribeiro (2012), Vidal também reconheceu a importância das expedições, descobertas e inovações técnicas para o progresso da Geografia. A Geografia, como *ciência da terra*, tinha que explicar essa diversidade a partir do conjunto “dos encadeamentos, do ‘parentesco que une as regiões terrestres’” (RIBEIRO, 2012, p. 27). Isso, ao mesmo tempo, deu origem a um “novo” elemento: “a comparação”. É por meio dela que surgiu possibilidades de ver uma variedade de combinações dos fenômenos em uma escala maior da superfície terrestre. Embora os fenômenos sejam regidos por leis naturais, são diferenciados por circunstâncias/causas locais que determinam a forma das regiões (RIBEIRO, 2012).

Sobre a posição de Vidal no debate sobre a necessidade de um objeto específico para Geografia, de acordo com Ribeiro (2012), embora as ciências, no início do século XX, estivessem preocupadas em definir seus objetos, para Vidal o que deveria prevalecer era o entendimento dos fenômenos como um todo. O mais importante para ele era a interdisciplinaridade, o diálogo com outros campos do conhecimento, pois era esse o instrumento metodológico fundamental para a compreensão da realidade. Em várias obras, Vidal reiterou a necessidade de “empréstimo às ciências vizinhas” e o “diálogo com outros campos de conhecimentos” (RIBEIRO, 2012, p. 28). Ao fazer referência sobre o diálogo com outros campos do conhecimento toma-se emprestado a explicação de Santos (2012), que faz a distinção entre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. A multidisciplinaridade diz respeito ao estudo de um fenômeno que supõe a colaboração de diversas disciplinas, sem, contudo, haver garantia da integração entre elas. Enquanto a interdisciplinaridade estabelece estreita articulação entre as diversas disciplinas com o mesmo objetivo de estudo do fenômeno.

Segundo Ribeiro (2012, p. 29), Vidal ao escrever um artigo com o título “Condições geográficas a integrar fatos sociais” promove um debate com a Sociologia. E nele explica que,

mesmo a Geografia não sendo, como a Sociologia e a História, uma ciência ‘puramente humana’ afinal, ela parte da terra para o homem e não o inverso, e é ciência dos lugares, e não dos homens, isso não significa que não tenha seu papel no entendimento da sociedade (RIBEIRO, 2012, p. 29).

Ao tentar fazer a Sociologia compreender que a Geografia interfere e constitui traços específicos das sociedades, conforme o autor, Vidal destaca que há pelo menos três condições geográficas: *posição*, *aspectos físicos* e *extensão*. Explica que essa abordagem não é unilateral, ao reconhecer a má utilização do solo em países que desenvolvem monoculturas de exportação, ao invés de cultivar alimentos para a população, ao condenar a escravidão no EUA e Brasil e também ao considerar a insalubridade, por exemplo, do porto de Santos ao ter utilidade apenas

comercial. Para Vidal, uma geografia humana se interessa, também, pelos diferentes tipos de manifestações sociais - hábitos, instrumentos, vestimentas, alimentação, rizicultores chineses, pastores argelinos, cidadãos urbanos etc. (RIBEIRO, 2012).

Segundo Ribeiro (2012) para Vidal a vida geográfica do globo se traduz na vida social dos homens e que as causas gerais (posição, extensão, clima etc.) que atuam sobre toda a superfície da terra geram as diversidades de condições sociais e formas de civilização, que em zonas correspondentes são passíveis de comparação. Todavia, esclarece que o homem não tem a mesma dependência da natureza como os animais e as plantas. Essa visão de Vidal refere-se à geografia, contudo, uma *geografia humana* ou *geografia das civilizações*. Para o autor há uma centralidade da epistemologia geográfica elaborada e aperfeiçoada por Vidal na Geografia humana. Pois, ele mesmo assume essa centralidade no artigo “Condições geográficas a integrar fatos sociais”, citado anteriormente, em que promove um debate com a Sociologia. Nele Vidal assume a tarefa de definir e delimitar um “novo ramo da ciência geográfica: a Geografia Humana”. (RIBEIRO, 2012, p. 31).

É possível analisar que uma das características do método de Vidal, como já foi mencionado, é fazer articulações e diálogos entre os diversos campos de conhecimento. No entanto, isso não ocorre apenas no âmbito da interdisciplinaridade, mas também internamente na Geografia. Isso pode ser observado ao relacionar a vida geográfica do globo, as causas gerais que atuam sobre toda a superfície da terra, desdobramentos na vida social dos homens que geram a diversidade das condições sociais. Do mesmo modo, ao tratar o conceito de paisagem, ele não separa o homem e a natureza e aponta a necessidade de se estabelecer relações entre eles. Sobre o conceito de paisagem de Vidal, Ribeiro (2012, p. 34), nos acrescenta que ele é desenvolvido “[...] à luz de uma abordagem ancorada na historicidade e no par homem-meio. Tal conceito levava os geógrafos ao contato direto com a natureza e com as intervenções humanas nela operadas”. Além disso, sugeriu ao geógrafo a prática dos trabalhos de campo por considerar a paisagem um “documento vivo” que oportunizava visualizar e analisar as transformações que ocorriam sobre o meio e o homem.

Um dos principais conceitos de Vidal são os gêneros de vida. Nele também expõe o importante aspecto de seu método, reforçando a necessidade de integração, isto é, uma leitura que não dissocia homem e natureza. De acordo com Ribeiro (2012), ele imprime nesse conceito o imperativo de situar o homem diante do meio na busca pela sobrevivência e que, nessa busca, há, de um lado a imposição das condições naturais e, de outro, as diversas formas de adaptação

a ela. Vidal acrescenta, também, que os gêneros de vida são as comunidades rurais que sobreviveram e se adaptaram ao meio.

Outra contribuição da obra de Vidal, é a noção de quadro geográfico. Em seu livro *Tableau de la Géographie de la France*, de 1903, apresenta a palavra *Tableau* (quadro) e utiliza várias vezes as palavras correlacionadas tais como, moldura, enquadramento, desenho, entre outros. Apresenta nele muitas figuras, a maior parte mapas, com o objetivo de complementar o texto. A concepção fundamental de Vidal é enfatizar a natureza do olhar na contemplação, o olhar como responsável em gerar a compreensão do mundo. Para alcançar tal compreensão é necessário o olhar que visa o conjunto (GOMES, 2017).

O pensamento vidaliano é abordado aqui de forma sucinta considerando que o objetivo desse trabalho é destacar algumas de suas contribuições no debate epistemológico da Geografia e o perpetuamento da dualidade no pensamento geográfico.

De acordo com Santos (2012, p. 37), a Geografia cultural da escola de Sauer se aproximou das ideias possibilistas de Vidal de La Blache. Essa escola foi conduzida a “perdurar a noção de gênero de vida, combinada a uma dominante tecnocultural, de modo a desconsiderar o dado tecno-econômico”. Essa “óptica técnica ligada à cultura e não ao modo de produção”, não contribuiu completamente para o debate sobre o subdesenvolvimento (p. 37). O autor também ressalta a “ecologia humana” que poderia auxiliar a Geografia a desenvolver um novo paradigma. No entanto, Santos ressalta que isso não ocorreu, ao menos numa primeira fase em que a finalidade foi prover um quadro conceitual. Ela deu continuidade a concepção dualista em que a natureza e homem são consideradas categorias opostas. Conclui que a Geografia regional, até então desenvolvida, perpetuou uma concepção dualista e impôs que essa mesma lógica se estendesse a outras disciplinas.

Diante do que foi colocado, constata-se que a concepção dualista é uma identidade que está presente e consolidada na ciência geográfica. Embora os avanços teóricos significativos, a lógica dualista ainda se revela nas diversas áreas de pesquisas e na produção do conhecimento especializado, na formação e na identidade dos professores, e tem desdobramentos no processo de ensino dessa ciência. Uma expressão disso se manifestou na apresentação dos professores participantes do grupo de pesquisa o qual formei para desenvolver a pesquisa sobre o Estágio. Os seus projetos de Estágio estavam imbricados ou com a Geografia humana ou com a Geografia Física, e, também ou com ênfase no conhecimento disciplinar ou com ênfase no conhecimento pedagógico-didático. Portanto, diante desse quadro, pode-se concluir que a

dualidade no discurso e nas propostas dos professores de Estágio é uma manifestação da dualidade ainda viva na ciência geográfica.

4.2.3 O movimento de renovação da Geografia

As contribuições da geografia francesa da herança vidaliana perpetuou até 1960. Os estudos geográficos, até então, mantiveram seus fundamentos. De acordo com Dosse (1994, p. 349), “[...] as duas principais orientações dos estudos geográficos franceses mantêm-se situadas no âmbito regional e privilegiam o estudo das paisagens”. As práticas dos geógrafos franceses eram, essencialmente, organizadas “em gavetas”. Desse modo, em nome de uma “síntese ideal”, elaboraram grandes monografias sobre os elementos do relevo, clima, população, das redes urbanas etc. O autor explica que logo essa Geografia tradicional se conecta com a abordagem marxista, influenciada por geógrafos comunistas, e avança no pós guerra. No entanto, as tentativas de debate entre essas tendências rapidamente foram fracassadas; não houve empenho, entre esses geógrafos, na direção de ultrapassar “[...] um saber geográfico que se mantinha muito regional, periférico, senão menosprezado no universo intelectual e universitário dos anos 60” (DOSSE, 1994, p. 349). A abertura da Geografia só ocorreu quando a Geografia francesa estabeleceu contatos com a Geografia anglo-saxônica por intermédio de geógrafos francófonos da Suíça, Canadá e Bélgica. O resultado dessa conexão dará origem a uma Nova Geografia a partir do início da década de 1970 com a abertura para “as matemáticas”. É ela que vai promover o debate de ordem epistemológica. Em 1972 o colóquio de matemática aplicada à geografia, uma publicação que faz uma reflexão sobre a disciplina, e uma revista denominada *L'Espace géographique*, revelaria “[...] a vocação da nova geografia para instalar-se, graças ao conceito de espaço, no coração das ciências sociais” (DOSSE, 1994, p. 351).

Em 1973, o último volume da enciclopédia de Châtelet denominada *Histoire de la philosophie*, é dedicada à *Filosofia das Ciências Sociais*, revelava uma nova opção frente a “indeterminação da geografia dividida entre ciências sociais da natureza e ciências humanas” (DOSSE, 1994, p. 352). Nela, Lacoste publica um artigo, criticando o discurso geográfico tradicional e revela a dicotomia que está representada na especialização dos geógrafos, ora na geografia física ora na geografia humana sem, contudo, haver questionamentos em relação à contradição do “caráter falacioso do projeto de geografia unitária” (DOSSE, 1994, p. 351). Lacoste acrescenta outras críticas: seu caráter enumerativo, de simples catalogação, de síntese etc. causou “[...] um vazio teórico que se pode até aventar a possibilidade de desaparecimento de uma disciplina que perdeu seu objeto e está desprovida de método: ‘a geografia entrou no tempo dos fracionamentos’” (DOSSE, 1994, p. 352). Lacoste ao apresentar tais críticas alega a

necessária ligação entre “teoria e prática política” utilizando o modelo de Althusser como base epistemológica para “repensar ou pensar o espaço”. Considera que,

a recuperação não pode provir de uma simples formalização matemática do saber geográfico e que os geógrafos não poderão economizar a construção de seus conceitos de acordo com o modelo epistemológico preconizado por Bachelard: ‘Cumprir refletir para medir e não medir para refletir’ (DOSSE, 1994, p. 352).

A partir da década de 1970 o meio dos geógrafos começou a se agitar. A reflexão sobre a Geografia ocorreu em vários eventos, significando, de um lado, o esgotamento do estruturalismo e de outro, a abertura da Geografia para o sistemismo baseado na Teoria Geral dos Sistemas (DOSSE, 1994).

De acordo com Dosse (1994, p. 353-354), em 1976, Lacoste avança significativamente no combate as bases da geografia tradicional ao publicar a obra intitulada “*A Geografia – isso serve, em primeiro lugar – para fazer a guerra*” bem como ao lançar uma nova revista “*Hérodote*”. O alvo a ser atingido era “enumeração descritiva da geografia universitária”. A dimensão política ocultada na geografia vidaliana é o principal ponto de divergência de Lacoste. Para ele, essa dimensão deve ser retomada como “um horizonte de estudo do geógrafo”, pois, ao considerar as zonas de tensão e de crise, esse profissional é capaz de construir análises geográficas inteligentes.

Outro ponto de destaque do grupo de discussão de Hérodote (composto de geógrafos, etnólogos, de urbanismo, de filósofos e jornalistas), foi o destaque a uma visão que contempla as escalas local e planetária na análise dos fenômenos com o objetivo de superar a tradição monográfica regional francesa (DOSSE, 1994).

A publicação de um manifesto em 1976, por um grupo de jovens geógrafos, denominado “*Pensar a geografia: refletir a história, intervir no ensino, interrogar as ciências sociais*”, pretendia “fazer participar a geografia na aventura das ciências sociais através do aprofundamento da noção de espaço social, convertida em pedra angular do empreendimento” (DOSSE, 1994, p. 357). E a partir desse fato, considerado um desvio incontornável, que se percebe

os ecos atrasados das interrogações epistemo-estruturalistas dos anos 60 e, em particular, a influência das teses althusserianas. A referência de *Espace et temps* ao marxismo é explícita como ‘guia, numa palavra, para a prática científica’, e essa referência deve servir para libertar o saber geográfico do seu conteúdo ideológico e permitir a sólida ancoragem da disciplina geográfica como ciência. (DOSSE, 1994, p. 357).

O que inspirou esse grupo foi a necessidade de construir um objeto de maneira rigorosa para a Geografia. Esse grupo caracteriza-se pela resistência e enfrentamento de “caráter conflitante” à inspiração althusseriana.

Outra filiação da Geografia nesse período, iniciada com atraso, foi a formalização gráfica. Ela também contribuiu com a renovação do saber geográfico, originou-se da efervescência estruturalista dos 60. Trata-se da “[...] reflexão e a prática sobre o uso da gráfica em geografia” iniciada por Jacques Bertin, que desde de 1967, tenta fazer a Geografia participar do conjunto das “reflexões semiológicas” (DOSSE, 1994, p. 359).

4.2.4 Da definição do objeto à construção de um estatuto científico para a Geografia

De acordo com Gomes (2009), a partir dos anos 1950 que emergiu entre os geógrafos, o reconhecimento da insuficiência e fraqueza das bases teóricas para sustentar um projeto científico da Geografia naquele momento. Essa insuficiência, em grande parte, decorreu da sua identificação com o conhecimento empírico dos lugares, sem teorias ou explicações como as demais ciências, cabia a ela a descrição da realidade. Quando o problema do estatuto científico da geografia era questionado, quatro ideias já bastante conhecidas eram evocadas como justificativa para sua peculiaridade científica: a geografia era uma ciência de síntese, uma ciência indutiva, uma ciência “charneira” e como uma ciência do empírico. Gomes (2009) faz uma análise dessas ideias argumentando que não se sustentam como justificativa de uma ciência.

Ainda conforme Gomes (2009, p.22), outros argumentos críticos surgiram em direção à formação do geógrafo e sua inserção no mercado de trabalho. Alguns de alcance insignificante: “os geógrafos não gostam de matemática”. Esse era o motivo de ter a capacidade de abstração restrita. O autor analisa que a convocação dos geógrafos sobretudo na educação, no nível do Ensino Médio, não exigia deles esforço e capacidades para desenvolver o pensamento teórico, apenas a memorização. Nessa perspectiva, o geógrafo era ainda considerado “um especialista em generalidades”; outras vezes um “apreciador anedótico”. Nessa discussão houve muita confusão entre ciência e engenharia e uma visão equivocada em relação a dificuldade de integração entre geografia física e geografia humana; consideravam um problema de solução simples e de ordem prática (GOMES, 2009). Para o autor,

Esse colossal equívoco entre **produção do conhecimento**, relativo à esfera da ciência e, portanto, necessariamente atravessado por questões epistemológicas e a **aplicação do conhecimento**, relativo à esfera das engenharias, da solução de problemas práticos, tecnicidade e operacionalização dos conhecimentos, tem sido fruto de imensos problemas na definição do papel do geógrafo e de suas competências. Esse equívoco não afeta somente a identidade do saber

geográfico, ele se transforma em grave problema na formação dos geógrafos e na inserção deles no mercado de trabalho. (GOMES, 2009, p. 23).

Pode-se compreender que os problemas expostos, de modo geral, imputavam à Geografia a ausência de uma discussão teórica. Segundo Gomes (2009, p. 23), a conclusão que se chegou foi “[...] que seu futuro como ciência dependeria da capacidade de gerar instrumentos de análise mais abstratos, ou seja, superar a descrição dos casos e encontrar regularidades capazes de fundar campo de discussões teóricas”. A crise ocorrida pela ausência de um estatuto científico, que alicerçava a “geografia clássica”, foi imensamente positiva para a Geografia, pois conduziram os geógrafos a “um verdadeiro debate epistemológico” que os levaram a tomar direções diversas. Entre estas, a discussão sobre encontrar um objeto de estudo para a Geografia (GOMES, 2009, p. 23).

Dois grandes problemas surgiram logo depois do consenso “[...] em torno da ideia de que era o estudo do espaço que daria identidade e relevância à geografia” (GOMES, 2009, p.24). O primeiro em torno de “sua posse exclusiva, seu monopólio”. Discutia-se, portanto, que outros campos disciplinares exploravam esse objeto de maneira indevida (p.24). A solução apresentada foi diferenciar o espaço da Geografia das demais disciplinas; assim, o objeto da geografia foi definido como o “espaço geográfico”. Entretanto, apenas a definição do objeto “não garantia nem definia as direções que os estudos geográficos deveriam tomar”, faltava ainda respostas sobre as questões referentes à natureza desse objeto e sua abordagem. A definição do espaço como objeto não rompeu com o projeto clássico da Geografia, pois houve continuidade na manutenção das ideias da Geografia como ciência de síntese etc. A manutenção dessas ideias não promoveu um avanço efetivo na reflexão sobre seu estatuto epistemológico. Os argumentos elaborados não foram suficientes para pavimentar as lacunas de um “raciocínio verdadeiramente epistemológico necessário ao desenvolvimento de uma ciência moderna” (GOMES, 2009, p. 25).

Para Gomes (2009, p. 26), a característica fundamental que baliza a reflexão e a contribuição da geografia no estudo dos fenômenos, é a “ordem espacial”. Essa ordem espacial é explicada:

[...] há um arranjo físico das coisas, pessoas e fenômenos que é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço. Há coerências, lógicas, razões, que presidem essa distribuição. Há uma trama locacional que é parte essencial de alguns fenômenos. A análise dessa trama locacional é a especificidade da ciência geográfica. Ela é relevante pois o ordenamento espacial de alguns fenômenos lhes é essencial (p. 25). [...] há um arranjo espacial coerente e explicativo que é parte da própria natureza do fenômeno. [...] o que explica cada um desses arranjos não é derivado de uma mesma

conexão. [...] embora o problema na base seja o mesmo, para compreensão dos planos de dispersão de determinados elementos ou fenômenos, os instrumentos mobilizados para explicá-los são necessariamente muito diversos e variados.

Não se pode falar de uma ordem total ou uma “teleologia global” ou ainda uma “monocausalidade” ao analisar todos os fenômenos. Isso fere as concepções laicas das ciências e fere também a ideia que está associada ao pós-moderno, que há “sempre uma multiplicidade de sistemas explicativos”. Analisar os sistemas espaciais de forma simples “[...] é contestada sempre pela complexidade que se impõe e que aparece a partir das infinitas interações que caracterizam os fenômenos, de seus limites críticos, de suas diversas escalas, de suas transitórias e mutáveis estruturas” (GOMES, 2009, p. 26).

Para o autor, o campo da ciência geográfica “não se define pela posse de um objeto, o espaço” (p. 26), mas pelo tipo de questão que é dirigida ao objeto ou ao fenômeno. Nessa perspectiva, não se pode separar a geografia física da geografia humana, menos ainda, unificá-las em um campo totalizador que seria a “verdadeira geografia”. Haverá sempre uma análise geográfica quando “o centro de nossa questão é a ordem espacial, pouco importando o tipo do fenômeno, inorgânico, orgânico ou social” (p. 27). A “composição espacial”, a “análise das posições”, as “implicações relacionais” são dimensões essenciais para a compreensão do fenômeno. Negligenciar essas dimensões significa perder a chance de compreender o que constitui o fenômeno, significa também o “[...] empobrecimento da compreensão das múltiplas possibilidades analíticas, das representações possíveis de um fenômeno, resumindo, gera uma equivocada simplificação na interpretação dos eventos” (GOMES, 2009, p. 27).

É nesse sentido que Gomes (2016)²⁷ defende a dimensão da Geografia como uma forma original de pensar, que se situa além da polarização Geografia física e humana. A intenção do autor é compreender, na diversidade teórica que compõe a ciência geográfica, aqueles elementos que perpassam as diferentes correntes de pensamento, ou seja, aqueles princípios que possibilitam aglutinar e congregar conhecimentos com a intenção de evidenciar a unidade do pensamento geográfico. É assim que o autor recorre às contribuições desde os clássicos da Geografia a textos recentes e temas específicos, como a Olsson (2007) e Brotton (2014), para discutir a linguagem das posições; à Alpers (1999) que trata a descrição baseada na arte holandesa do século XII; a Cosgrove (2008) para abordar o método fisiográfico, a Geografia

²⁷ A referência de Gomes (2016), reportadas neste texto, são partes da sua exposição apresentada no decorrer das aulas da disciplina Teoria da Geografia, no primeiro semestre de 2016, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

visual empirista, que valoriza a construção teórica e a descrição da paisagem com enfoque nas formas, nas conexões causais e na beleza; a Drouin (1988), para pensar a ideia de composição e sistema fundamentada nos princípios naturalistas; ao modelo de Thrift (1977), o *time-geography*, para ressaltar a descrição explicativa e a integração espaço tempo; a teoria das localidades centrais de Cristaller (1966), para ressaltar o papel da descrição por meio dos modelos lógico-matemáticos; a Park (1999), da escola de Chicago, para ressaltar o uso do método ecológico na análise das relações sociais do espaço urbano.

Gomes (2016), em sua narrativa, enfatiza a importância dos princípios da posição e da descrição no desenvolvimento da análise geográfica em diferentes perspectivas teóricas, seja de propostas dotadas da objetividade matemática, da materialidade naturalista, ou da subjetividade da internalização humana. Reconhecer essas diferentes concepções de descrição na análise geográfica é relevante para a teoria do conhecimento em Geografia na contemporaneidade. Primeiro porque ressalta um processo estabelecido pela Geografia “verdadeiramente” científica/teórica. Segundo porque não pressupõe o ranqueamento dos métodos, algo que contrapõe uma prática disseminada nos espaços e debates acadêmicos. Constata-se que ambas as possibilidades mencionadas contribuem para a descrição de determinadas formas espaciais, não sendo possível estabelecer qual é a mais adequada, pois essa adequação vai variar a partir de diferentes aspectos, a exemplo de recortes espaciais, séries temporais, objetos de análise, dentre outros.

Na proposta de análise geográfica, Gomes (2016) destaca alguns elementos como a descrição, a posição, o sistema e as informações geográficas pensadas em conjunto. Para o autor, na análise geográfica é preciso considerar o sistema de posições, o jogo de formas e a composição, que apresentam sentido na localização dos fenômenos e que possibilitam a elaboração de questionamentos que evidenciam a “ordem espacial”.

4.3 Espaço como categoria geográfica

Para Santos (1988), a Geografia deve ser pensada no seu domínio próprio: o espaço. Ele deve partir da própria realidade e não buscar legitimar conceitos empírico-abstratos tradicionalmente usados. O espaço é considerado uma instância da sociedade e, ao mesmo tempo, uma instância econômica e instância cultural-ideológica. “Isto significa que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida” (SANTOS, 2014, p. 12). O espaço não é formado apenas de coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto é denominado natureza. O espaço é a natureza mais a sociedade, cada parcela da natureza preserva uma parcela da sociedade atual.

Assim, temos, paralelamente, de um lado um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua configuração geográfica ou sua configuração espacial e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, paisagem; de outro lado o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento. Esses processos, resolvidos em funções, realizam-se através de formas. Estas podem não ser originariamente geográficas, mas terminam por adquirir uma expressão territorial. Na verdade, sem as formas, a sociedade, através das funções e processos não se realizaria. Daí por que o espaço contém as demais instâncias. Ele está, também, contido nelas, na medida em que os processos específicos incluem o espaço, seja o processo econômico, seja o processo institucional, seja o processo ideológico (SANTOS, 2014, p.12).

O espaço é definido como a soma da paisagem (configuração geográfica) e da sociedade indica imbricação de instâncias. Como as formas geográficas contêm parcelas do social, elas devem ser consideradas como formas-conteúdo e não somente formas. As formas, em sua qualidade de forma-conteúdo, mudam sempre sua significação, na medida em que o movimento social lhes atribuiu parcelas diferentes do social (SANTOS, 2014).

O espaço deve ser considerado uma totalidade. O conceito de totalidade é uma construção válida na apreciação da complexidade de fatores a serem explorados na análise do contexto espacial. Como é um conceito abrangente, para dar conta da totalidade, deve-se subdividi-la em partes e nelas encontrar instrumentos de trabalho adequados para não a desintegrar. As noções de estrutura, processo, função e forma, categorias filosóficas e analíticas, devem ser retrabalhadas para que possam prestar novos serviços à compreensão do espaço humano e à constituição adequada da sua ciência. Além disso, esses instrumentos permitem tomar como ponto de partida o concreto das coisas, sem ofuscar os sentidos (SANTOS, 1988).

Todas as partes de uma totalidade serão definidas de modo genérico sem entrar em pormenores. Forma, função, processo e estrutura serão definidos com objetivo de abordar o cerne do seu significado, suscetível de ampliação.

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. Função [...], sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes do todo; modo como de organização e construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. A forma pode ser imperfeitamente definida como uma estrutura técnica ou objeto responsável pela execução de determinada função. As formas são governadas pelo presente, e conquanto se costume ignorar seu passado, este continua a ser parte integrante das formas. Estas surgiram dotadas de certos contornos e finalidades-funções.

Pode-se expressar a forma como uma estrutura revelada. Sendo mais visível, ela é, aparentemente e até certo ponto, mais fácil de analisar que a estrutura. As formas ou artefatos de uma paisagem são o resultado de processos passados ocorrido na estrutura subjacente. Todavia, divorciada da estrutura, a forma conduzirá a uma falsa análise: com efeito, formas semelhantes resultaram de situações passadas e presentes extremamente diversos. A refletir os diferentes tipos de estrutura, aí estão as diferentes formas reveladas – naturais e artificiais. Ambas estão sujeitas a evolução e, por esse meio, as formas naturais podem tornar-se sociais (SANTOS, 2014, p. 69-70).

No estudo da totalidade dos fenômenos espaciais, esses conceitos, forma, função, estrutura e processo, devem ser empregados de forma associada, ao contrário disso representarão apenas partes da realidade. Ao estudá-los simultaneamente, analisar as interações entre eles e como moldam o espaço é possível compreender como funciona cada um na estrutura da totalidade e na complexa rede de interações. Vale lembrar que a história é uma totalidade dinâmica, em constante movimento, sofre mudanças. Essas mudanças ocorrem em diferentes níveis e tempos e estão sempre vinculadas entre si. Para compreender uma organização espacial esses conceitos são necessários para explicar a estrutura do espaço social, como os homens se organizam nele e a concepção e o uso que se faz do espaço em um determinado tempo histórico (SANTOS, 2014).

4.4 Por uma didática da Geografia fundamentada em teorias e conceitos geográficos

O que apresento como proposição, desde o início dessa tese, é estabelecer diálogos entre a dimensão pedagógica e a dimensão disciplinar na componente Estágio Curricular, na formação do professor de Geografia. Essa proposição parte do entendimento de que a articulação entre a didática e o pensamento geográfico em experiências formativas apresenta potencialidades educativas poderosas na formação do estagiário. Compreende-se que o Estágio orientado pela Geografia (como uma forma de conhecimento e de pensamento) é um referencial para a didática ao possibilitar condições de desenvolver o pensamento geográfico do aluno e, a partir dele, entender os diferentes arranjos espaciais e a ordem que os constitui e que são deles constituintes. Esse recurso teórico pode ser considerado também pelo seu potencial em assegurar a unidade entre educação e Geografia, entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem.

O Estágio é, nesse sentido, assim como os demais componentes curriculares dos cursos de formação de professores, uma atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão, da investigação, do diálogo coletivo e, também, de intervenção na realidade. Nesse âmbito, o professor orientador de Estágio tem um papel essencial ao tratar as teorias e engendrar as

condições reais para a efetivação de tarefas pedagógicas promotoras do desenvolvimento humano e profissional do estagiário.

A chave que mobiliza essa discussão está fundamentada, como já discutido, na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. Segundo essas abordagens, desenvolver o ensino baseado na formação de conceitos é um pressuposto fundamental. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1993; 2000) destaca o papel da aprendizagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como a aprendizagem orientada a partir do pensamento conceitual pode contribuir para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais ou capacidades mentais humanas. Essa perspectiva, posteriormente, é ampliada por Davydov (1988), cujas ideias estão situadas nos princípios do ensino desenvolvimental. Com base nessa proposta, o ensino de uma determinada ciência é um modo de pensamento. Assim, ensinar não é ensinar o conteúdo, mas uma forma de pensar e operar tal conhecimento. Trata-se, portanto, de articular no ensino a lógica dos conceitos produzidos pela ciência, entender suas inúmeras relações, a sua dinâmica e constituição no processo histórico.

Davydov (1988) postula que o ensino deve possibilitar aos alunos a apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente, de modo a desenvolver a sua consciência e esse processo de aprendizagem deve ser mediado pela formação de conceitos. Freitas (2016, p. 391), ao fazer referência à formação de conceitos na aprendizagem escolar, explica que, na atividade humana prática, o ser humano utiliza símbolos e padrões para obter conhecimentos que não cabem à sua singularidade e sim à sua universalidade, na forma de um conceito. Dessa forma, “[...] o conceito é a uma forma refletida e pensada do objeto na multiplicidade de conexões que se estabelece, elaborada em forma abstrata, geral e universal, e apresentada como um sistema de relações dentro de uma área do conhecimento”.

Os conceitos podem ser considerados como “ferramentas mentais” na forma de teorias e modelos das áreas de conhecimento usadas para compreender e explicar acontecimentos, situações e atividades concretas da vida. Nesse sentido, o conceito teórico é posto como uma unidade que abrange dois processos: a investigação científica que permitiu sua criação e descoberta e as ações mentais presentes nesse processo. Nesse processo, os conceitos têm um movimento e devem ser abordados de forma flexível, incorporados numa lógica materialista dialética. Logo, os conceitos estão sempre em relação e dentro de sistemas conceituais; não são estáticos nem isolados uns dos outros e devem ser trabalhados de modo flexível, relacionados entre si, unidos em oposições, em contradições (FREITAS 2016).

4.4.1 A formação de conceitos geográficos na aprendizagem escolar

No campo específico da Geografia, alguns pesquisadores contribuem para pensar o ensino encaminhado por conceitos geográficos. Souza (2013) assinala a importância de estruturar a análise sócio-espacial a partir de elementos teóricos, metodológicos e conceituais. Nessa perspectiva, o autor utiliza a linguagem metafórica para abordar a questão, dizendo que:

Se pensarmos que, para elucidar a realidade, precisamos erguer “edifícios” que nos permitem enxergar mais e melhor, podemos entender os conceitos como os ‘tijolos’; a teoria como sendo ‘tijolos’ com ‘argamassa’, já assentados, formando um todo coerente; e o método como sendo a maneira de ‘assentar os tijolos’ [...]. Se os conceitos são nossas ferramentas, precisamos, para o complexo trabalho da pesquisa sócio-espacial, nos valer de toda a nossa ‘caixa de ferramentas’ [...]. Por certo que dominar os princípios de cada ‘ferramenta’ não será, ainda, garantia de sucesso na pesquisa. Mas, sem isso, o fracasso estará pré-programado (SOUZA, 2013, p. 09 -11).

Tomando a escola a partir dos fenômenos sócio-espaciais, é necessário pensá-la em duas vertentes: a primeira, por meio de sua materialidade física; e a segunda, considerando as relações sociais que ocorrem nesse espaço. Essa dinâmica leva a entender a bipolarização epistemológica da ciência geográfica como abordado por Souza (2013).

Nessa mesma linha de pensamento, Haesbaert (2014, p. 50) destaca a relevância dos conceitos para a análise espacial e apresenta a “constelação de conceitos” em Geografia como proposta. O conceito deve ser analisado em um sistema de conceitos, nunca como um conceito isolado, ou seja, em uma “constelação de conceitos”. O autor explica a “constelação de conceitos” ao apontar a diferença entre categoria e conceito. A categoria deve ser compreendida como um conceito mais amplo e geral que se impõe frente aos demais conceitos. Faz referência ao espaço geográfico como a categoria mestra e os demais conceitos, região, território, paisagem, lugar, redes e outros, compõem o seu conjunto de conceitos geográficos que se ordenam e reordenam constantemente a partir das problemáticas e questões que se deseja enfrentar. O autor aponta a problemática como ponto fundamental de um conceito, mas, além dela, outras questões são consideradas. O conceito é “situado” no âmbito social, histórico-geográfico e em relação às ideias e seus autores. Ele é heterogêneo, é um todo com vários componentes que remetem a outros problemas e a outros conceitos, podendo extrapolar a análise acadêmica e, dessa forma, ser usado não apenas como reconstrução, mas como transformação. Todo conceito é incorporal, ou seja, não tem corpo, é imaterial e, portanto, não pode ser confundido com coisas, ao mesmo tempo, é absoluto e relativo (HAESBAERT, 2014).

Para Moreira (2013), a Geografia é uma forma de representação científica, de leitura do mundo e a educação escolar é um processo no qual se desenvolvem relações de uma

multiplicidade de ideias entre professor e aluno. Tais ideias são representações do real e resultam da relação entre dois campos, o sensível e o intelectual, que se interligam através das nossas práticas. O campo do sensível é terreno dos sentidos e da percepção e o campo intelectual é o terreno do pensamento e dos conceitos. O pensamento, a partir da percepção do indivíduo, capta similaridades e diferenças e, depois, esses elementos são agrupados por identidade, produzindo-se o conceito. Essa interpretação permite afirmar que o conceito produzido leva o aluno a interpretar os fenômenos a partir da percepção sensível, esclarecer a natureza de suas relações e coloca-o em contato com uma singularidade que progressivamente ultrapassa o plano do singular para o plano da totalidade ou da universalidade. As ações práticas no âmbito do ensino, quando orientadas por essas teorias, conduzem a novas relações com a realidade, com o mundo externo, formam a práxis que passa a nortear as relações das pessoas com o mundo. Segundo o autor, é na práxis que a teoria e a prática são analisadas tendo em vista sua pertinência num processo contínuo de aperfeiçoamento. E que os elementos essenciais da construção da representação científica se organizam e se combinam a partir dos princípios lógicos, conceitos e categorias, que são essenciais na construção da representação científica (2013, p. 108):

os princípios lógicos são a matéria prima racional da construção dos conceitos. E as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria. E que todos eles são a expressão da razão em sua tarefa de organizar os dados da experiência sensível num conceito de mundo.

Especificamente no campo do ensino de Geografia, Cavalcanti (2012) apresenta orientações equivalentes. Para a autora, há seis saberes que são requisitos da formação de professores e que são necessários para uma boa atuação profissional. Entre eles, o primeiro deles é saber Geografia. Esse requisito exige o domínio pleno dessa área do conhecimento, significa

[...] mais que conhecer seus conteúdos, requer saber a história do pensamento geográfico, métodos de investigação resultante dessa história, o objeto de estudo da área e as discussões teórico-metodológicas que a envolvem, dando significado histórico ao objeto e a suas categorias (CAVALCANTI, 2021, p. 111).

Nessa perspectiva, para o aluno aprender Geografia, é necessário “[...] desenvolver modos de pensar por meio dos conteúdos” (CAVALCANTI, 2021, p. 111).

Nessa linha de pensamento, destaca-se a relevância de um ensino focado na formação de conceitos geográficos, o qual deve ser compreendido em sua complexidade e no seu papel

para o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno. Isso significa que um ensino orientado para a formação de conceitos geográficos desenvolve nos alunos potencialidades que possibilitam compreender a sua realidade espacial em suas múltiplas relações, suas contradições, sua historicidade etc. Nesse sentido,

[...] os conceitos geográficos permitem fazer generalizações e incorporam um tipo de pensamento capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas também como capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais, teoricamente espaciais (CAVALCANTI, 2012, p.163).

A formação de conceitos geográficos como um objetivo que se almeja no ensino deve ser compreendida em sua complexidade, deve possibilitar a compreensão da realidade ultrapassando uma dimensão empírica (CAVALCANTI, 2011; 2012).

As situações de ensino no Estágio, assentadas no desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual de Geografia, podem organizar e planejar diversas formas de análise geográfica dos espaços escolares. Portanto, torna-se necessário investir na reflexão teórica sobre os fundamentos do ensino da Geografia, no sentido de compreender as linhas interpretativas que têm subsidiado tanto a realização da pesquisa quanto a prática escolar. A seguir, aborda-se alguns aportes teóricos para a formação do pensamento geográfico no âmbito do ensino.

4.4.2 Representantes da epistemologia da Geografia

O que tenho colocado é que ensinar Geografia não é ensinar apenas um amontoado de conteúdos, mas sim um modo de pensar a realidade pelo viés espacial. Nesse sentido, é de fundamental importância conhecer os caminhos teórico-metodológicos, princípios, conceitos e categorias que são utilizados pela Geografia na análise da realidade. Com base no que foi abordado anteriormente, pode-se dizer que o conteúdo geográfico é um pensamento teórico que, ao ser ensinado, deve ter como referência as bases constitutivas desse conhecimento. Sendo assim, considero relevante destacar, da análise realizada nos tópicos anteriores, elementos essenciais do pensamento de representantes da Geografia e suas contribuições epistemológicas que podem direcionar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Para pensar a análise espacial, as contribuições datam dos primórdios da institucionalização da Geografia enquanto ciência. A análise articulada entre diferentes elementos se fez presente nas contribuições de Humboldt e Ritter, pensadores que dão impulso inicial à sistematização da Geografia e compreendem que os fragmentos do espaço não se explicam isoladamente. Humboldt, reconhecia a interdependência dos fenômenos espaciais e a necessidade de explicar o conjunto dos fenômenos com o seu contexto espacial. Sua atividade

científica se baseou no rigor de observações, no descobrimento de leis gerais. Por meio da generalização, buscou as causas que ligavam os fenômenos observados desenvolvendo explicações. Grande parte das obras de Ritter são norteadas pelo estudo das relações e conexões entre atributos físicos e humanos, relações entre a superfície terrestre e a atividade humana. Desenvolver estudo geográfico significava, para ele, partir da observação do simples e uniforme para o complexo e variado, para, em seguida, classificar – por meio do agrupamento de fenômenos semelhantes e análogos –, situar o contexto histórico e, por fim, enfatizar o fenômeno em detrimento de sua extensão territorial (CAPEL, 1981).

La Blache, por sua vez, defende, como princípio dessa ciência, a relação entre o global e o local, ao afirmar que “[...] qualquer que seja a fração da Terra que estude, ele não pode nela se fechar” (LA BLACHE, 1985, p. 47). Entre suas contribuições para a Geografia, destaca-se a ideia de articulação dos fenômenos: “na complexidade dos fenômenos que se entrecruzam na natureza, não se deve ter uma única maneira de abordar os estudos dos fatos; é útil que sejam observados sob ângulos diferentes” (LA BLACHE, 2005, p. 38). A Geografia, para La Blache, compreende o conjunto da terra e deve ser analisada a partir de alguns princípios: unidade terrestre, combinação dos fenômenos, superfícies, a força do meio e a adaptação, o método descritivo e a Geografia e a História (BLACHE, 2005). As contribuições do autor, naquele contexto, ultrapassaram a ideia de descrição dos fenômenos, ao produzir explicações e defender o princípio de unidade terrestre, que podem ser considerados elementos da essência da noção de totalidade do contexto contemporâneo da Geografia.

Os paradigmas contemporâneos da Geografia, pautados no materialismo histórico-dialético, nos apresentam uma noção de totalidade socioespacial, a exemplo do estudo de Lefebvre (2009), que entende as dinâmicas espaciais orientadas por níveis e dimensões indissociáveis (Global, Intermediário e Privado/Local).

As perspectivas de unidade terrestre e a totalidade espacial são pertinentes para se analisar o processo de formação de professores no Estágio supervisionado. Predominantemente, o campo de Estágio ocorre nas escolas públicas. O entendimento das espacialidades não é possível desvinculado do conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que variam em níveis e dimensões de análise. Compreender a escola na perspectiva da totalidade espacial significa entender as relações que perpassam desde a vida cotidiana às políticas governamentais que permeiam a educação. Compreender a complexidade das relações sociais que envolvem o sistema educativo mediado pela ciência geográfica, relacionando-o às práticas

cotidianas (micro e macro), oportuniza, assim, entender os múltiplos condicionantes que atuam na organização dessa espacialidade.

As categorias e conceitos geográficos, espaço, região, território, lugar, paisagem, redes são recursos teóricos fundamentais no processo de desenvolvimento mental dos futuros professores. No quadro 2, apresenta-se a descrição sistemática das categorias geográficas, como possíveis contribuições e referenciais para constituir uma proposição teórica para o Estágio tendo como referência a espacialidade das escolas campo de Estágio.

Quadro 2 - Quadro teórico-epistemológico da geografia

CATEGORIA	CONTRIBUIÇÃO	REFERENCIAIS
Espaço	Compreender as relações sociais a partir de uma totalidade espacial; pensar o espaço a partir das multiplicidades das relações sociais;	Santos (2008); Lefebvre (2009); Massey (2009);
Região	Observar, a partir da ideia de região funcional, as motivações que impulsionam os deslocamentos intermunicipais de estudantes e quais os impactos no cotidiano escolar;	Gomes (2000);
Território	Observar como se espacializam as relações de poder no espaço escolar em suas diferentes dimensões;	Souza (2013);
Lugar	Entender as relações a partir das experiências vividas dos sujeitos com a localidade analisada;	Gomes (2013)
Paisagem	Compreender os elementos sociais responsáveis pela produção da paisagem da escola;	Carlos (2011)
Redes	Analisar o cotidiano dos sujeitos através dos fluxos populacionais.	Corrêa (2000)

Organização: a autora.

No quadro acima apresenta-se alguns fundamentos do conceito espaço, que podem ser contributos para se pensar a escola enquanto espaço a ser analisado em suas múltiplas relações no contexto de realização do Estágio supervisionado. Essa orientação, parte do pressuposto explicitado ao longo dessa tese de que a geografia é uma das formas de ver a realidade. Toda prática social se materializa na produção/reprodução de um espaço. Logo, pelos estudos geográficos, é possível compreender a espacialidade das práticas sociais.

Nessa linha, reafirma-se a centralidade da categoria espaço na Geografia, conforme apresentada na obra de geógrafos como Soja, Harvey, Moreira, Correia, Haesbaert, Carlos, Santos, entre outros. O espaço para eles é o objeto central da análise geográfica. O espaço é entendido de várias formas, como concreto teórico e como realidade concreta, como abstração formal, como prático sensível e o espaço social.

Para Santos (2004), o espaço é visto como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação. Os sistemas de objetos estão na dimensão social e materialmente construídos pelo homem (segunda natureza); os sistemas de ação são aqueles controlados pelo Homem (a natureza submissa). Para o geógrafo, a superfície da terra, a herança histórica, o resultado da ação humana etc. são sistemas de objetos. A ação é atributo humano, apenas o homem é capaz de ação vinculada a um determinado objetivo. Nas palavras de Santos (2004, p. 63):

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.

Para compreender o espaço, há a necessidade epistemológica de se fazer a distinção entre Paisagem e Espaço. Conforme Santos (2004, p. 103), “[...] paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”. Santos (2012; 2014), apresenta categorias estruturantes do espaço para compreender a totalidade espacial. No quadro 4, a seguir, apresentam-se as categorias e uma sistematização de objetos e de ações que podem ser observadas e analisadas nas escolas no contexto do Estágio supervisionado.

Quadro 3 - Quadro das categorias estruturantes do espaço: totalidade espacial e dinâmica escolar

CATEGORIAS ESTRUTURANTES DO ESPAÇO Totalidade espacial e dinâmica escolar
1. FORMA
- A materialidade física da escola; - A descrição da estrutura física da escola com densidade e rigor de detalhamento; - A identificação do entorno imediato da escola;
2. FUNÇÃO (considerar o processo histórico)
- A função pedagógica da escola – o conhecimento; - A função política da escola – questões administrativas relacionadas ao ensino; - A função social da escola – acolhimento X conhecimento; - A função econômica da escola – índices IDEB, IDH; - A função de fiscal /supervisão/ controle – como no caso dos integrantes do bolsa-família;
3. ESTRUTURA - (Global/superestrutura)
- Atos normativos: PNE, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Constituição Federal, (direitos do cidadão/ deveres do Estado); - FUNDEB – fundo/verba federal que é repassado aos Municípios; - Investigar a Secretaria de Educação do Estado e dos municípios;
4. PROCESSO
- Refere-se à função de todos os agentes sociais da comunidade escolar, suas funções veiculadas, as formas de se relacionar; como se dão as relações de poder na comunidade escolar a partir das estruturas administrativa, pedagógica e organizacional.

Fonte: Santos (2012;2014).

Organização: a autora.

Conforme pode ser observado nos quadros 5 e 6, a seguir, há outras categorias de análise do espaço que possibilitam compreender o espaço escolar.

Quadro 4 - Quadro das três dimensões do espaço para David Harvey

Absoluto	Relativo	Relacional
Conjugua forma, volume, tamanho, altura, ligado à materialidade; Ele possui uma estrutura que podemos usar para classificar ou distinguir os fenômenos; Espaço onde o controle monopolista pode operar; É geométrico e está aberto aos cálculos; Passível de mensuração e objetivo.	Compreendido como uma relação entre objetos/sujeitos; O movimento de pessoas, de bens, serviços e informação realiza-se no espaço relativo Associado ao nome de Einstein e as geometrias não euclidianas; Apresenta caráter subjetivo; Deve ser compreendido na perspectiva do espaço-tempo.	A noção de espaço relacional implica a ideia de relações internas, aspecto importante da prática social humana.

Fonte: Harvey (2012).

Organização: a autora.

Quadro 5 - Quadro das categorias estruturantes do espaço para Henri Lefebvre

O Espaço Material (Percebido)	A Representação do Espaço (Concebido)	O Espaço das Representações (Vivido)
O espaço da experiência material, física.	O espaço como concebido e o espaço das representações da vivência.	O espaço vivido está no campo do sensível.

Fonte: Lefebvre (2006).

Organização: a autora.

Para ensinar uma determinada ciência, é preciso conhecer essa ciência, os princípios teóricos mais gerais de construção desse conhecimento. Isto é, ao se preparar um conjunto de aulas sobre um conteúdo, é preciso ter o conhecimento dos fundamentos mais gerais que fundamentam a análise desse conteúdo para assim poder organizar as atividades de ensino e situações de aprendizagem.

Tomar os fundamentos teóricos do ensino de Geografia como objeto de estudo é uma atividade epistemológica. Primeiro porque o ensino de Geografia é uma área de conhecimento cuja produção teórica deve ser compreendida como ciência, em suas teorias de base, conceitos estruturantes e modos de operar. Segundo, porque a atividade de ensinar Geografia em si é epistemológica, pois é uma prática voltada para a formação do pensamento geográfico, portanto envolve o processo de construção do conhecimento pelos sujeitos. Essa compreensão, portanto,

na análise dos fundamentos do ensino de Geografia é imprescindível a discussão da concepção de epistemologia e também das teorias que fundamentam o ensino.

4.4.3 Representantes da epistemologia contemporânea da didática da Geografia

A proposição de um Estágio formativo, que apresentei no capítulo anterior, foi pensada e formulada a partir da articulação entre os conhecimentos da Geografia, da didática da Geografia, da pedagogia, do currículo e da educação. Sobre essa discussão algumas considerações feitas no capítulo anterior alicerçaram a proposta o Estágio formativo. A referência de M. Young, no âmbito da teoria de currículo do futuro, em síntese, defende uma proposta que denomina sociorrealista baseada no princípio da insularidade, inspirada nela defendo uma proposta de Estágio baseada no conhecimento poderoso, esse conhecimento é a Geografia. J. C. Libâneo, que, por sua vez, propõe a necessária integração entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e entre a didática básica à didática específica. Para esse autor, o pensamento pedagógico deve incluir conhecimentos da epistemologia da ciência ensinada e que o conhecimento didático de uma disciplina tem total dependência do conhecimento disciplinar, ou seja, dos conteúdos e métodos da ciência ensinada. No âmbito da THC de Vygotsky, e da TED de Davydov, pode se dizer que, em síntese, eles defendem em suas premissas que o objetivo da educação e da educação escolar é a formação humana e ela deve promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas e mentais dos alunos tendo como base a formação do conhecimento teórico. A proposição de um Estágio formativo integra essas abordagens que tem como ponto de convergência a Geografia. O protagonismo da Geografia é a base fundamental da proposta do Estágio formativo. Contudo, vale ressaltar que essa inspiração se valeu primeiro da discussão feita no campo da didática da Geografia, nela têm sido abordados caminhos teórico-metodológicos cuja finalidade é superar a concepção baseada na lógica formal e a primazia do ensino baseado em teorias e conceitos geográficos. Atualmente vários autores fazem essa discussão. A seguir apresento de forma sucinta algumas contribuições.

Cavalcanti (2011, p. 415) argumenta a favor da consolidação de pesquisas no campo da didática da Geografia, destacando que o grande desafio da produção científica contemporânea nesse campo é superar formas de pensamentos geográficos baseados no empirismo, bem como formas de pensamentos mais contemporâneos comprometidos com uma estrutura formalista, dualista e mecanicista, que ora dicotomiza, ora absolutiza os aspectos da realidade. Essas tradições reduzem a visão sobre o vasto horizonte dos conhecimentos e não ajudam a compreender a complexidade da realidade. Nesse sentido, a autora defende a matriz crítica da

Geografia como fundamento essencial para compreender o processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância do investimento teórico e alertando para, ao mesmo tempo, o necessário cuidado para não ser seduzido pelo oposto, ou seja, uma análise excessivamente relativista e fragmentada. Ela formula a sua proposta teórica ancorada na categoria espaço. O espaço como categoria geográfica fundamental é revelada na formulação “de arranjo espacial (GOMES, 2009), de relação metabólica entre o homem e a natureza (MOREIRA, 2009), de ajuste espacial (HARVEY, 2004), de produção espacial (CARLOS, 2005)”, esses são referenciais fundamentais em seu trabalho (CAVALCANTI, 2011, p. 415). Para a autora o propósito desses autores é “compreender a dimensão espacial, ou a espacialidade como uma determinação da realidade objetivamente considerada”. Acrescenta que,

O espaço como objeto da análise geográfica é concebido, assim, não como aquele da experiência empírica, não como objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente; mas como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico é, desse modo, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade (CAVALCANTI, 2011, P. 415).

Dessa maneira, ao se apropriar do espaço como ferramenta ou como um recurso intelectual, a autora formula a sua proposta teórica e explica a importância desse conceito ao ampliar pontos de vista e compreender, mais profundamente, as múltiplas relações presentes na realidade, sem, contudo, cair em análises mecanicistas, dualistas, objetivistas, subjetivistas, etc. Cavalcanti (2011, p. 416) descreve que “é possível identificar, em diferentes momentos da história, a relação estreita entre as formulações científicas e teórico-metodológicas da Geografia e a estruturação da Geografia escolar”. Na atualidade, tal fato se revela no aumento crescente de investigações no âmbito do ensino, paralelamente ao aumento dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil e das publicações em periódicos especializados.

As fontes, as temáticas, as preocupações das investigações presentes na área de ensino demonstram que elas têm se nutrido, como é de se esperar, de referências e influências, nacionais e estrangeiras, da ciência geográfica (CAVALCANTI, 2011, p. 416-417).

Para a autora, o objetivo do ensino de Geografia é “[...] a formação de um tipo de pensamento, ou de um tipo de raciocínio: o pensamento/raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2019, p. 63)”²⁸. Ela explica que, nas décadas passadas, desenvolver no ensino

²⁸ A autora utiliza, nesse texto, as denominações, pensamento geográfico, raciocínio geográfico e pensamento espacial como sinônimos ou capacidades intelectuais equivalentes.

uma forma de pensamento geográfico não foi uma preocupação dos pesquisadores. Foi a partir dos movimentos de renovação da Geografia que se questionou o modelo de ensino baseado em uma ação de transmissão de conteúdos por si mesmos. Diferentemente disso, passou-se a defender que este deveria ser uma ação que ensinasse a se fazer a análise geográfica de fatos e fenômenos. Esse questionamento foi decisivo para uma mudança de perspectiva no ensino de Geografia, bem como se constituiu “um caminho frutífero para o reconhecimento de sua relevância social”.

Mais recentemente, a autora assinala a necessidade de uma didática que privilegie uma discussão teórica mais consistente, ao dizer “[...] toda discussão sobre ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico”. Lembra-nos que o empirismo é a abordagem dominante na história do ensino de Geografia, portanto, não se pode descuidar da discussão epistemológica pois é ela que pode assegurar um ensino que transponha a aparência e a superficialidade do fenômeno (CAVALCANTI, 2019, p. 63).

Em outra obra Cavalcanti (2014) reforça seu ponto de vista ao dizer que o objetivo geral do ensino de Geografia é desenvolver uma consciência espacial, ou seja, uma consciência geográfica do mundo. Explica que, para compreender a complexidade do espaço geográfico, cabe ao ensino de Geografia articular as referências cotidianas dos alunos com as referências genéricas e sistematizadas da ciência geográfica. “A geografia na escola deve ter um link com a geografia do aluno” (CAVALCANTI, 2014, p. 29). Reitera o raciocínio: se o objetivo geral da Geografia é a formação do raciocínio espacial, deve-se desenvolver nos alunos modos de pensar a espacialidade, então, tal objetivo já orienta a reflexão sobre os conteúdos a serem explorados pelo professor. É esse raciocínio que possibilita a formação de “referências teóricas conceituais”, que são importantes ferramentas cognitivas para a compreensão dos diferentes espaços.

Essa orientação sobre o ensino de Geografia está amparada na argumentação de que as atividades diárias dos alunos estão, em sua totalidade, intrincadas com a espacialidade e com o conhecimento dessa espacialidade. É na espacialidade dos espaços da brincadeira, do deslocamento pela cidade, pelo bairro, que os indivíduos constroem seus lugares, delimitam seus territórios e vão formando as espacialidades, “construindo e reconstruindo geografias” (espacialidades) e o conhecimento sobre elas. A autora aponta alguns conceitos geográficos básicos, necessários à apreensão do espaço, e sobre os princípios teóricos metodológicos para o ensino de geografia. Sobre os conceitos básicos sugere os seguintes conteúdos

procedimentais: a cartografia, o tema da cidade e do urbano e a ética ambiental (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Em uma obra mais recente Cavalcanti (2019), reafirma seu próprio ponto de vista,

[...] ao ratificar que ensinar não é transferir o conteúdo geográfico produzido na ciência para a situação de ensino [...]. O objetivo é ensinar, por meio dos conteúdos um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico conceitual sobre essa realidade. O objetivo geral do ensino é, nessa linha de entendimento, a produção do conhecimento pelos alunos, por meio de análises, raciocínios, reflexões, compreensões. Para isso, é necessário que valham de todo o legado produzido historicamente pela sociedade em matéria de mediadores da relação dos homens com o mundo, que se constitui um significativo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. [...]

A compreensão da geografia, nas formulações aqui consideradas, é a de que há uma espacialidade complexa a ser conhecida e analisada. Ela está sempre em movimento e em tensão dialética entre várias de suas dimensões. Assim, para que se alcance sua compreensão, é necessário que se desenvolva a capacidade propiciada por um tipo de pensamento – teórico-conceitual, que vai além dos fatos e fenômenos em sua descrição e caracterização empírica. Enfim, esse pensamento é capaz de produzir análises que articulam elementos subjetivos, imponderáveis, não passíveis de medição (os sentimentos e significados das localizações em sua dimensão relacional) (CAVALCANTI, 2019, p. 82-83).

De acordo com Cavalcanti (2019, p. 104), “pensar pela Geografia, ou com a Geografia, requer uma orientação consciente do pensamento”. Para desenvolver esse pensamento, as categorias e conceitos dessa ciência, espaço, lugar, região, paisagem e território são elementos privilegiados. Além disso, os princípios geográficos, tais como a localização, a distribuição, a conectividade, extensão e a escala (local/regional/global), são essenciais para a formação do raciocínio geográfico.

Pode-se compreender que o conteúdo geográfico é o pensamento teórico. Assim, o conceito, que ao ser ensinado, deve ter como referência as bases constitutivas desse mesmo conhecimento teórico. Assim, compete ao professor, ao planejar e realizar o processo de ensino e da aprendizagem de Geografia, conhecer os princípios lógicos que orientam a construção do conhecimento geográfico.

A proposta de Cavalcanti da formação do pensamento geográfico tem como suporte o método da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo em Vygotsky. Destaca, entre outros, os principais conceitos dessa teoria dos quais apropria, são eles, o processo de formação de conceitos, o conceito de Zona de Desenvolvimento próximo ou proximal e os de internalização e de mediação (CAVALCANTI, 2012; 2014; 2019).

A proposta da didática da Geografia de Marcos Couto é inspirada na dialética da negatividade de Hegel, na concepção do materialismo histórico e dialético que analisa a

realidade (o mundo empírico) a partir da tríade singular, particular e universal. Também inspira na tríade prática-teoria-prática, proposta pela pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani. Propõe pensar a metodologia do ensino de Geografia por meio de três temas de análise e de articulação: o da *produção social do espaço*, o da *consciência espacial* e o da *prática espacial*. (COUTO, 2010; 2011). Dessa maneira, sugere que a prática pedagógica deve iniciar e concluir com a problematização das práticas e saberes espaciais dos alunos

Sobre as práticas sociais o autor explica:

As práticas espaciais são práticas sociais de: localização e de reconhecimento de pontos de referência; deslocamentos e fenômenos que conformam um determinado conjunto espacial com configuração, escala e limites próprios; conquista e domínio de territórios; representação dos espaços em diferentes escalas; delimitação de espaços e interligação entre eles; entrecruzamento de diferentes conjuntos espaciais que conformam determinadas configurações territoriais, em função da prática social; de escolha de diferentes espaços de conceituação, em função do tamanho do espaço do fenômeno em investigação (COUTO, 2011, p. 30-31).

Os saberes espaciais são produzidos “na prática social do espaço”, refere-se à consciência social que o indivíduo desenvolve a partir de suas experiências reais no espaço social. A reflexão sobre a produção do espaço é o que possibilita definir os objetivos gerais da Geografia na escola e estabelecer os critérios de seleção dos conceitos e conteúdos. A consciência espacial revela o universo cultural; são os conhecimentos cotidianos que os alunos possuem ao compreender a realidade (COUTO, 2010).

Couto (2011, p. 31) se apropria do conceito de espaço social de Lefebvre ao ponderar que as práticas espaciais cotidianas são realizadas nos diferentes lugares do espaço social vivido e expressam à “[...] reprodução dos meios e das relações sociais de produção da sociedade capitalista”. Nesse sentido, “o espaço social é síntese do espaço construído e produzido, que é, simultaneamente, um espaço percebido, concebido, representado”. Além disso, o autor acrescenta que a percepção e a consciência espacial emergem da experiência vivida, da inserção nas relações de trabalho. Fundamenta em K. Marx e Lefebvre para explicar a produção do conhecimento geográfico na escola. Na produção do conhecimento, o pensamento deve envolver um movimento que vai “do abstrato para o concreto e da forma para o conteúdo”. O veículo que conduz a esse caminho, de ascensão do abstrato para o concreto, é o conceito. O conceito é uma abstração do concreto, o aluno ao reproduzir o concreto no pensamento faz emergir o “concreto pensado” (COUTO, 2011, p. 32).

Nesse sentido, de acordo com Couto (2011, p. 34), o conceito como totalidade inclui “os momentos da universalidade (identidade), da particularidade (diferença) e da singularidade

(fundamento) como unidades inseparáveis”. O conjunto dessas conexões, “a unidade do abstrato com o concreto, do universal com o particular, do imediato com o mediado, da forma com o conteúdo, do visível com o invisível” é o conteúdo dos conceitos científicos. Explica que,

[...] tratando-se dos conceitos geográficos, este movimento do abstrato para o concreto supõe uma abordagem dos conceitos/conteúdos da geografia no ensino a partir das conexões e contradições da universalidade (espaço global) com a singularidade (práticas espaciais dos indivíduos), mediadas pela particularidade (escalas intermediárias do espaço geográfico). Isso também implica em abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida concreta das pessoas nos dias atuais. Ou seja, pensar a geografia (globalizações) que existe no meio social e com o qual o aluno toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem sua espacialidade, isto é, em práticas sociais mediadas pelas práticas espaciais (COUTO, 2011, p. 34).

Acrescenta que, além da teoria do conhecimento, é necessário considerar o processo psicológico do desenvolvimento cognitivo do aluno. As contribuições de Vygotsky permeiam a proposta de Marcos Couto, ao tratar “o processo de formação de conceitos, em que tanto a forma de raciocínio como o conteúdo do pensamento” podem ser transformados atuando na zona de desenvolvimento proximal da criança. Do ponto de vista dos processos psicológicos “o conceito é uma generalização, na medida em que encarna a articulação dos momentos da universalidade (geral) com a singularidade, passando pela particularidade”. Dessa maneira, compreende-se o conceito como “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas (COUTO, 2011 p. 35).

Couto (2011) assinala a produção do espaço como conceito primordial para compreender a natureza do fenômeno e do saber geográfico. Nesse sentido, a função do conhecimento geográfico na escola é identificar e questionar as práticas e os saberes espaciais do espaço vivido e abordá-los no “conjunto de questões da realidade e da sociedade capitalista global”.

Straforini (2018, p. 187) é outro autor que contribui com essa discussão. Ele defende uma educação crítica e reflexiva da realidade por meio do espaço. Justifica a importância do ensino de Geografia, enquanto componente curricular obrigatório nas escolas, por seu compromisso com a compreensão da espacialidade dos fenômenos e da compreensão de como “diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço”. Destaca que o papel da Geografia junto aos estudantes é

[...] proporcionar a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é,

considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimento que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico (STRAFORINI, 2018, 178).

Destaca três movimentos importantes que surgiram na virada do século XX para o XXI no processo de renovação da Geografia que podem ser operacionalizados no ensino, especificamente no Ensino Médio. O primeiro movimento considera a Geografia como a ciência que realiza “[...] a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo”. O segundo trata-se do paradigma assumido pela comunidade disciplinar, “[...] o espaço geográfico é um elemento componente da sociedade, ou ainda, ‘o espaço não é um reflexo da sociedade, ele é a sociedade’”. E o terceiro movimento reconhece “[...] o espaço geográfico como elemento que compõe o quadro social, tem reestabelecido o diálogo com outras disciplinas sociais” (STRAFORINI, 2018, p. 178).

Straforini (2018, p. 180) explica a importância de mobilizar, no conhecimento geográfico ensinado nas escolas, as práticas espaciais cotidianas dos alunos levando-os a compreenderem as demandas sociais e individuais produzidas no contexto da globalização. O conhecimento geográfico produzido no cotidiano possibilita identificar a localização das coisas, e saber situar as coisas ajuda tomar decisões e resolver problemas cotidianos. Isto é, “o conhecimento geográfico ‘ajuda-nos a saber porque as coisas estão onde estão e como e por quê estão espacialmente relacionadas a outras coisas’”. O aprofundamento no nível do conhecimento ocorre quando se aprende a observar o espaço mediado pelos “princípios geográficos fundamentais como localização, conectividade, interação, distribuição, padrão, hierarquia, distância, direção, orientação, referências, associação geográfica, escala, região e representação geográfica”.

Esse autor diferencia o pensamento espacial do pensamento geográfico, alertando que ambos fazem parte do conjunto de conhecimentos a ser mobilizados na elaboração das análises geográficas. Explica que

[...] o pensamento espacial está muito mais vinculado aos processos cognitivos relacionados à inteligência espacial, o segundo está vinculado à própria disciplina geográfica, fundamentando não tanto nas relações topológicas, mas sim nos atributos de análise do espaço produzido ao longo da própria ciência geográfica (STRAFORINI, 2018, p. 180).

Reitera, assim, que o conceito de pensamento espacial passou ser amplamente difundido quando o Conselho Nacional de Pesquisa (NRC – National Research Council), dos EUA, preocupado com os rumos da Geografia naquele país, elaborou um documento intitulado “Aprendendo a Pensar Espacialmente: SIG como Sistema de Apoio ao Currículo da Escola

Básica americana”. Pode-se identificar nesse documento “um forte vínculo do pensamento espacial aos processos cognitivos e sistemáticos de mapeamento, considerando as tecnologias de informação geográfica como dinamizadoras desse processo” (STRAFORNI, 2018, p. 181).

Straforini (2018, p. 181) acrescenta que esse conceito apresenta três funções importantes, que são:

i) a função descritiva de localização dos objetos no espaço e as relações topológicas entre eles; ii) a função analítica que permite compreender as estruturas espaciais; e iii) a função inferencial, que responde às perguntas sobre função dessas estruturas, bem como sua evolução.

Straforini (2018, p.182), ao dialogar com outros autores²⁹ que exploram o conceito de pensamento espacial da NCR, apresenta uma síntese das “atitudes, procedimentos capacidades ou habilidades” do pensamento espacial:

Visualização espacial: capacidade de manipular, rotacionar, girar ou inverter mentalmente estímulos visuais bi e /ou tridimensionais;

Orientação espacial: capacidade de imaginar como seria um objeto em uma orientação ou perspectiva diferente da do sujeito observador;

Relações espaciais: para o autor, esta é a mais importante das três categorias porque implica a aquisição e o desenvolvimento de processos cognitivos espaciais como reconhecer as distribuições espaciais, estabelecer associações, identificar padrões de organização e hierarquias no espaço, estabelecer associações e correlações entre fenômenos que têm determinada distribuição espacial.

A abordagem apresentada por Straforini (2018, p. 187) dialoga com autores do campo da Geografia e da didática da Geografia e concorda com a correlação que fazem entre “conhecimento e raciocínio geográfico e compreensão da espacialidade do fenômeno comprometida com uma prática social crítico-reflexiva do cidadão”. Porém acrescenta a seus estudos a teoria do discurso presente na obra de Ernesto Laclau, ao considerar que o ensino de Geografia, “enquanto discurso do mundo, também é uma prática social”.

Castellar e Vilhena (2010) também contribuem para esse debate ao afirmarem que o processo de construção conceitual é uma das finalidades da geografia escolar. Segundo as autoras, o ensino, a partir dos conceitos, requer do professor conhecimentos epistemológicos desses conceitos, ou seja, saber sobre as mudanças e o processo de evolução que ocorreu ao longo da história do pensamento geográfico, bem como na geografia escolar. Nessa perspectiva, desenvolver o conhecimento significa interligá-lo a uma rede de conceitos capazes de estruturar um conceito central, ou um conceito-chave. Importa também produzir conhecimento

²⁹ Os autores são: Duarte (2017); De Miguel (2016); Golledge e Stimenson (1997); Lee e Bednarz (2009).

aprofundado da didática. O conhecimento das teorias de aprendizagem é que vão viabilizar ao professor conhecimentos sobre a estruturação de propostas que possibilitam a aproximação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, para ensinar Geografia, é necessário selecionar um conceito e organizar uma rede de conceitos que se articulam com ele. Para dar significado a ele é necessário criar uma estrutura de organização do pensamento que relaciona referências teóricas da ciência com as referências culturais e cotidianas dos alunos (teorias dos alunos) a partir das observações do mundo real e das suas experiências. É no confronto dessas referências, conhecimentos, saberes, experiências e observações que o processo de ensino se torna coerente (CASTELLAR e VILHENA, 2010).

Castellar (2019, p.10) sugere que para tornar a Geografia escolar significativa é necessário compreender o seu objetivo fundamental que é “analisar a realidade com os alunos” por meio da ciência geográfica. Estudar Geografia é, pois,

[...] um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locais, etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-la a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico (CASTELLAR, 2019, p. 10-11).

Desenvolver uma análise da realidade nas escolas com os estudantes envolve “traçar linhas e cuidar dos interstícios entre a força do *estatuto epistemológico da ciência geográfica e das metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem* como articuladoras para a vida intelectual e o reconhecimento do professor”. As representações cartográficas é um recurso fundamental para localizar dados e informações geográficas e por oferecer condições de explicar os porquês das localizações (CASTELLAR, 2019, p.12).

Richter (2013) apresenta referências equivalentes sobre a formação do professor de geografia, especificamente no Estágio supervisionado com a proposição de articular as bases teórico-conceituais da educação e da ciência geográfica. Alguns elementos que destaca nesse processo são: 1) a construção dos conteúdos científicos: conhecer as bases teóricas da geografia, pois esses são os saberes elementares no desenvolvimento do pensamento, articular esse saber com outras áreas científicas; 2) a prática pedagógica como um conjunto de ações que se fundamentam nas teorias de aprendizagem e no conhecimento didático - Esse conhecimento pedagógico é encaminhado no processo de ensino e aprendizagem; 3) incorporar a pesquisa na organização das atividades pedagógicas, pois, o exercício da pesquisa qualifica o trabalho do

professor para a domínio da análise crítica, reorganiza saberes científicos e pedagógicos e é essencial para superar o distanciamento entre teoria e prática.

A formação de conceitos cotidianos e científicos é posta por esse autor como condição para a aprendizagem. A organização do ensino a partir de um conceito deve ser encaminhada por meio dos conteúdos. Ensinar o conceito não pelo próprio conceito, mas pelos contextos presentes na realidade, pois tal processo proporciona compreender um determinado conhecimento sistematizado, formalmente organizado (conceitos científicos), associado/articulado a contextos de vivência do aluno (conceitos cotidianos). Dessa forma, o professor de Geografia deve incluir nas atividades didáticas os conceitos (espaço geográfico, território, paisagem, região, lugar, dentre outros), pois são eles que possibilitam realizar uma leitura espacial sobre a realidade. O conceito de lugar é fundamental para entender as articulações de um dado espaço principalmente a partir de sua relação local-global (RICHTER, 2013).

A organização do ensino, no Estágio de formação de professores de geografia, que estabelece relações entre atividades docentes, prática cotidiana e elementos teóricos do campo pedagógico e didático com a Geografia tem grande potencialidade em articular teoria e prática. Essa atividade pode se constituir como práxis pedagógica, promover o desenvolvimento da formação do pensamento teórico e da aprendizagem.

Nos capítulos anteriores, foram apresentados argumentos que justificam as possibilidades de articulação entre os conhecimentos da Geografia, da didática da Geografia, da pedagogia e da educação. Tais discussões foram feitas para fundamentar as propostas de Estágio na formação do professor de Geografia, o que denominei de Estágio formativo. Busquei articular conceitos de M. Santos, por exemplo, com a categoria geral do espaço, analisar a escola a partir dessa categoria, tendo como propósito a formação do pensamento geográfico, com a convicção de que essa articulação potencializa a formação de conceitos geográficos dos estagiários, possibilitando assim que ele consiga ajudar os alunos a abordar geograficamente sua própria realidade, formando conceitos geográficos. No processo de formulação dessa proposta, busquei, paralelamente a essas reflexões e formulações teóricas, articular essas dimensões do saber docente a ser desenvolvido na formação inicial, realizar uma pesquisa empírica com professores atuantes nos Estágios de diferentes universidades, conforme será relatado no próximo capítulo.

5. A PRÁTICA FORMADORA DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO: TRAMAS, LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo apresento os dados e a análise da pesquisa realizada. Primeiro explico os critérios de seleção dos professores participantes do grupo de discussão constituído, transcrevo as narrativas dos professores que revelam suas opiniões, ideias, dificuldades, a base teórica e o modo como operacionalizaram seus projetos de Estágio, as relações que estabeleceram, como inseriram a Geografia como um conhecimento norteador em seus projetos, entre outras questões. Nesse contexto explicaram com detalhamento o trabalho que realizavam, os limites, dilemas e desafios que vivenciavam no Estágio Curricular de Geografia em que atuavam, bem como as possibilidades que proporcionaram aos estagiários nesse momento da formação.

As categorias de análise da pesquisa delineadas surgiram dos temas e conteúdos que emergiram nas discussões dos professores. São elas, a cultura institucional, concepção e organização do Estágio Curricular; a (des) valorização do Estágio; a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico; teorias geográficas e suas possibilidades educativas no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia. Foram essas categorias que deram suporte para a organização e o tratamento dos dados coletados. Exponho os projetos de Estágio dos professores participantes da pesquisa constituídos a partir de transcrições de suas narrativas. Para cada projeto foi elaborado um mapa de conteúdo com o objetivo de sistematizar, sintetizar e ampliar a visibilidade de suas propostas. Para finalizar desenvolvo uma reflexão sobre a relevância do Estágio que dialoga com as teorias geográficas.

Cabe aqui explicar que a seleção dos professores participantes do grupo de discussão além dos critérios gerais, apresentados no capítulo 1, outros também foram considerados. Reitero que os dados levantados das discussões realizadas no grupo são uma amostragem teórica relacionada às experiências comuns e não uma representação estatística. Os sujeitos selecionados foram aqueles que trabalhavam naquele momento no Estágio Curricular dos cursos de licenciatura de Geografia, com experiências formativas em situações de ensino no Estágio assentadas no pensamento teórico-conceitual da Geografia ou que tivessem a intencionalidade de realizar tais experiências.

O critério de seleção desses sujeitos foi orientado também por outros parâmetros, tais como estabilidade funcional do docente com vínculo profissional na cadeira do Estágio Curricular Supervisionado no ano de 2017, graduação em Geografia, formação *stricto-sensu*, além da disponibilidade e motivação para participar das reuniões. Dessa maneira, o grupo de

discussão foi composto com base na orientação do quantitativo utilizado no grupo focal, no mínimo três e no máximo oito participantes. No caso específico dessa pesquisa, o grupo de discussão foi formado por 07 professores que atuavam nos Estágios dos cursos de Licenciatura em Geografia da UFG e da UEG, no período da pesquisa. Fiz um levantamento dos professores que atuavam na Universidade Federal de Goiás de Goiânia, Catalão e Jataí e na Universidade Estadual de Goiás em seus diversos campus. Feito o levantamento, entrei em contato com alguns professores para fazer uma primeira coleta de dados e saber de suas disponibilidades para participar do grupo. Como já foi dito, as indicações foram feitas pelos próprios professores convidados que logo de início manifestaram interesse em participar do grupo de discussão. Após o primeiro contato, encaminhei uma carta convite aos professores que manifestaram interesse e aos outros indicados, que totalizavam dezesseis professores. Recebi a confirmação de nove professores, no entanto, uma participante não conseguiu conciliar o trabalho e a rotina de viagens para Goiânia, cidade onde ocorreram as reuniões do grupo. Outra participante, embora tenha participado dos dois primeiros encontros, em função de gravidez de risco, não pôde continuar a participar da pesquisa. Assim, foi formado um grupo de sete professores participantes.

Os convidados foram informados sobre as ações e compromissos que envolveriam a sua participação no grupo e as tarefas que seriam realizadas (Ver: Anexo 1 – Carta convite, Anexo 2 – Termo de Consentimento e Anexo 6 – Termo de Autorização para produzir gravação em áudio): 1. Relato da experiência: trajetória formativa, profissional, como trabalha o Estágio, quais são as suas expectativas, dificuldades, etc. (Instrumento: Anexo 3 – Formulário de identificação do professor formador e as questões para subsidiar o relato da experiência no Estágio); 2. Discussão de propostas teórico-metodológicas a serem operacionalizadas no Estágio supervisionado tendo a teoria geográfica como fundamento central (Instrumento: Anexo 4 – Roteiro de apresentação da proposta teórico-metodológica); 3. Discussão das atividades operacionalizadas pelos estagiários nos campos de Estágio; 4. Análise da experiência realizada; 5. Auto avaliação do trabalho (Instrumento: Anexo 5 – Questões norteadoras para a autoavaliação do professor formador).

De acordo com Weller (2010, p. 60), o tópico guia de um grupo de discussão “[...] não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas e respostas”. Entretanto, isso não significa que não existam critérios para a condução do grupo de discussão. A autora apresenta alguns

princípios para condução de entrevistas que se busca incorporar na pesquisa: a) estabelecer um contato recíproco entre os participantes e uma base de confiança mútua; b) dirigir perguntas a todos os integrantes e não a um especificamente; c) iniciar a discussão com uma pergunta vaga que estimule a integração; d) permitir que a organização das falas fique à cargo do grupo; e) formular perguntas que gerem narrativas e não mera descrição de fatos (evitar perguntas “por que” e priorizar perguntas “como” ou “de que forma”); f) a discussão deve ser dirigida pelo grupo e seus integrantes devem escolher a forma e os temas de debate; g) intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar pergunta para manter interação do grupo (p. 60-61). Esses princípios e critérios apontados pela autora foram orientações preciosas na condução do trabalho que realizei com os professores.

Num segundo momento, conforme as orientações que seguia, levei em conta que quando o grupo manifestasse o esgotamento de determinado tema, caberia a mim como pesquisadora/entrevistadora dar início a uma sessão de *perguntas imanes*, com objetivo de aprofundamento ou esclarecer dúvidas do que foi colocado anteriormente. Se julgasse pertinente, poderia finalizar a sessão dirigindo ao grupo perguntas divergentes ou provocativas. No entanto, esse procedimento só é recomendado para aqueles que já possuem alguma experiência na condução de entrevistas, pois pode gerar polêmicas e até mesmo certo mal-estar entre participantes e entrevistador. No grupo de discussão do Estágio desta pesquisa isso ocorreu quando os professores participantes finalizaram suas entrevistas narrativas tendo como referência as temáticas orientadoras postas nos três instrumentos de coleta de dados.

Na sequência descrevo uma breve narrativa das reuniões realizadas com o grupo de professores, a metodologia utilizada e como os dados coletados foram categorizados.

5.1 Breve narrativa do trabalho realizado no grupo de discussão

A primeira reunião com o grupo de discussão sobre o Estágio ocorreu em dezembro de 2016. Foi uma reunião importante pois teve como meta informar sobre o trabalho que seria realizado, a metodologia, estabelecer princípios que seriam utilizados na condução das entrevistas e, sobretudo, estabelecer um contato recíproco entre os participantes e uma base de confiança mútua. Nessa primeira reunião agradei a disponibilidade dos professores que aceitaram participar da pesquisa. Relatei a importância do Estágio na minha trajetória de pesquisadora e apresentei sucintamente o meu projeto de pesquisa do doutorado. Fiz uma breve exposição sobre a metodologia grupo de discussão, reiterei e especifiquei as atividades que seriam realizadas pelo grupo em cada reunião, respondi às dúvidas e às questões colocadas pelos professores. Presumi que seriam, aproximadamente, seis reuniões, mas que esse número

era apenas uma previsão e que poderiam ser realizadas algumas outras, caso fosse necessário. Nessa reunião também expliquei que cabia aos professores participantes definirem a metodologia de cada reunião, considerando os três instrumentos que subsidiariam as narrativas em cada reunião. Entretanto, tais instrumentos não seriam utilizados como um roteiro ou questionário rígido, mas sim como um guia de organização das pautas. Foram previstas duas reuniões para cada instrumento de coleta de dados, no entanto, extrapolamos essa previsão, já que foram realizadas um total de 13 reuniões, sendo oito com todos os participantes do grupo de discussão e outras cinco foram realizadas individualmente com os professores que não puderam comparecer em alguma reunião coletiva do grupo. Essas reuniões deveriam ocorrer entre 2017 e 2018, mas também houve um último encontro no início de 2019.

Na sequência, os professores participantes sugeriram a metodologia do grupo. Ficou definido que fariam suas apresentações, depois cada um teria um tempo de aproximadamente quinze minutos para fazer sua exposição com base na orientação do primeiro instrumento. Ficou definido que naquele dia três professores se apresentariam e fariam um relato de suas experiências no Estágio e os demais o fariam na próxima reunião do grupo de discussão. Em seguida, faríamos uma “roda de conversa” na qual cada professor teria um tempo de fala, com liberdade para apresentar questionar, interrogar os professores participantes que fizeram suas exposições, etc. Na realidade, a proposta da “roda de conversa” funcionou de forma desorganizada, os professores dialogaram bastante sem definição de uma ordem ou tempo da fala. Entretanto, nesse processo houve descontração, interação e aproximação entre os professores, ultrapassaram o limite do tempo previsto. Fizemos uma primeira roda de conversa, o primeiro instrumento contribuiu para a organização da reunião e como um guia em torno de questões norteadoras da discussão.

Foi nesse contexto que apresentei o professor colaborador que iria atuar no grupo de forma diferente dos demais, pois ajudaria na dinamização do trabalho, fazendo anotações, etc. Sua função seria semelhante a de um observador participante. Solicitei ao grupo permissão para que ele iniciasse sua apresentação pessoal e que também fizesse uma exposição do trabalho que realizavam no Estágio, os saberes que privilegiavam, a metodologia etc. Os participantes do grupo concordaram e ele deu início à apresentação tendo como referência o primeiro instrumento de coleta de dados. Nesse instrumento, havia um roteiro de identificação do professor formador e questões para subsidiar o relato da sua trajetória formativa, profissional, do modo como trabalhava o Estágio, de quais eram suas expectativas, dificuldades, etc. Essa pauta foi retomada na reunião seguinte, quando outros professores, do mesmo modo, relataram

suas experiências no Estágio e manifestaram visões, dificuldades, que enfrentavam, a forma como o Estágio se organizava, como era realizado etc. Posteriormente, ao categorizar os dados, pude analisar que o primeiro instrumento contribuiu de forma mais eficiente do que os demais. Dele pude identificar temas/categorias que permearam as narrativas dos professores nos encontros. Entre elas, i) – Cultura institucional, concepção e organização do Estágio Curricular; ii) - A (des) valorização do Estágio; iii) – A relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico.

Um segundo conjunto de três reuniões foram realizadas tendo como pauta o II instrumento, cuja finalidade era levantar as bases teóricas que apropriavam, como a encaminhavam no Estágio, a intensidade e a qualidade das orientações, as relações que estabeleciam, o envolvimento com os estagiários e com os professores da escola campo, a estrutura e organização a qual se apoiavam para desenvolver as ações no Estágio assentadas no pensamento teórico-conceitual da Geografia. No caso dos professores que ainda não abordassem a Geografia em seus projetos de Estágio, do mesmo modo, deveria apresentar sua base teórica e como pretendiam operacionalizar a sua proposta.

O terceiro momento constituiu-se de um conjunto de três reuniões, cuja pauta estava centrada no terceiro instrumento de coleta de dados. Nesse momento, os professores deveriam fazer uma narrativa sobre o trabalho operacionalizado no Estágio, como desenvolveram, desdobramentos, dificuldades etc. Nessas reuniões, houve abertura dos professores que ficaram à vontade para falar; nesse contexto já estavam familiarizados com os participantes e com a coordenadora do grupo. Essa foi, sem dúvida, a etapa mais satisfatória do trabalho realizado, manifestaram total atenção e interesse em escutar as experiências no Estágio, fizeram perguntas para entender melhor a proposta de cada um, solidarizaram com as dificuldades, trocaram amabilidades, enfim, foi um momento grandioso para todos.

Ao categorizar os dados pude perceber que as pautas dos instrumentos II e III se misturaram, não consegui extrair deles, com eficiência, o que foi proposto em cada instrumento. Entretanto, isso não foi um problema, o mais importante foi garantir os princípios e critérios que descrevi anteriormente, apontados por Weller (2010). Privilegiei a reciprocidade, a integração do grupo e a confiança mútua entre os participantes. Na organização das falas, não houve rigor em estabelecer um tempo determinado para cada participante, pois o grupo, embora tivesse estabelecido isso na primeira reunião, posteriormente não seguiram o critério que eles mesmos haviam estabelecido. Embora tivesse sido distribuído o instrumento impresso e neles houvesse uma orientação relacionada à pauta do dia, não houve aderência rígida em relação a

essa pauta. Compreendi que aquilo que propus como pauta servia muito mais para mim, como uma forma de organização de dados, do que para os participantes do grupo.

Os professores participantes, nas diversas reuniões, sentiram-se à vontade para falar livremente sobre o Estágio, não fiz intervenções e não vi isso como um problema, pois os diálogos abertos é um dos critérios da metodologia. As narrativas geradas pelos professores foram se complementando nas reuniões subsequentes. Pude perceber isso a partir das transcrições que realizei das reuniões e ao fazer o levantamento de dados dos projetos de Estágio, suas ideias, opiniões, propostas de trabalho, etc. reveladas, foram reiteradas e complementadas nos vários encontros do grupo. Considerei esse desdobramento como inerente a natureza dessa metodologia. O foco do trabalho que propus realizar, não era mera descrição de fatos. No meu entendimento, cabia a mim o trabalho de identificação dos temas, realizando um levantamento do conteúdo e seleção dos temas centrais que nortearam as discussões utilizando as transcrições das reuniões. Os dois últimos instrumentos contribuíram para nutrir as categorias estabelecidas do primeiro instrumento e identificar a quarta categoria. Essa última trata-se da geografia presente nas propostas de Estágio dos professores ou, dito de outra forma, Teorias geográficas e suas possibilidades educativas no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia. A partir das transcrições de áudios produzidos nas reuniões do grupo de discussão em que foram focados o II e o III instrumentos como pauta, pude identificar claramente a Geografia presente nas propostas dos professores em seus projetos de Estágio.

Analisando a totalidade das reuniões, as narrativas, as propostas apresentadas, pude perceber que, de forma geral, os professores participantes do grupo representam a vanguarda de uma proposta de currículo do futuro para o Estágio. Os seus projetos de Estágio inserem a Geografia como um conhecimento norteador, pois ela está presente nas narrativas reiteradas vezes. A Geografia é abordada e reconhecida como uma das diretrizes teóricas do Estágio, está representada como um conhecimento teórico e como um conhecimento poderoso nas práticas educativas realizadas no Estágio. Em cada projeto de Estágio há uma proposta educativa diferente, mas todas elas aglutinam tanto o conhecimento geográfico, como o conhecimento pedagógico-didático, entre outros.

A seguir faço uma análise utilizando as transcrições das narrativas dos professores participantes do grupo e também de entrevistas individuais feitas em ocasiões em que alguns professores não puderam comparecer nas reuniões coletivas. Privilegiei o conteúdo, isto é, as ideias, visões, os dilemas e dificuldades partilhados, seus projetos de Estágio, as teorias geográficas que inserem no Estágio, o modo como operacionalizaram seus projetos, as relações

que estabeleceram, entre outras questões. Destaco na sequência o conteúdo da discussão organizado em quatro categorias de análise.

5.2 As categorias de análise da pesquisa: dilemas, desafios e potências do Estágio Curricular

Foram abordadas pelos professores participantes da pesquisa inúmeras questões relativas aos problemas e dificuldades que encontravam no Estágio, principalmente nas duas primeiras reuniões do grupo de discussão. Posteriormente, em outras reuniões, alguns expuseram que no trabalho que realizavam no Estágio consideravam demandas e questões da IES a qual estavam vinculados. Algumas vezes o que esbarrava, na visão deles, são as perspectivas burocráticas e instrumentais rígidas presentes na cultura institucionalizada. Em outras, a ausência total de uma formação pedagógico-didática no curso de licenciatura, o que impõe demandas que levam o professor a um investimento mais amplo nesse campo. Houve uma situação em que o professor participante enfrentou deliberadamente inúmeras investidas de assédio moral de um gestor desprovido de informação, de civilidade e de sensibilidade em relação à função que ocupa na universidade. Tal situação provocou conflitos desnecessários e situações que levou o professor ao adoecimento. Contudo, de forma geral, os professores em suas narrativas e em seu projeto de Estágio, manifestaram o enfrentamento a uma concepção de Estágio tecnicista, burocrática e instrumental.

Para definir as categorias de análise dessa pesquisa, inspirada na discussão de Hessen (1979), que faz apontamentos sobre as categorias de análise da teoria do conhecimento. Destaca que as categorias se dividem em categorias do pensamento reflexivo e categorias do pensamento especulativo ou em categorias reflexivas e constitutivas. As categorias reflexivas e constitutivas são as mais importantes, sendo que a indicação que aponta privilegia duas categorias fundamentais, a da substancialidade e a da causalidade. A substancialidade “não é um dado da experiência, mas um produto do pensamento que intervém na experiência. Somos nós que instituímos essa relação de inerência e subsistência, respondendo a uma exigência do nosso pensamento” (p.179). Para esse autor, a categoria substancialidade está presente no conteúdo da experiência, e nesse conteúdo se aplica o princípio da identidade o qual possibilita formar o conceito de substância. Assim como a substancialidade, a causalidade não é um dado da experiência, nela a razão é o princípio que se deve aplicar no conteúdo da experiência. “A experiência interna é que nos serve de modelo tanto para a formação do conceito de substância como para a formação do conceito de causa” (p.181). Isto é, de certo modo, tanto a causalidade

como a substancialidade são dadas na experiência interna. O conceito de causalidade refere-se sempre a um fato objetivo.

A abordagem de Hessen (1979), embora seja uma referência para a teoria do conhecimento, me inspirou a analisar as categorias delineadas nessa pesquisa a partir dos conceitos da substancialidade e da causalidade. Na substancialidade abordar os conhecimentos que os professores privilegiam, os que aparecem com maior ênfase em suas narrativas, no conteúdo de suas experiências, aqueles que são mais valorizados por estabelecer uma relação de identidade. A esse respeito, identifiquei que as categorias e conceitos apropriados pelos professores no Estágio coincidiam com as categorias e conceitos privilegiados por eles em pesquisas realizadas anteriormente no contexto da formação na pós-graduação. Na causalidade abordar a concepção de Estágio presente no curso, sua estrutura e forma de organização no currículo, a cultura institucional sobre o Estágio, a cultura profissional do professor que se manifesta nas ações e nos direcionamentos que adotam. Dessa maneira, elaborei uma categorização utilizando os dados coletados nas entrevistas narrativas dos professores participantes e nos temas centrais que emergiram no contexto das reuniões.

Os temas-categorias identificados no âmbito do conceito da causalidade foram: i) – Cultura institucional, concepção e organização do Estágio Curricular; ii) – A (des)valorização do Estágio. No âmbito do conceito da substancialidade os temas-categorias recorrentes identificados foram: iii) – A relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico; iv) – Teorias geográficas e suas possibilidades educativas no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia.

Vale ressaltar como trabalhei os dados coletados e agrupei em temas-categorias. Primeiramente fiz as transcrições de todo o material coletado, seguida da impressão e encadernação separados de acordo com cada instrumento. Essa organização possibilitou fazer um levantamento dos temas comuns presentes em cada instrumento, utilizando marcadores de textos de diferentes cores para sinalizar esses temas-categorias. Em seguida realizei uma segunda organização, elegi temas-categorias provisórios, agrupei os dados a partir da interpretação que fiz do discurso de cada professor, recorri a alguns excertos das narrativas dos professores. Uma última organização realizada foi ajustar as denominações dos temas-categorias e conferir, em cada uma delas, as interpretações que fiz do material de cada professor. Os nomes dos professores foram substituídos pela letra P acrescida de um numeral que foi definido ao considerar a ordem em que aceitaram o convite. Na sequência apresento esse trabalho.

5.2.1 Cultura institucional, concepção e organização do Estágio Curricular

De acordo com o P1, o Estágio da UEG é organizado em quatro ciclos: observação, semirregência, regência, intervenção pedagógica e apresentação de um produto final (artigo ou relatório). Esses ciclos são realizados no Estágio I e II no ensino fundamental e depois no Estágio III e IV no ensino médio. Relata que a primeira dificuldade que viu nessa organização do Estágio foi a repetição desses ciclos no ensino fundamental e médio de forma atropelada e rápida sem gerar um produto final de qualidade. Sobre isso explica que “o estagiário não vai conseguir fazer um bom relatório e nem um artigo científico, ou seja, não vai ter produto bom em relação ao Estágio”. Essa forma de organização era justificada pelos gestores coordenadores baseadas na crença de que o aluno deve passar por todas as etapas da educação, obrigatoriamente ele tem que dar aula no ensino fundamental e médio, “porque senão ele sai incompleto”.

P1 apresenta indiretamente algumas considerações sobre a concepção de educação presentes no discurso de professores e gestores daquela IES naquele contexto. Ele Repele bravamente esse modelo de Estágio, explica que ao assumir esse componente curricular pela primeira vez ficou assustada com a sua organização:

Eu só tinha que preencher papel e os alunos também. Eu achei muito corrido e muito mecânico. Por exemplo, não havia tempo de solicitar um artigo para o aluno eu queria muito que produzisse para ser apresentado no seminário de Estágio, mas, na forma que estava organizado o aluno não iria conseguir fazer o artigo e não vai ter seminário de Estágio. Na UEG acho que já tem dois anos que não tem esse evento, porque não tem material para apresentar e esse ano também falaram que vão organizar para agosto, mas não dá tempo, daqui até agosto já está em cima, e em agosto os alunos não terão nada para apresentar (P1, 2017).

P1 acrescenta que seu objetivo, ao assumir o Estágio Curricular era trazer a Geografia. No entanto, a forma de organização desse modelo de Estágio dificultava ou impossibilitava sua realização.

[...] eu pensei o Estágio como uma forma de o aluno refletir, primeiramente, sobre o que é o espaço escolar, que é um espaço complexo. Eu queria que a observação fosse o momento que eles, identificassem que o professor [...] têm que lidar com o grupo gestor, com diretores, coordenadores que tem uma forma de pensar a organização da escolar e têm que lidar com os alunos. [...] Pensei que os alunos deveriam refletir sobre isso, como o professor deve atuar dentro desse campo com tantas particularidades e tão complexo. Observar essa estrutura da escola não apenas como um prédio, mas como possibilidades: o que tem dentro dessa escola que me possibilita desenvolver os conteúdos da Geografia? Eu tenho um espaço físico, como eu posso trabalhar com Cartografia? Eu tenho um laboratório de informática, posso trabalhar com tecnologias? Tenho uma biblioteca que tem literaturas que eu posso, por exemplo, propor um trabalho que relaciona Geografia e Literatura? Eu queria

muito que os alunos identificassem essas particularidades no momento da observação, mas o que tenho verificado? Que os estagiários só vão para a escola para preencher fichas referentes a quantas salas? Quantos laboratórios? Quantos computadores? Quantos professores tem na escola? E quando eu cobro deles, o que vocês, de maneira crítica, viram nesse ambiente? Eu não consegui ainda extrair isso deles. Pode ser uma incapacidade minha, que é a primeira vez que eu assumo essa disciplina, ou pode ser por uma falta de orientação na disciplina de prática e didática. Eu ainda não consegui identificar isso, ou pode ser as duas coisas. Então, a minha expectativa era criar um Estágio como esse, como um momento de reflexão da prática docente, e não apenas como um momento de observação e de críticas, ou de julgamentos (P1, 2017).

A concepção de educação presente nessa IES citada por P1 explicita uma perspectiva tecno-instrumental criticada por M. Young. Nela se valoriza o empirismo, a memorização, as técnicas em detrimento do conteúdo. Logo, o ensino é concebido como uma prática mecânica, instrumental e burocrática. P1 ao identificar como problema a forma que os projetos de intervenção pedagógica – PIP são desenvolvidos pelos estagiários trouxe mais elementos que caracterizam essa concepção de educação. Ao fazer uma análise do PIP, realizado pelos seus estagiários no ano anterior, percebeu que “o foco era na ação”. Eles fizeram apenas “uma descrição da ação e essa ação não havia gerado nenhuma reflexão, muito menos houve a apropriação de um conhecimento geográfico baseado em alguma teoria”, como o P1 defendia. Descreveu como o PIP sobre reciclagem do lixo foi realizado: “era um passo-passo operacional de como os estagiários fizeram as caixas de lixos coloridas, uma de cada cor para separar o lixo em categorias de orgânicos e não orgânicos”. Segue contando que não houve, a partir dessa ação, nenhuma formação de conceitos de “meio-ambiente, de conservação ou até mesmo os conceitos econômicos”. Sobre esse último conceito, apresenta algumas questões que poderiam ser exploradas: “qual é a utilidade econômica? Qual o impacto econômico da reutilização do lixo? Qual o papel das políticas municipais na melhoria qualidade ambiental da cidade?” (P1, 2017).

Expõe também o enfrentamento que fez junto à coordenadora de Estágio e à diretora do campus que também é professora do curso de Geografia. Logo de início, P1 relata que discordou dos critérios utilizados pela direção do campus na indicação da coordenadora de Estágio. Essa indicação foi justificada, nesse contexto, considerando a sua especialidade na área do ensino. No entanto, P1 explica que isso não era verdade, pois a coordenadora não tinha pós-graduação *stricto-sensu* e apenas ocupava um cargo burocrático na Secretaria de Educação do Município. Acrescenta que a direção entendia que esse cargo a qualificava como especialista em ensino. P1, continuando, relata que a organização do Estágio, “repleta de problemas”, havia sido

organizada por essa coordenadora e por outros três professores; todos eles nunca haviam trabalhado no Estágio. P1 ressalta que ao conversar com a coordenadora criticou a estrutura e organização do Estágio baseado em fichas e não na produção de um relatório ou artigo final e também na repetição dos ciclos realizados no Estágio I e II no ensino fundamental e depois no Estágio III e IV no ensino médio. Defendeu a continuidade do trabalho de orientação com os mesmos estagiários nos quatros ciclos. Contudo, a coordenadora não acatou sua sugestão, justificou que para fazer essa alteração todos os professores teriam que concordar e, portanto, como P1 era apenas uma das professoras de Estágio, não poderia acatá-la. Percebe-se que o comportamento dos gestores do curso era rígido e não abriam espaço para o diálogo coletivo, impossibilitando alterar a estrutura e organização do Estágio em vigor. Por trás dessa concepção de Estágio e do comportamento dos gestores há uma cultura instituída já consolidada que é resistente a qualquer mudança.

Depois de alguns meses P1 retoma a continuidade dessa narrativa informando o problema que essa concepção de educação gerou para o curso de Geografia. Conta-nos que a nota do ENADE do curso despencou de 4 para 2, pois tinha sido muito mal avaliado pelo Conselho Estadual de Educação. As questões pontuadas pelo avaliador foram: “a ausência do pensamento crítico na organização das ementas e das propostas metodológicas, a ausência da Geografia tanto no Projeto Político Pedagógico - PPP do curso quanto nas disciplinas pedagógicas” (P1, 2018). P1 repetiu a fala do avaliador: “eu não vi Geografia no PPP, e não vi nas disciplinas didáticas”. Descreveu que uma emoção conflitante surgiu naquele momento, mesclada, ao mesmo tempo, de tristeza e alegria. Nesse instante dirigiu o olhar e falou para a coordenadora de Estágio: “estamos pagando pelos nossos erros, pela opção de se fazer um Estágio burocrático, de preencher fichas” (P1, 2018).

P3 é professora nessa mesma IES, porém em outro campus universitário. Ela compartilhou alguns problemas relacionados ao Estágio que são convergentes e complementares ao que P1 relatou. Explicou que ao ser aprovada no concurso para professor assumiu o cargo docente na IES como professora efetiva de Estágio e Didática, entretanto a maioria dos professores da instituição, tinham vínculo com a IES de contrato temporário. O Estágio era muito concorrido pelos professores por ser considerado um componente de “carga horária fácil”, não tinha dia específico para as orientações, só precisavam preocupar-se no final com a entrega do produto contido no que eles chamavam de pasta, nela deveria ter fichas assinadas pelo professor supervisor da escola campo, as quais comprovavam que haviam realizado o Estágio. Na realidade o que ocorria, segundo P3, era que

o professor não acompanhava os estagiários, não auxiliava o aluno no planejamento. A maioria dos professores que trabalhavam na universidade tinham outros empregos e levavam o trabalho como um bico, uma forma de complementar a renda, não havia compromisso deles (P3, 2017).

Essa professora relata ainda que ao assumir o Estágio desencadeou-se desconforto em sua relação com os demais professores. O trabalho de orientar e assistir os estagiários no Estágio de forma sistemática levou os alunos a cobrar mais dos outros professores. Nesse momento, descreve que alguns professores a censuravam deliberadamente. Em seu relato:

o professor de Geologia me falou, professora, você fica com essa prática como componente curricular e os alunos estão querendo que eu ensine como trabalhar a Geologia na educação básica e isso é responsabilidade do professor Didática. Esse professor trabalhava também com o Estágio, isso me indignou. Então isso foi gerando um desconforto entre os professores. A coordenação decidiu não apoiar as ações, projetos de extensão e projetos de pesquisa que eu propunha (P3, 2017).

P3 narra que após a sua inserção no doutorado em Goiânia os gestores do campus não permitiram que ela continuasse no Estágio. A justificativa dada foi o fato de não residir na cidade sede da IES, por isso não poderia trabalhar no Estágio, mesmo sendo a única professora da IES concursada nessa área. Diante do que foi exposto por P3, conclui-se que a situação que vivenciou em seu campus aproxima-se da situação que P1 vivenciou no campus que trabalha. Nessa instituição o comportamento dos gestores, um pouco mais exacerbado com P3, exprimem cultura, concepção e organização de Estágio semelhantes.

Diante desse cenário, um importante comentário sobre o Estágio foi feito por P5, também professor dessa IES:

Levar o Estágio a sério é coisa recente e é coisa pontual de algumas áreas e de alguns grupos. Então, eu acho que a lei do mínimo esforço no Estágio ainda impera em muitos lugares, acho que estamos em um grupo privilegiado que leva a sério, que quer mudar, que pensar o Estágio de outra forma. Há um abandono na licenciatura em curso (P5, 2017).

P5 tece algumas considerações sobre o trabalho realizado por alguns professores orientadores de Estágio de outros cursos do campus da IES em que trabalha. Ele narra que, do mesmo modo, a falta de dedicação necessária de alguns professores que coordenam o PIBID e o Estágio às atividades de Estágio, não cumprem a carga horária presencial atribuída ao cargo que ocupam e que também há muitos alunos desassistidos pelos professores. Acrescenta nessa narrativa que,

[...] um estagiário do curso de Letras me procurou solicitando orientação no Estágio. E, no caso específico do curso de Letras há oito professores orientadores de Estágio, os alunos desse curso e do curso de matemática

buscavam os professores do curso de Geografia para orienta-los no Estágio (P5, 2017).

P2 que também atua como professor orientador de Estágio na mesma IES que P5 manifesta que tem autonomia para trabalhar seu projeto de Estágio. Expõe em sua narrativa essa autonomia e o constante diálogo entre os demais professores formadores do curso de Geografia. Assinala a importância de trabalhar no Estágio “a escola real e não a escola ideal, porque no âmbito da educação pública a escola ideal não existe”, e que é necessário orientar o estagiário sobre os inúmeros problemas que irão encontrar na escola. P5 cita, entre os problemas, “o espaço físico deteriorado, as relações autoritárias, os abusos cotidianos, violência na escola e em casa, os diversos problemas familiares, preconceitos e bullying, a violação da integridade física e psicológica das crianças”. Esse professor relata que por conta dessas questões

realiza discussões que levam o estagiário a fazer uma leitura do espaço escolar como uma escola real, ao mesmo tempo, implementar na ação cotidiana práticas que desencadeiam a formação de valores nas relações, de novos espaços na escola que sejam mais humanos, de mais respeito e que permitam uma melhor formação. A escola geralmente não consegue lidar com os problemas dos alunos, fazer uma mediação com a família que ajude na relação escola e família. A escola tem algumas práticas seculares que constitui uma cultura escolar ou uma cultura da instituição. Nessa cultura a escola tem dificuldades em se relacionar com o mundo externo, com os pais, com a sociedade, ela parece se fechar em si mesma. Ela ignora problemas sociais, políticos que estão para além dos seus muros. Está nos colégios o corporativismo docente que negociam notas dos alunos, reprovações (P2, 2017).

P2 conclui dizendo que, embora existam coisas “boas na escola”, que fazem parte da cultura escolar, as questões que colocou representam “uma cultura muito ruim”.

Após o que foi exposto, P5 lembra-nos da importância do exercício da tolerância em todas as dimensões da vida, pois proporciona um momento de conforto e de reflexão após ouvirmos tantos problemas e dilemas que os professores orientadores de Estágio vivenciam, tanto na IES em que trabalham como nas escolas públicas, campos de Estágio. Ele faz uma análise geográfica ressaltando a importância da tolerância, da solidariedade e da cooperação nas relações de trabalho e em outras dimensões da vida:

É necessário desconstruir a intolerância, evitar comparações que afere valor sobre quem é melhor ou pior. O conceito de território como relação de poder, nos diz que existem dois tipos de territórios, os territórios autoritários que são comuns nas sociedades [...], têm também os territórios da solidariedade, neles as relações são mediadas pela solidariedade [...]. Kropotkin diz que não é a competição que determina o sucesso evolutivo, mas sim a cooperação. Aprende-se a partir do darwinismo que a competição fez as espécies

evoluírem enquanto Kropotkin narra que foram as espécies que souberam compartilhar, que foram solidárias as que evoluíram (P5, 2017).

P6 é também professor da UEG, porém trabalha em outro campus. Em relação ao seu trabalho, manifesta autonomia e larga experiência no Estágio. Em sua narrativa, expõe sua concepção de educação que reflete diretamente no modo como encaminha o Estágio.

O estagiário espera que você ensine como dar uma boa aula e como cativar. É necessário desconstruir isso e prepará-los para o pior, pois quanto mais você se preparar para o pior, menos você vai se frustrar, mais você aprende entorno disso. Se você for achando que vai resolver tudo, você não vai resolver. Você tem como obrigação o seguinte: quando for para a sala de aula, tem que estar preparado, tem que dominar o conhecimento, você tem como obrigação dominar o conhecimento. [...] Você tem que interagir com os conhecimentos que os alunos têm, os alunos têm que sentir que há algo em você que faz eles quererem prestar atenção, quererem ver, quererem ouvir. Isso que é interessante (P6, 2017).

P6 destaca que os professores formadores de Estágio sempre encontram dificuldades em trabalhar com esse componente do currículo. Logo, enfrenta-las é uma demanda comum a todos os professores que nele atuam. Na sua estratégia de enfrentamento da desvalorização provoca um choque nos alunos dizendo a eles, “o Estágio não é nada, o Estágio é só não fazer o Estágio, Estágio é só burocracia, é só para preencher ficha” (P6, 2017). De acordo com P6, essa fala sempre provoca um choque nos alunos, ela ao ser associada ao estudo e a reflexão de alguns textos, “mostram a realidade do meio educacional e da profissão docente”, sua preocupação é mostrar a realidade da profissão que logo irão exercer.

Sobre a estrutura e organização do Estágio, P6 ressalta a importância de não criar rupturas; daí a necessidade de o professor dar continuidade com as mesmas turmas de Estágio no percurso da formação. P6 Explica que,

os professores de Estágio têm concepções diferentes, se a cada semestre muda o professor, não se pode acompanhar o desenvolvimento dos alunos, e eles precisam ter segurança, ao seguir com uma continuidade há possibilidades de amadurecimento. A educação é um processo de amadurecimento, o mínimo de rupturas possíveis é necessário para que haja um conhecimento mais sedimentado. Quando você dá aula para um aluno em um período, já conhece ele, o rendimento que se pode extrair é muito maior do que quando você pega um aluno pela primeira vez e tem que construir toda essa relação de confiança, de entendimento, de conhecimento (P6, 2017).

Em relação a essa continuidade, P5 destaca que a sua experiência com as mesmas turmas de Estágio foi muito positiva, isso ficou ainda mais claro após realização de uma avaliação com os alunos no encerramento do Estágio. P2 adiciona a essa discussão que na UEG o professor orientador dos Estágios I, II, III e IV é também professor das disciplinas de Didática I, II, III e IV. Isso ocorre frequentemente, em razão de um acordo entre os professores e gestores, e

também está presente na resolução de Estágio que “preferencialmente o professor que atua na Didática deve assumir o Estágio Curricular”. As opiniões dos professores dessa IES foram convergentes sobre essa estrutura e organização do Estágio e da Didática e também sobre a continuidade do professor na mesma turma.

Os professores explicam que nos cursos de Geografia da UEG a estrutura curricular é distinta, cada campus (mais recentemente alguns foram transformados em Unidades) tem seu próprio currículo do curso. Alguns deles têm no quadro de horário semanal uma carga horária específica para o Estágio Curricular, enquanto outros não disponibilizam essa carga horária. Nesse último caso, a carga horária de Didática soma quatro horas semanais, entretanto, nos campus em que há carga horária destinada para Estágio Curricular se divide duas horas semanais para cada componente, ou seja, duas horas para Didática e duas horas para o Estágio. Outra característica da organização do Estágio na UEG é que ele deve ser realizado pelos estagiários no contraturno do horário das aulas. Em relação à cidade as quais realizam os Estágios, relatam que frequentemente ocorrem na cidade sede da UEG, mas há casos em que os professores orientadores acompanham os estagiários em cidades circunvizinhas. Quanto a isso, não existe uma definição clara: os professores decidem se vão ou não acompanhar os estagiários nas cidades que residem.

P4, por sua vez, apresenta de forma suscita a organização do Estágio na UFG. Diferentemente do Estágio da UEG, que é realizado em quatro etapas, nesta IES o Estágio é executado em três etapas e há uma rotatividade entre os professores que as assumem. Essa professora explica o que é realizado em cada etapa. O Estágio I é um momento inicial, nele há uma introdução da “ação prática”. O estagiário trabalha em duas “frentes” em uma delas vai até a escola com o objetivo de compreendê-la do ponto de vista estrutural, do currículo, da observação na sala de aula, e, em outra, entra em contato com uma base teórica para compreender a escola, os instrumentos e os tipos de currículos existentes. No Estágio II, os estagiários realizam a regência do ponto de vista do conteúdo programático, que é o conteúdo do cotidiano do professor, e também executam o projeto de intervenção. Nessa etapa, os estagiários fazem duas regências. O Estágio III é o momento em que os estagiários fazem uma reflexão sobre tudo o que ocorreu e que vivenciaram no Estágio I e II. Nessa etapa elaboram um artigo sobre uma temática selecionada e sobre sua trajetória e experiência no Estágio, culminando em apresentações de experiências em seminário do Estágio, por eles organizado.

Houve, um amplo diálogo entre os professores em relação à cultura instituída, à concepção, à estrutura e organização do Estágio Curricular Supervisionado. Nele pode-se

perceber, diante dos problemas relatados por eles, que há ainda um longo caminho a ser percorrido com inúmeros desafios no âmbito da construção de uma cultura, de uma concepção e de uma organização que promova o desenvolvimento das potencialidades dos estagiários no contexto da realização no Estágio.

5.2.2 A (des)valorização do Estágio

A desvalorização do Estágio é algo recorrente na opinião dos professores, isso foi comentado por todos eles diversas vezes. Sobre esse tema, P5 (2017) relatou:

Há 10 anos que dou aula em universidades, passei por cinco, geralmente os piores professores vão para o Estágio. Então, se o cara não dá conta da teoria e método, não dá conta de urbana, ele vai para o Estágio, porque o Estágio é fácil. (contém ironia). Contudo, existe uma corrida do ouro pelo Estágio também. (grifo meu).

Em relação a esse fato, P5 acrescenta o problema dos desvios de função, questionando: “que professores estão ocupando esses lugares no Estágio? Em [...], por exemplo, tem um cara que está trabalhando com o Estágio que é formado em informática”. P2 complementa dizendo que, “a educação é um campo desprofissionalizado. Todo mundo se mete a falar em educação, muitos têm uma receita, uma dica, um palpite. Mas, isso ocorre no Estágio quando se permite que o professor que irá atuar nele não precisa ter uma formação específica”.

Por sua vez, P7 (2017) narrou que:

o Estágio e a Didática, a área específica do ensino de Geografia na IES em que trabalho é lixo, é nada, é o campo de qualquer um. Qualquer professor com formação específica seja de agrária, geopolítica têm condições de assumir o Estágio. Assume o Estágio aqueles que precisam complementar sua carga horária, isso ocorre a décadas, o curso tem trinta anos e foram levando assim. Chegou um momento em que isso foi ficando mais difícil, a carga horária é alta, o trabalho exaustivo, tem uma logística difícil ao ter que se deslocar para acompanhar os alunos em diversas escolas. Para resolver o imbróglio abriram concurso para um professor atuar especificamente na área de ensino, nas didáticas e no Estágio Curricular. Ao assumir esses componentes, a minha responsabilidade é trabalhar com uma dimensão da educação, as teorias do planejamento, o aluno como sujeito, as ações de mediação etc. No entanto, a prática que desenvolvo está apoiada também na Geografia ao promover discussões para que o aluno possa olhar o lugar, isto é, a cidade, o bairro, a rua e a escola dentro da dimensão do conceito de lugar.

P4 continuou o diálogo acrescentando que o Estágio é uma disciplina que tem a tradição de ser colocada no horário de aula semanal sempre no sábado: “ele sempre está na periferia”. Assim também ocorre com as demais disciplinas pedagógicas voltadas para o ensino. Narrou que isso também ocorreu no contexto da sua formação inicial.

Na IES em que fiz minha formação inicial só existem duas áreas de conhecimento, a Geografia Agrária e a Geografia Urbana. A única professora da área do ensino que era responsável por todas as didáticas e todos os

Estágios, é da pedagogia e foi emprestada para dar aula no curso de Geografia, pois não havia concursos para professor da área do ensino de Geografia naquela instituição (P4, 2017).

Sobre essa desvalorização do Estágio P1, ela também relatou que sempre trabalhou com os componentes curriculares Teoria da Região e Economia Espacial, que nunca se distanciou das referências pedagógico-didático, sempre se preocupou em cumprir as PCCs e que são poucos professores que as cumprem. Narrou que,

[...] ao retornar após a licença maternidade solicitei assumir o Estágio Curricular, pois havia dificuldades do fechamento da carga horária dos professores que atuavam nele. Houve uma resistência muito grande para que o assumisse, a coordenadora do curso me falou eu prefiro que você fique com História do Pensamento Geográfico e Teoria do Conhecimento Geográfico, são disciplinas difíceis e nenhum professor quer ministra-las. Vamos deixar o fulano no Estágio porque ele está tendo muitos problemas na sala de aula. Esse professor posteriormente teve o seu contrato cancelado por inúmeros motivos e eu fui direcionada para o Estágio (P1, 2017).

Entre os problemas que o professor orientador dos Estágios encontra no seu ofício, além da desvalorização e da posição de marginalidade do Estágio Curricular, também vem à tona que essa desvalorização se estende para além desse componente do currículo, ela atinge o professor que nele atua. Pode-se dizer que há certo consenso sobre a desvalorização da profissão docente. Entretanto, a cultura acadêmica tem revelado uma (des)valorização desigual entre os professores, a maior desvalorização tem sido atribuída aos professores que atuam no campo pedagógico. Em relação a isso, P6 comenta que,

há uma negação no processo de constituição de um curso de licenciatura, fazem parecer que há disciplinas menos importantes e que o professor delas não é nada. Toda a discriminação que você sofre na sociedade se reflete dentro da organização dos cursos de licenciatura, é assim que funciona (P6, 2017).

Ao analisar os relatos dos professores sobre a (des)valorização do Estágio Curricular em relação aos demais componentes curriculares, bem como a posição de marginalidade que ele ocupa no currículo do curso, constata-se que há concordância entre eles sobre essa questão. Essa análise contribuiu para refletir que talvez o caminho encontrado por esses professores para ressignificar, reconceituar e valorizar o Estágio Curricular como um componente do currículo, tão ou mais importante que os demais, seja a inclusão da Geografia nele. Assim, percebe-se que há em curso uma concepção de Estágio que entrelaça conhecimentos disciplinares e pedagógicos, práticas que valorizam a reflexão sobre as possibilidades de integração entre Geografia acadêmica e Geografia escolar e de aproximação entre universidade e escola básica. As narrativas a seguir manifestam a iniciação dos professores nesse caminho.

5.2.3 A relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico

O tema conhecimento disciplinar e pedagógico surgiu, direta e indiretamente no discurso dos professores em várias reuniões do grupo de pesquisa. Desse diálogo, pode-se analisar que houve consenso entre eles sobre a importância de estabelecer relações de maior integração entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico. Entretanto, relataram as várias dificuldades que encontram e como enfrentam esse problema. Um ponto importante foi o reconhecimento, de forma geral, que o Estágio é um momento privilegiado de se fazer a conjunção entre esses conhecimentos e que há um movimento em curso nessa direção.

Sobre isso, P5 contou que na reforma da matriz curricular de 2015 da IES em que trabalha houve um aumento da carga horária dos componentes pedagógicos-didáticos. Isso levou ao desmembramento de todos os componentes disciplinares, como a Geomorfologia, a Geografia Urbana, a Geografia Agrária que se dividiram em I e II. Em qualquer desses componentes a Geografia II é sempre voltada para o ensino. Portanto, P5 acrescentou que essa mudança nos currículos, que visa o conteúdo aplicado ao ensino, não garante a integração entre o conhecimento geográfico e sua aplicação no ensino. Um caminhar nessa direção depende sempre de cada professor e, ao mesmo tempo, das relações constituídas coletivamente, que envolvem a cultura instituída, as concepções teóricas, valores humanos que expressam visões de mundo, e de formação educativa.

P4, por sua vez, narrou que os professores do campo da Geografia física da IES em que trabalha manifestaram sobressaltos ao saber da necessidade de incluir as Práticas como Componente Curricular - PCCs no programa da disciplina. Essa inclusão significava que deveriam dar conta não apenas do conteúdo científico, mas também de como ele está presente nos livros didáticos de Geografia, como devem ser ensinados nas escolas e qual a metodologia adequada. Do mesmo modo, os professores das disciplinas pedagógicas devem fazer essa integração, isto é, mobilizar os conhecimentos específicos ao trabalhar com os componentes pedagógicos, isso inclui o Estágio.

A posição de P7 não foi diferente dos demais professores. Destacou a importância de o professor deixar claro para os alunos suas posições político-filosóficas, isto é, sua posição teórica no âmbito da educação, do planejamento e ressaltou que os demais professores de conhecimento específico também deveriam fazê-lo. P7 faz uma crítica sobre os professores que atuam, especificamente, no campo disciplinar e relata os problemas que enfrenta na IES a qual está vinculada.

Um professor do conhecimento específico não se preocupa em trabalhar em um âmbito mais amplo, para pensar uma teoria da educação, uma teoria do planejamento e quando o professor não trabalha nessas dimensões, isso sobra para quem? Para os professores das disciplinas pedagógicas, e isso nos

sobrecarrega; nós acabamos trabalhando em demasia as dimensões pedagógicas e educacionais, e o que acontece? Nós acabamos não conseguindo abarcar os elementos geográficos e posições geográficas, teorias e metodologias que deveríamos conseguir abarcar, e eu digo, nós também não damos conta de tudo, porque temos que ensinar como ensinar, e além disso temos que ensinar o que ensinar, porque é isso que o aluno de Estágio espera da gente. Eles dizem, professora, agora eu quero aprender como ensinar e o que ensinar, porque lá quando eu aprendi climatologia, o professor não me ensinou a ensinar a climatologia, agora você vai (P7, 2017).

Outro ponto de destaque analisado foi a resistência dos estagiários com o conhecimento pedagógico. P4 contou que,

os alunos tiveram uma fase de insatisfação, queriam que o Estágio fosse só um momento próprio da experiência. Falaram que não queriam teoria. Afirmaram isso. Que o Estágio estava muito teórico [...]. Falaram, professora, mas porque você está trabalhando saberes docentes? Professora, porque está trabalhando teorias pedagógicas? Quando nós vamos falar de Estágio?

P4 relatou que esses mesmos estagiários reclamaram “de todas as técnicas que eu inventei para o Estágio: roteiro de entrevista de professor, diretor e coordenador pedagógico; roteiro para documentos também”. Expôs que essa reclamação surgiu ao solicitá-los a fazer uma análise do projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e as teorias e referências pedagógicas presentes nele. Nesse momento, P4 disse que “eles sempre querem ir direto para a Geografia”, percebeu que um problema é que “as referências pedagógicas, muitas vezes, não são dadas e praticadas nas disciplinas pedagógicas anteriores ao Estágio. E a didática é a ponte para fazer a conjunção com a Geografia”. Que é importante trabalhar as grandes teorias pedagógicas e falar para os alunos porque elas são importantes, porque são trabalhadas e sobre a relação que pode ser feita entre elas e o ensino de Geografia.

Na ocasião P4 e P7 fizeram um diálogo convergente sobre a resistência e o desinteresse dos estagiários à formação pedagógica. Ambos professores atuam na mesma universidade, porém em campus distintos. Esse problema talvez seja específico dessas duas IES, pois esses mesmos professores relataram anteriormente que nessas mesmas instituições haviam vários professores que atuavam nos componentes disciplinares que rechaçavam o campo pedagógico, talvez as visões deles possam ter influenciado a opinião dos acadêmicos.

Ao P4 relatar esse fato foi possível compreender que houve um descompasso entre o momento que tiveram a formação pedagógica e a realização do Estágio. De acordo com P4, “os alunos viram as referências pedagógicas em disciplinas anteriores ao Estágio”, acrescenta que é no Estágio que serão articulados junto com a Geografia. “É somente nesse momento que se faz uma conjunção e relação desses conhecimentos” (P4, 2017).

5.3 Teorias geográficas e suas possibilidades educativas no Estágio Curricular de formação de professores de Geografia

Nesta seção serão apresentados cinco projetos de Estágio referentes às propostas dos professores que participaram desta pesquisa. No entanto, primeiramente, explico sobre esse quantitativo considerando que foram sete professores que participaram do grupo de pesquisa.

Houve dois professores que apresentaram um único projeto de Estágio pois atuam em parceria nesse componente na mesma IES. Além deles, houve a desistência de uma professora nessa terceira etapa de coleta de dados. Ela não pôde continuar a frequentar o grupo de discussão porque foi transferida para outra instituição e deixou de trabalhar com o Estágio Curricular.

Ressalto ainda que além do conteúdo coletado das narrativas dos professores no contexto das reuniões, apresento um mapa de conteúdo referente a cada projeto de Estágio. Percebi, ao fazer uma análise inicial do material coletado, que os eixos, temas e conteúdos expostos pelos professores, eram amplos e densos. Ao representá-los somente na forma de narrativa, corria o risco de não evidenciar o que era mais relevante em suas propostas e a totalidade de suas abordagens. Dessa maneira, com o propósito de resolver essa questão, apresentei ao grupo a sugestão agregar além da narrativa outra forma de exposição, os mapas de conteúdo, cujo fim era representar com fidelidade, visibilidade e integralidade a composição teórica de suas propostas. Naquele contexto houve concordância unânime dos professores. A elaboração desses mapas, de forma geral, foi feita em parceria com cada professor, apenas uma professora elaborou sozinha seu mapa. Em relação a essa elaboração com os demais professores, primeiramente foi feito um primeiro esboço de cada projeto e na sequência realizadas algumas alterações. Esse processo possibilitou resolver uma outra questão pendente, ao fazer um levantamento das referências bibliográficas mencionadas em suas narrativas, pude observar que apenas um professor apresentou no plano de ensino da disciplina todas as referências, nos demais esse documento estava incompleto.

Os mapas de conteúdos, de acordo com Diaz; Porlán; Navarro (2017), são um “esquema com amplo poder explicativo” que expõe a organização de uma rede de conteúdos de forma hierarquizada com suas possíveis conexões. Os autores destacam que há dois diferentes tipos de sistemas de organização. O primeiro representa os conteúdos em um sistema simples e linear, nele as interações são precárias ou inexistentes. O segundo representa os conteúdos em um sistema complexo e coerente. Eles apontam que, nesse tipo de sistema, as interações entre a diversidade de conhecimentos estão representadas por uma estrutura de conteúdos ou conceitos

organizadores que estão localizados em um plano superior. Essa hierarquia entre os conteúdos é revelada também nas distintas gradações e nas diferentes espessuras de flechas, linhas e pontilhados. Recomendamos o sistema complexo de organização de conteúdos pela possibilidade que ele oferece de uma visão de conjunto e de uma compreensão global. Para os autores, esse recurso didático gera “uma mente bem ordenada” que:

permite uma visão ampla e global da disciplina em questão (o que supõe uma melhor atuação profissional e uma maior capacidade de aprender a aprender), possibilita um melhor tratamento, como cidadãos e como profissionais, dos problemas socioambientais (que são complexos e difícil de resolver com aproximações parciais), ajuda a desenvolver o espírito crítico diante de uma cultura baseada na desinformação, no consumo e na aceitação de um ideário conformista (DIAZ; PORLÁN; NAVARRO, 2017, p. 64 – tradução nossa).

Na sequência serão apresentadas as propostas de Estágio dos professores participantes da pesquisa. Considerarei cada proposta como um projeto de Estágio e os nomearei de acordo com a abordagem teórica de maior relevância.

- *P6 – Projeto de Estágio: O conhecimento geográfico como instrumento de transformação social*

P6 apresentou primeiramente seus principais referenciais teóricos. Baseia-se na Geografia libertária produzida por Reclus e Kropotkin de orientação anarquista. Explicou como esses dois autores viam a Geografia no século XIX: “A Geografia como instrumento de transformação social, o conhecimento como instrumento de transformação da sociedade”. Esse é também o objetivo da proposta de P6 no Estágio, o conhecimento abordado é tomado como instrumento de transformação social.

No encaminhamento do Estágio, contou que

[...] a primeira questão é levar os alunos a compreender as relações de trabalho presente na escola, interroga: como são essas relações de trabalho? Como é a questão da burocracia? É importante que o aluno chegue no Estágio entendendo as relações de subordinação, subserviência e de controle que existe na escola e também a dinâmica que existe fora dela (P6, 2018).

Com base na obra de Celestino Alves da Silva Junior, “A Escola pública como local de trabalho”, fez uma crítica sobre a forma de como os conteúdos são trabalhados nas escolas públicas e desenvolvidos de forma segmentada e a grande dimensão que a estrutura burocrática ocupa na escola, invadindo espaços que seriam da reflexão e da prática pedagógica. Destacou a importância da dimensão do trabalho na visão marxista e como essas relações são processadas no ambiente escolar. Explicou que,

[...] o primeiro elemento é mostrar que a escola não é uma ilha isolada, que ela é um local de conflito e que nela existe autoridade, hierarquia e burocracia. A compreensão desses elementos é essencial. [...] O professor tem que entender a dimensão do trabalho dele dentro de uma sociedade capitalista (P6, 2018).

P6 também destacou um texto de Lukács que aborda a questão da “burocracia escolar”. Como que “a escola deve ser vista, em um primeiro momento, como aparelho que serve como estrutura de reprodução e de adestramento social. Tanto a escola quanto a universidade são ambientes de adestramento de indivíduos e não de livre pensamento”.

Sobre isso destacou Kropotkin, que deixava claro, em uma de suas obras,

a universidade seria o último lugar onde a revolução chegaria, a essência da universidade é preservar as tradições e o mundo tal como ele é colocado. E se a universidade é assim, a escola então é muito mais complexa, no individualismo e em todos os problemas que temos na sociedade (P6, 2018).

Para P6, a segunda questão importante são os conteúdos de Geografia. Como esses conteúdos contribuem para refletir o campo social.

O meu principal objetivo é uma formação em que o aluno tenha o máximo possível do que ele vai encontrar, e de como, de uma determinada forma, ele pode contribuir. Eu parto do princípio que a escola pode ser um elemento de contribuição, embora uma parte dela seja pró-conformismo. A dualidade se estabelece em torno disso (P6, 2018).

Reiterou que os dois principais autores de sua proposta de Estágio são de cunho anarquista, Reclus e Kropotkin, e ainda hoje esses autores são marginalizados no ensino de Geografia, pouquíssimos geógrafos os conhecem. Ele também argumentou que, embora ambos sejam do final do século XIX e início do XX, a contribuição deles é extremamente atual sobre o ensino de Geografia. Acrescentou que

no trabalho de campo, no chamado olhar geográfico, a forma como percebiam e interpretavam a realidade, do ponto de vista político, endossava a interpretação de cunho anarquista. O despertar dessa visão política, é o que venho buscando construir, devem perceber na realidade as estruturas burocráticas (P6, 2018).

Ao mesmo tempo em que trabalha esse conhecimento, estimula os alunos a se auto organizarem e comenta as dificuldades de realizar um trabalho coletivo:

Estarão em um ambiente escolar e precisam se organizar, precisam ter clareza disso, não podem sempre depender de alguém. O discurso sobre o trabalho coletivo e o discurso sobre a interdisciplinaridade são apenas discursos, na prática não há trabalho coletivo. Só se consegue desenvolver um trabalho coletivo se houver afinidade e consciência entre os professores envolvidos. Uma das grandes dificuldades de se fazer esse tipo de trabalho é porque percebe-se que hoje as pessoas são extremamente individualistas, cada um tá preocupado em resolver se gosta ou não de um ou de outro (P6, 2018).

Dessa maneira, P6 defende a necessidade de o professor assumir posições em torno do que pensa e defende, sua visão de mundo. As imposições de conteúdo devem ser combatidas. Destacou, como exemplo, duas frases (fakes), que temos escutado ultimamente, “o nazismo é uma ideologia de esquerda”, “não houve golpe militar em 1964”. Para ele essas imposições de conteúdo devem ser combatidas, e que só são acatadas porque na sociedade atual há um culto a burocracia e um culto a hierarquização.

Um dos grandes problemas das pessoas, de forma geral, isso engloba os alunos, são as atitudes voltadas para o cumprimento de normas sem fazer antes uma reflexão, sem fazer questionamentos. As transformações ocorrem, não por meio de aulas diferenciadas ou pelos consensos políticos, é o conhecimento, é uma formação teórica sólida que promove as transformações no indivíduo. Mas para que isso ocorra ele tem que estar disposto a mudar, tem que ter abertura para mudar a forma de pensar. O professor precisa se ver como um trabalhador, o professor da universidade não se vê como trabalhador, frequentemente se vê como um intelectual, um intelectual orgânico que está acima dos demais ritos da profissão. Essa visão distorcida leva a divisão entre os professores, de um lado os professores da escola básica, e, de outro, os professores universitários. Isso acontece porque os professores da universidade se consideram “superiores”, porque estão em um patamar acima dos demais, porque ganham mais (P6, 2018).

Citou alguns recursos pedagógicos que utiliza nas aulas: filmes, documentários, músicas e quadrinhos. Explicou que os filmes como um recurso pedagógico é um olhar geográfico para a realidade atual. P6 valoriza muito a aula como momento de interpretação. Para ele, cabe ao professor ter uma base teórica mínima e é essa base que o leva a saber selecionar recursos como o filme e saber debater. Nesse caso desenvolve com os estagiários a criação de roteiros interpretativos e a partir deles produzem a análise sobre o filme. Sobre a metodologia que utiliza ao passar um filme como atividade explica:

primeiro começo com uma discussão e questionamentos a qual leve o aluno a se concentrar e não dispersar. Embora o recurso com filmes seja algo utilizado lá no final dos anos 60, 70, 80, e também foi muito utilizado para tampar “buraco”, como subproduto, considero esse recurso essencial para a Geografia pela perspectiva visual que ele oferece (P6, 2018).

Os filmes escolhidos por P6 são aqueles que se articulam com a tendência anarquista de Eliseé Reclus e Piotr Kropotkin. O professor P6 citou que para tratar a dimensão da realidade brasileira utiliza sempre o documentário “Pro o dia nascer feliz”. De acordo com P6 (2018), esse documentário “apresenta um panorama de várias escolas, em várias regiões, que mostram a realidade da educação pública no Brasil [...]. Através desse documentário percebe a relação da teoria com a prática. Quando vão para a escola, já têm uma visão do que vão encontrar”.

Esse recurso didático, comenta P6, “prepara os estagiários para uma realidade que não é romântica e nem idealizada”. Citou também o documentário “A Revolução dos Pinguins”. Ele disse que passou a utilizar esse documentário a partir de 2015, quando ocorreu no Brasil as ocupações nas escolas públicas. “Esse documentário é baseado no movimento estudantil que aconteceu no Chile em 2006 e que serviu de base para as ocupações das escolas de São Paulo, faz uma discussão sobre os motivos que levaram os estudantes a ocupar as escolas”. Outros filmes que citou ter utilizado com os alunos: “A espera do super homem”, pois ele reforça a discussão sobre o neoliberalismo na educação, e o filme “187 o código” por tratar a violência em escolas americanas. P6 justificou que esse último desenvolve uma percepção da realidade, mesmo sendo uma realidade americana, nele a escola é vista como um lugar de reprodução social.

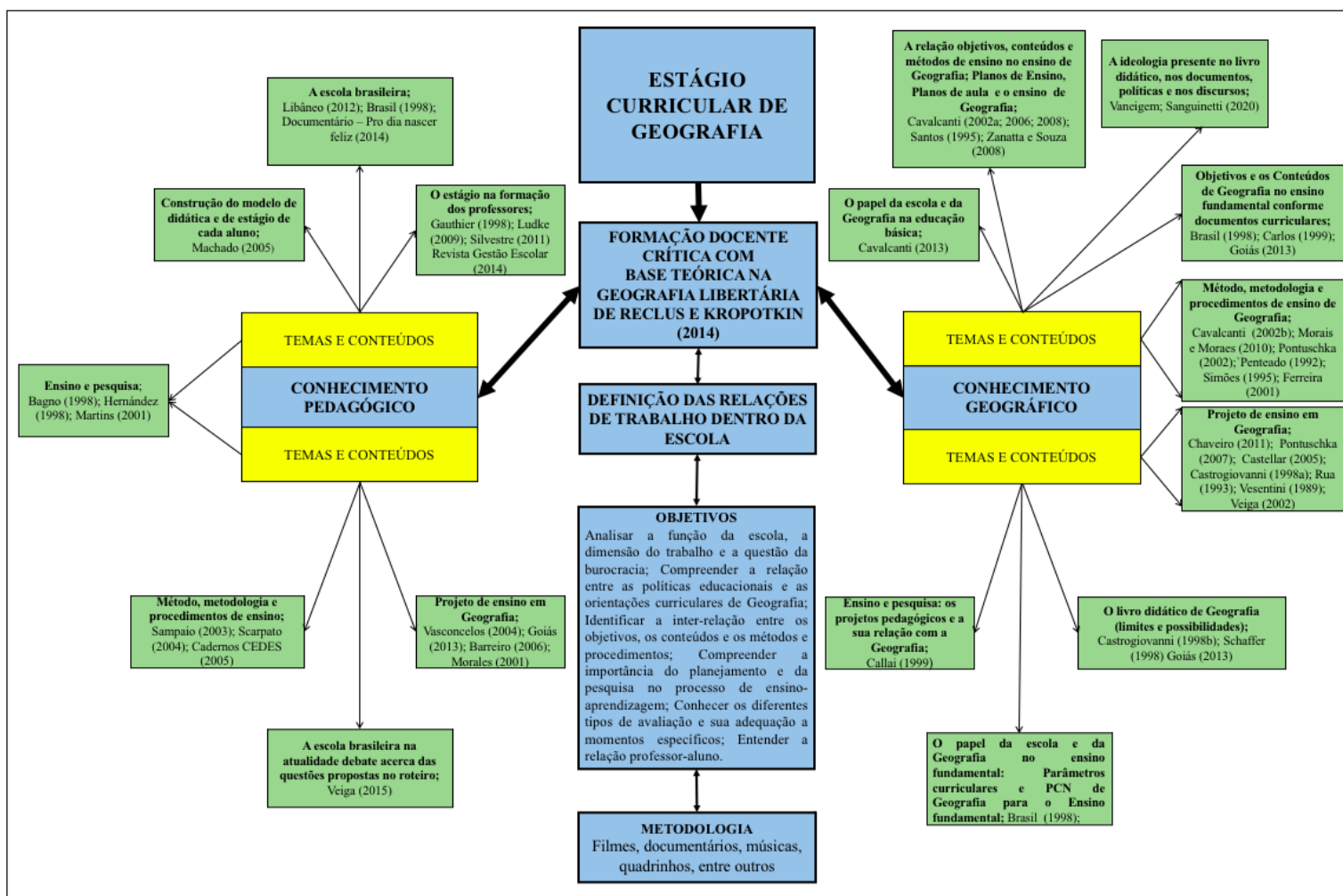
Ressaltou a importância de uma formação crítica, pois “é o olhar crítico sobre a realidade que permite confrontá-la”. Nesse sentido, destacou a importância de o professor desenvolver essa formação crítica tanto na universidade, no âmbito da formação de professores, como também na escola básica. A Geografia deve possibilitar a leitura da realidade complexa em que vivemos.

Não se pode despolitizar as relações que existem, há textos do campo do conhecimento geográfico, totalmente despolitizados. A despolitização é não perceber as transformações que existem na realidade. Por exemplo, recentemente estamos vendo a Geografia ser rifada no ensino médio, atribuo grande culpa disso a própria universidade, pois ela se fechou para isso, não se preocupou em analisar que isso poderia acontecer cedo ou tarde. [...] Nos anos de 1980 nas escolas na França, não se ensinava Geografia, ensinava outra coisa nas aulas de Geografia. Isso levou a Geografia perder sua importância como conhecimento que possibilita compreender o ponto de vista social da realidade em que vive. No Brasil o que ocorre hoje é, de certa forma, a ausência da Geografia ou uma Geografia completamente fechada, que não possibilita compreender a realidade (P6, 2018).

Esse professor complementa que se apoia no método dialético, pois é ele que possibilita fazer a reflexão a partir de outra visão. É a confrontação dos diferentes pontos de vista que permite a reflexão.

A seguir apresenta-se um mapa de conteúdo representativo do projeto de Estágio de P6:

Mapa de Conteúdo 2 - P6: O conhecimento geográfico como instrumento de transformação social



Elaboração: Khaoule; P6 (2020).

- *P3 – Projeto de Estágio: Diálogos entre o conhecimento científico, conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano*

De acordo com P3, ao analisar a proposta de trazer a Geografia no Estágio considerou primeiramente as dificuldades dos estagiários em estabelecer o diálogo entre o conhecimento científico, o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano. P3 descreveu que essa dificuldade surgiu no contexto de realizar nas escolas as PCCs. Os professores da universidade orientavam os alunos a reconhecer nos conteúdos escolares os conceitos e categorias que estavam presentes, entretanto, eles não conseguiam fazer essa identificação.

Desse modo, a sua proposta de Estágio contemplou essa dificuldade dos alunos. Para encaminhar esse trabalho no Estágio, P3 solicitou aos estagiários que entrassem em contato com os professores da universidade para firmar algumas parcerias. Nesse primeiro contato, a intenção foi consultá-los sobre a disponibilidade deles em ofertar para os professores de Geografia, da escola básica, oficinas ou minicursos com o objetivo de vincular conhecimentos geográficos e conhecimentos pedagógico-didáticos com a finalidade de estabelecer relações de aproximação e diálogo entre a universidade e a escola.

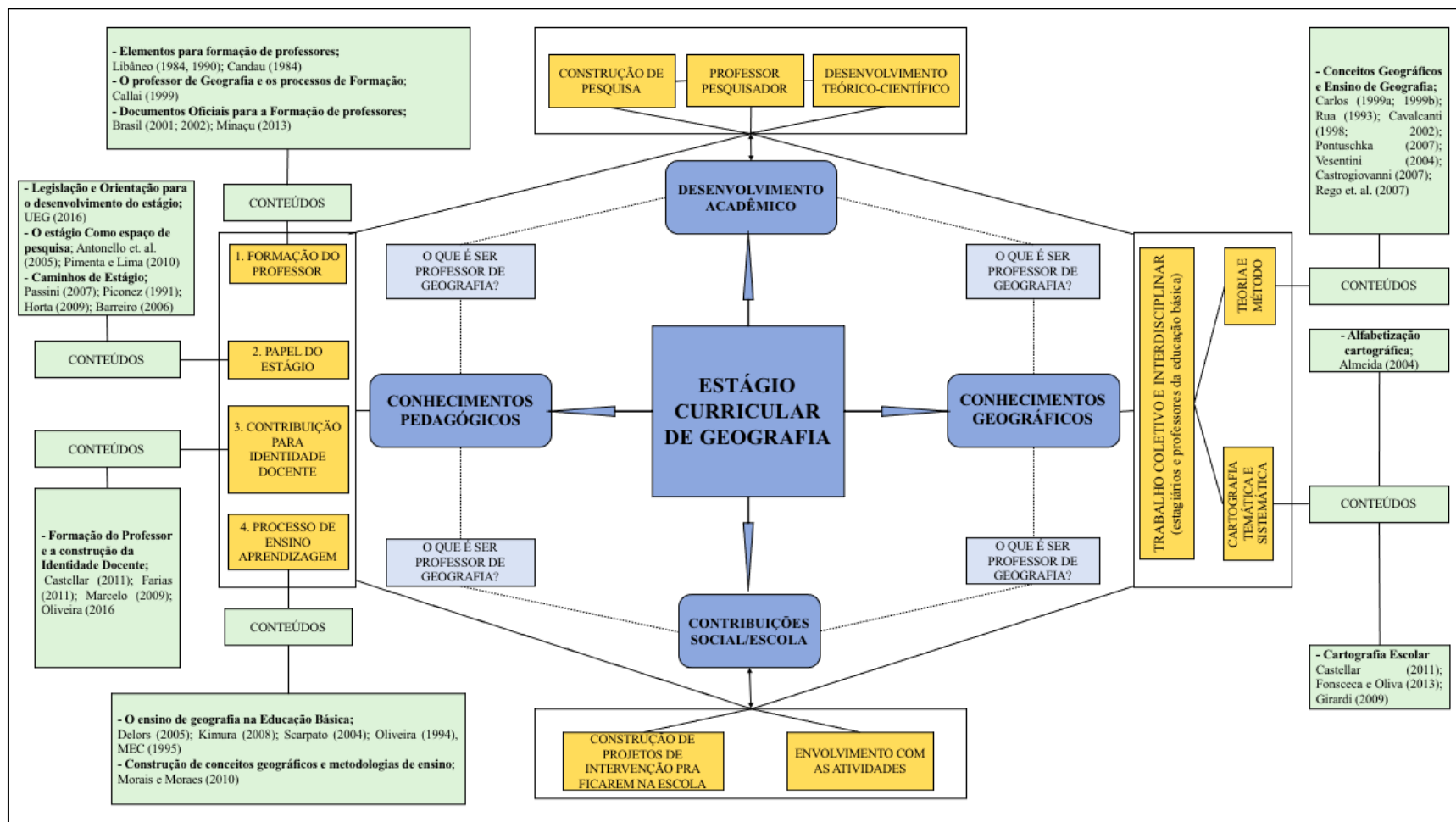
Ele relatou a experiência realizada em parceria com o professor de cartografia e desenvolveu um projeto de Estágio cujo objetivo foi trabalhar os conceitos geográficos a partir de uma perspectiva da cartografia. Explicou que,

para articular Geografia acadêmica e Geografia escolar, conhecimentos dos campos da pedagogia, da psicologia e da didática privilegiando leituras e discussões sobre como ocorre o processo do desenvolvimento cognitivo do aluno utilizei as seguintes questões norteadoras: “como trabalhar a região a partir da perspectiva cartográfica? Como esse conceito pode ser construído na sala de aula na escola básica? Como utilizar a linguagem cartográfica na construção desse conceito? (P3, 2018).

Após a execução desse projeto, contou-nos que embora logo de início alguns estagiários manifestassem desinteresse e a falta de afinidade com a profissão de professor, posteriormente, os projetos de intervenção tornaram-se projetos de monografias. Houve várias manifestações de interesse em continuar pesquisando a temática. P3 percebeu que houve certo encantamento pelo trabalho realizado. “Lembro que no início do Estágio alguns alunos chegaram a falar ‘eu entrei no curso sem querer ser professor, mas agora eu quero ser professor, quero trabalhar com a Geografia’” (P3, 2018).

A seguir apresenta-se um mapa de conteúdo representativo do projeto de Estágio de P3.

Mapa de Conteúdo 3 - P3: diálogos entre o conhecimento científico, conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano



Elaboração: Khaoule; P3 (2020).

- *P2 e P5 – Projeto de Estágio: Uma formação no Estágio que contempla as dimensões do conhecimento geográfico, jurídico e político*

P2 iniciou sua narrativa apresentando as dificuldades que enfrenta nos cursos de Geografia. Destacou a separação entre o Estágio e a Didática das outras disciplinas, “as disciplinas de conteúdo”. P2 explicou que “o aluno estudou um ano de Geografia urbana, mas quando vai fazer um plano de aula para tratar a cidade e o urbano no ensino na escola básica, vai ter muita dificuldade de fazer a discussão de cidade e ensino na escola. Isso é algo recorrente”. Revelou também que,

[...] os alunos chegam no Estágio com fragilidades de conteúdo e uma cultura muito frágil em relação a dinâmica da cidade, a circulação simbólica das cidades do interior do Estado e também do teatro, cinema, etc. Então, tem algumas dificuldades nesse nível, porque ao fim e ao cabo, para nós tentarmos tratar esse pensamento no Estágio, depende disso tudo, de o estudante compreender o raciocínio dessa dimensão geográfica do mundo e que ele compreenda a dinâmica do ensino também pelo campo da educação, da Pedagogia, etc (P2, 2019).

Por sua vez, P5 destacou o problema do analfabetismo jurídico presente na sociedade, e, nos cursos de formação de professores de Geografia, há uma extensão desse analfabetismo. Ele atribui aos professores que nunca leem o seu plano de carreira, o PPP da escola, como “analfabetos jurídicos na lógica da carreira docente”. Continuou questionando:

O que consta na Lei do Piso? Ela não é só lei de salário, tem outros elementos como jornada de trabalho, carga horária em sala de aula. O que tem na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional)? O que está no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)? Deve-se saber que o aluno que chega dez minutos atrasado na aula, a escola tem que recolher esse aluno, a escola não pode fechar o portão para o aluno, o aluno pode chegar na escola em qualquer horário, de qualquer jeito e de qualquer forma. Se as escolas recusarem receber o aluno, seja ele criança ou adolescente, ela pode ser responsabilizada criminalmente por isso. O ECA também deixa claro que a criança e o adolescente não podem, em hipótese alguma, ser constrangidos ou repreendidos e no caso de alunos de liberdade assistida, obrigatoriamente, devem ter acompanhamento, supervisão tanto pedagógica quanto de presença (P5, 2019).

Ao levar em consideração esses problemas, P2 e P5 privilegiam uma formação capaz de promover a conscientização da legislação para empreender depois a luta política. Eles justificam que, na atualidade, há um grande assédio aos professores, por isso é necessário desenvolver na formação o empoderamento jurídico. Para P5, a formação jurídica da carreira docente prepara os professores, de modo que, por exemplo, ao serem chantageados com processos administrativos, essa formação contribui para que não fiquem acuados e não desistam de levar a diante suas propostas pedagógicas. Esse professor justificou dizendo, “[...] se não

formar esses professores juridicamente, eles não vão entender as relações de poder no espaço escolar, já que esse espaço é reproduzido a partir das relações de poder” (P5, 2019).

Dessa maneira, P2 e P5 trabalham com duas dimensões teóricas centrais que se articulam e se complementam. P2 apresentou a abordagem teórica que desenvolve nessa parceria. Ele destacou o livro “A produção do espaço” de Lefebvre. Esse referencial é utilizado para levar o estagiário a pensar como é o espaço da escola e como ele é produzido. O objetivo dessa abordagem é levá-los a compreenderem a realidade da escola e do espaço escolar, a ultrapassarem uma observação descritiva, uma prática instituída na qual os estagiários fazem apenas um levantamento dos elementos que compõe o espaço físico da escola e a partir dele um relatório. P2 fez uma breve reflexão sobre a importância do conhecimento geográfico para analisar o espaço escolar.

Então, a ideia é que os alunos conheçam uma escola a partir do entendimento, que a escola é um espaço geográfico e que eles devem ler e entender, não só o espaço tal como ele está, mas como ele é produzido. O Lefebvre vai dizer que existem elementos do macro, desde o modo de produção que interferem na produção do espaço, ao micro que são a vivência e a percepção. Então, acho que é um pouco dessa ideia do autor que trabalha a parte da dialética, de uma dialética que não só trata dois elementos, mas geralmente toda a discussão buscando ao invés de dois, três elementos. Os principais conceitos para a produção do espaço são o espaço percebido, concebido e vivido. É uma dialética a partir de três elementos (P2, 2019).

Ele explicou que a finalidade do trabalho é entender a escola a partir das relações e da dinâmica de cada espaço dentro da escola.

Como a sala de aula funciona a partir das relações e das dinâmicas da sala? Como funciona o corredor, como funciona a aula, os horários, as relações entre os sujeitos na escola, como funciona o portão da escola o horário que ele abre e fecha para os alunos, em que momento os alunos ficam no portão, por que muitas vezes eles ficam ansiosos para sair da escola e irem embora. Mas, quando abre o portão eles ficam do lado de fora perto do portão esperando os colegas para conversarem, etc. Então a ideia é que os estagiários entendam a escola no geral e os espaços escolares em particular. Isso envolve a dinâmica da sala, do corredor, da quadra, do portão, porque nós entendemos que isso é um elemento importante para compreender a escola real e não uma escola ideal que não existe (P2, 2019).

P2 ressaltou que seu trabalho, seja na orientação do Estágio, no trabalho de conclusão do curso, ou mesmo na disciplina, toma como fundamental “[...] nunca perder o norte que é a Geografia, porque senão nós fazemos um discurso que pode ser qualquer coisa”. Ao orientar os projetos de Estágio e de TC, mesmo que

Os estudantes vêm com ‘eu quero falar sobre isso, quero discutir isso’, e eu falo, tudo bem, nós podemos discutir, não há problema nenhum, mas qual é o elemento geográfico disso, desse tema? Qual a contribuição para o ensino de Geografia, a partir de, por exemplo, a horta? Como nós podemos pensar a

horta a partir do ensino de Geografia, como podemos pensar essa relação? Então o fio da disciplina é sempre tentar pensar a partir dessa dimensão. E, discutir um pouco as outras questões como a carreira do professor, as PCNs, a ideia de judicialização da vida (P2, 2019).

P2 relatou ainda que associa nas disciplinas de Didática e do Estágio os trabalhos de campo, pois essa forma de trabalho “estanca a evasão no Estágio”. Citou que no ano anterior realizaram dois trabalhos de campo, um em Brasília e Pirenópolis, o outro em São Paulo, Curitiba e Paranaguá. Acrescentou que em anos anteriores realizaram trabalhos de campo no Jalapão.

P5, por sua vez, destacou outro conceito importante que trabalham no Estágio, explicou que eles, professores, têm uma preocupação grande com a dimensão política da formação docente. Ele destacou porque privilegiam um Estágio que levam os estagiários a compreender os desafios da carreira docente. Argumentou que, na atualidade, essa carreira vem sofrendo vários ataques, citando os seguintes eventos: “Escola sem Partido, Reforma do Ensino Médio, as OS (Organização Social) na educação, a privatização, a terceirização, a militarização”.

Em 2018 privilegiamos o debate político da Geografia, da carreira docente e a questão da escola considerando que aquele era o pior momento da carreira do professor, da escola e da ciência. Foi um contexto político em que houve a expansão da militarização nas escolas e também da nossa existência. Nelas há uma dinâmica interna, hierárquica, truculenta, mecanismos de expulsão, coação, patrulhamento do trabalho docente, é como funciona a escola militar. O movimento Escola sem Partido também vem desqualificando os professores, acusando-os de doutrinador àquele que faz um debate mais crítico e progressista. Em Goiás, outra novidade foi a tentativa de implantação da terceirização na escola. Goiás tem sido pioneiro na terceirização da escola. Há oito anos que não há concurso para os professores nas áreas de ciências humanas, artes e educação física. Isso manifesta o avanço do pensamento conservador no trabalho do professor. Foi diante desse cenário que resolvemos fazer esse debate (P5, 2019).

Sobre a bibliografia que adota para trabalhar essa dimensão da formação, destacou o livro, “Escolas e hospícios” de Antonio da Costa Neto. Nesse livro, de acordo com P5, o autor faz uma relação entre os hospícios e a educação formal evidenciando que as técnicas utilizadas nos extintos manicômios são semelhantes. Os alunos se apropriam dessa discussão para compreender os espaços da escola e as razões que levam os alunos a destruí-la.

Ninguém destrói o próprio quarto, os bens, aparentemente a escola é um bem a serviço do aluno. O aluno destrói o espaço escolar porque é uma forma de resistência às relações de poder de entrada dentro desse espaço. A escola é do diretor, o pátio é do coordenador, a sala de aula é do professor; o que sobra para esse aluno no espaço escolar? Por isso que ele destrói as carteiras, a porta, o banheiro e ainda toca o terror. Esse espaço simboliza uma prisão (P5, 2019).

Ainda de acordo com P5, esse autor discute a escola como uma instituição de confinamento baseado na discussão que Foucault faz em seu livro, “Vigiar e punir”. Ele, nessa discussão, analisa formas de democratizar os espaços da escola e de criar condições de reconhecimento do direito do aluno nesse espaço escolar.

P5, ao falar da importância de se trabalhar no Estágio a dimensão política da atuação docente, destacou o autor português José Francisco de Almeida Pacheco que trabalha na Escola da Ponte. Fez referência a duas obras desse autor: “*Pequeno Dicionário das Utopias da Educação*”; “*Pequeno Dicionário de Absurdos em Educação*”. De acordo com P5, para esse autor, “toda mudança tem que ser coletiva, a mudança individual é suicídio. Essa mudança coletiva é realizada ao implementar parcerias, transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade na Didática e no Estágio”. P5 destacou também os textos de Luiz Carlos Freitas na discussão sobre a questão da Reforma do Ensino Médio, das OS na educação, a terceirização do trabalho do professor, para debater *fake News* e a pós-verdade, “que hoje estão em voga na sociedade e vem tendo consequências no cotidiano da sala de aula”.

P5 explicou que o trabalho que realizam no Estágio é feito com parcerias, que eles, P5 e P2, trabalham juntos tanto na Didática como no Estágio Curricular. Mas além dessa parceria há outras. Os projetos de intervenção do Estágio, todos eles, estão vinculados a projetos de pesquisa de outros professores do curso de Geografia. P5 citou que “o professor de Geografia Urbana e seu grupo de pesquisa de geomobilidade, que trabalha acessibilidade, mobilidade, trânsito, etc., estende o conceito de acessibilidade e de mobilidade para a escola”. Juntamente com o professor que atua na disciplina Teoria da região e regionalização, nesse grupo discutem a geopolítica nos livros didáticos. Explicou que

essa forma de trabalho está embasada no conceito de “ateliês” da arquitetura, é um trabalho que visa desconstruir o ambiente tradicional da sala de aula, “transformar esse ambiente de carteiras certinhas, quadros e data shows em ambientes mais coletivos e acolhedores (P5, 2019).

A base de apoio para desenvolver esse trabalho é a sala do laboratório de cartografia. Ele assinalou que essa sala “tem um espaço amplo, reúne o laboratório de Informática, os gabinetes dos professores e da coordenação de curso”.

Ao analisar a repercussão do trabalho que realizam no Estágio, P5 expôs que

os trabalhos de campo e as aulas em espaços coletivos tem surtido um efeito positivo pela motivação dos alunos. O Estágio tem sido o momento de virada e de empolgação dos alunos. Anteriormente o Estágio e a elaboração de uma monografia levavam muitos alunos a desistirem do curso, isso não ocorre mais, muitos alunos falam agora, eu descobri que quero ser professor (P5, 2019).

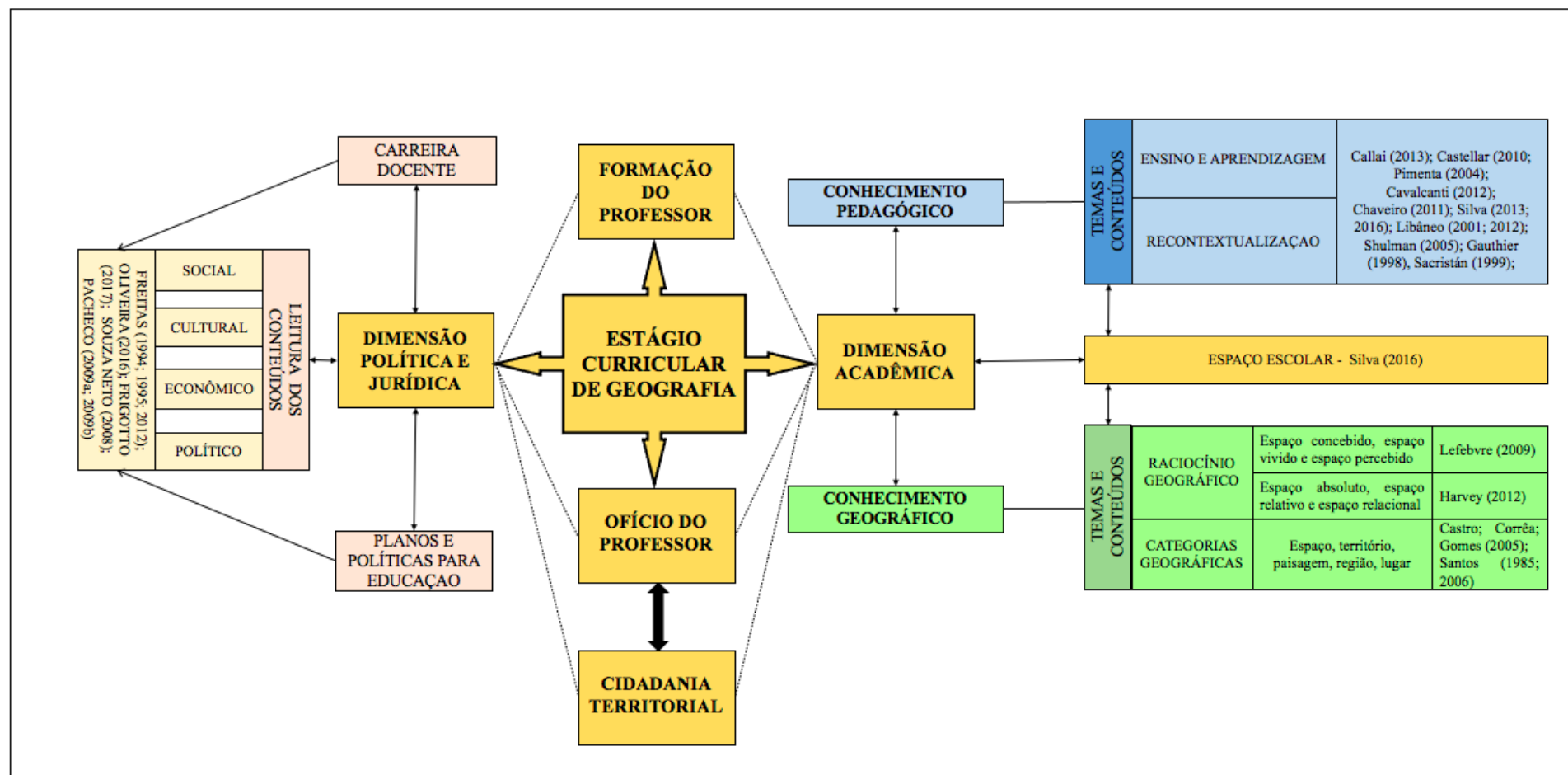
Por sua vez, P2, ao fazer essa análise, destacou que,

há sempre uma evolução dos alunos, que se expressa nas suas produções e nos seminários. Avançam muito ao conseguir articular o conteúdo ao campo do ensino, ao fazer essa costura entre as duas coisas, mas diretamente, é um exercício que se faz desde o começo do ano, desde o primeiro dia de aula, na medida do possível vamos tentando fazer essa ligação, essa costura, que nem sempre acontece a contento, mas uma coisa ou outra sempre é produtiva, há sempre evolução dos estudantes (P2, 2019).

Contudo, P5 relatou antes de finalizar a sua narrativa que no final de 2018, no encerramento do Estágio, fizeram uma avaliação com os estagiários sobre o trabalho realizado naquele ano. Na ocasião eles manifestaram que “poderia ter sido trabalhado mais uma discussão sobre a didática da Geografia”.

A seguir apresenta-se um mapa de conteúdo representativo do projeto de Estágio de P2 e P5.

Mapa de Conteúdo 4 - P2 e P5: por uma formação no Estágio que contemple as dimensões do conhecimento geográfico, jurídico e político



Elaboração: Khaoule; P2 e P5 (2020).

- *P1 – Projeto de Estágio: O Projeto de intervenção pedagógica como um momento privilegiado de integrar a Geografia e a Didática*

Vale ressaltar que P1 assumiu pela primeira vez como professora orientadora do Estágio Curricular de Geografia no início de 2017. Diferentemente dos demais colegas que trabalham nessa mesma IES, ela não assumiu a disciplina Didática e Prática Pedagógica, ficou apenas com o Estágio. Relatou que a primeira grande dificuldade que teve foi conduzir o Estágio, sem, contudo, ter o contato coletivo com os estagiários na sala de aula. Ela justificou que já estava com uma carga horária excedente e por isso não assumiu a disciplina de Didática e que é nesse contexto que ocorre formalmente os encontros coletivos. O acordo que estabeleceu com a professora de Didática ocorreu no contexto da elaboração do plano da disciplina. Esse acordo ficou mais claro posteriormente, quando percebeu que ela trabalharia a parte teórica enquanto P1 a operacionalização do Estágio. Em relação aos textos que foram adotados pela professora de Didática, P1 (2019) relatou que

não seriam textos que eu trabalharia, ela focou muito na discussão sobre a importância do Estágio, no texto da Pimenta; Lima (2004), que no seu modo de ver deveria ser apenas uma discussão inicial e que faltou uma discussão sobre a prática do ensino de Geografia, a Didática específica.

A professora relatou que o segundo problema que encontrou foi que os estagiários, de forma geral, não querem ser professores. Ela explicou que “[...] isso é um problema porque torna o trabalho mais difícil, como desenvolver um Estágio produtivo para eles que não querem ser professores? Eles só queriam cumprir a carga horária e terminar” (P1, 2019). Argumentou que essa rejeição pela profissão de professor é um reflexo da desvalorização da atividade docente.

Ela apontou também a falta de diálogo entre as disciplinas. Relatou que ao apresentar questões na reunião de colegiado do curso para serem discutidas sobre o Estágio, alguns professores deixaram claro que essa discussão não fazia parte da sua área e que não cabia a eles discutir a questão do ensino. Conforme ela relatou: “ouvir isso, em um curso que forma professores, é muito complicado, fica claro que não existe uma relação entre o trabalho didático e o disciplinar” (P1, 2019).

Nesse sentido, P1 expôs sobre a sua dificuldade de relacionar a Geografia com a prática de ensino. Questionou se essa falha pode ser atribuída a uma dificuldade dela própria ou se decorre do fato de não estar com a disciplina teórica, a Didática, pois é nela que ocorrem os encontros coletivos com os alunos e as discussões teóricas. Em seguida, afirmou que um dos

pontos falhos com a turma que encerrou o Estágio foi não conseguir vincular a Geografia nas práticas de ensino do estagiário. Ela comentou que,

quando P2 e P5 falaram que desenvolveram essa parte do diagnóstico da escola, de entender a escola como um espaço geográfico, isso é algo muito rico que tem que ser socializado com a gente. Mas, nessa parte de realizar um diagnóstico eu não consegui fazer isso: eu consegui trabalhar com essa perspectiva de eles não olharem a escola apenas de uma forma descritiva, mas entendê-la como um espaço de reflexão sobre os saberes e práticas docentes, e que as escolas tem culturas diferentes, uma escola nunca vai ser igual a outra (P1, 2019).

Essa professora explicou que, embora não fosse a professora encarregada da discussão teórica, desenvolveu uma orientação voltada para tornar o Estágio menos burocrático: “Seria muito mais fácil conferir as fichas preenchidas pelos estagiários e depois assiná-las”. No entanto, ela tentou superar essa prática institucionalizada de orientação do Estágio, e complementou dizendo que trabalhou a dissertação da Izabella Peracini Bento (2013). A autora “aborda o ambiente escolar, faz uma reflexão sobre o espaço da escola, como o espaço da ação do professor”. De posse desse material, o seu objetivo foi fazer algo semelhante ao que P2 relatou:

[...] uma observação da dinâmica da escola, como ela funciona, como os ambientes são utilizados, etc. Inicialmente houve resistência no grupo de estagiários, fizeram comparações com a professora de Didática que também trabalhava com a outra metade da turma no Estágio e que eles apenas preenchiam fichas e formulários, enquanto que eu adotei o diário de campo ao invés de fichas. Mas, logo cessaram as reclamações e o trabalho foi mais tranquilo (P1, 2019).

Ela reiterou que uma das coisas que a incomodou bastante foi a obrigatoriedade de o estagiário fazer o Estágio no ensino fundamental no Estágio I e no Estágio II e no ensino médio no Estágio III e IV. Embora tivesse questionado e proposto realizar o Estágio em apenas um nível de ensino e ficar com a mesma turma nos quatro Estágios e na mesma escola campo, sua proposta não foi contemplada e teve que executar no ensino fundamental e no ensino médio basicamente com a mesma estrutura: observação, semirregência e aplicação do Projeto de intervenção pedagógica.

De acordo com P1, a parte mais produtiva que realizou no Estágio foi o projeto de intervenção pedagógica. Na proposta que apresentou aos estagiários, eles deveriam identificar alguma problemática da escola no contexto da realização das primeiras etapas do Estágio. Uma análise sobre isso deveria ser registrada no diário de campo. A partir dos registros feitos, os estagiários deveriam elaborar um PIP. Na sequência, explicou que os estagiários desenvolveram dois temas no PIP.

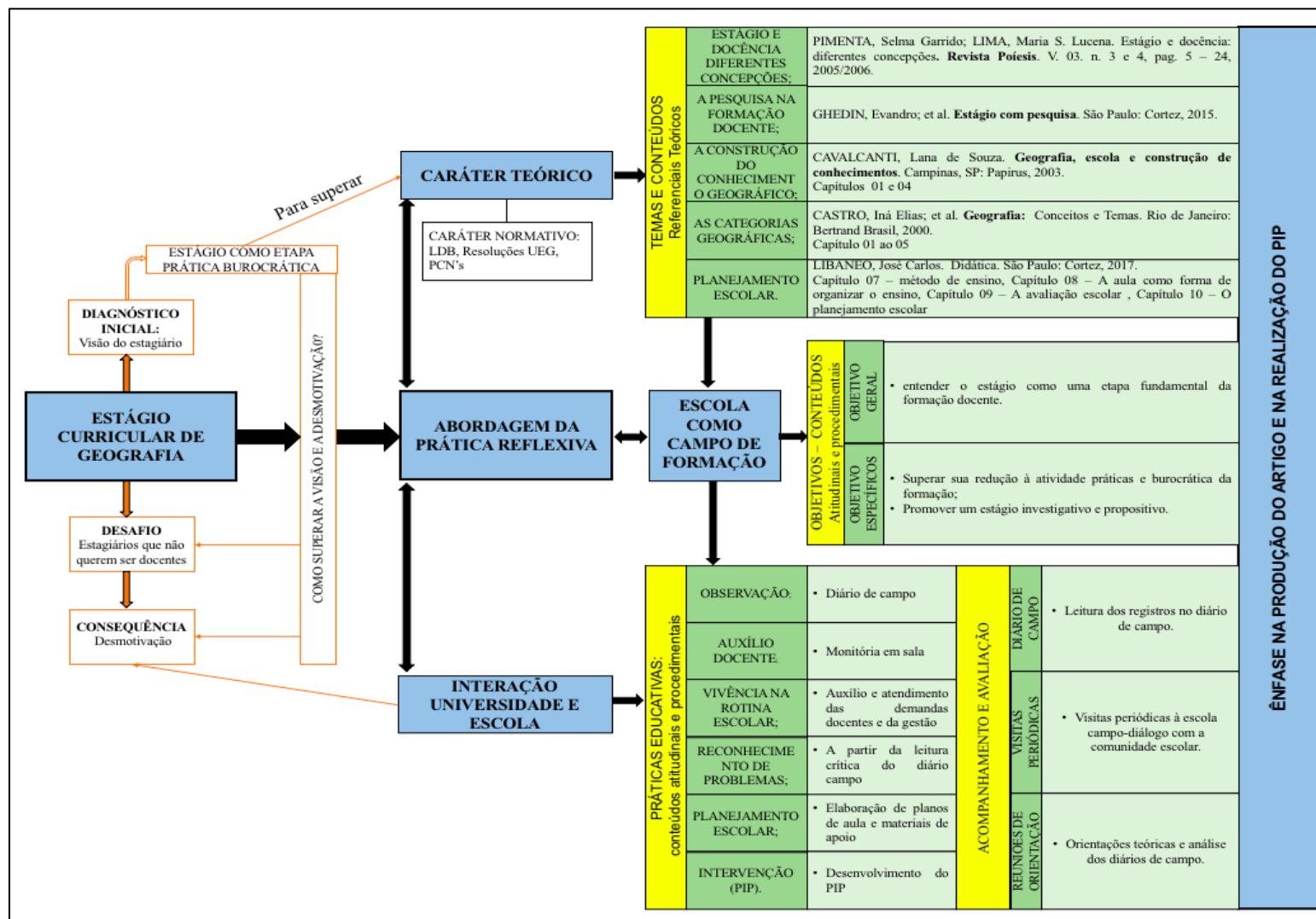
No ensino fundamental perceberam que a professora saltava os capítulos do livro didático cuja temática era a cartografia. Em uma conversa informal compreenderam que a professora tinha dificuldade de trabalhar esse conteúdo, sendo assim, desenvolveram o PIP com a temática de Cartografia tátil. No ensino médio, desenvolveram um projeto de Geografia de Goiás, um conteúdo que não havia sido trabalhado no terceiro ano da escola campo que realizaram o Estágio (P1, 2019).

Sobre a repercussão do trabalho que realizou disse,

Meus estagiários não tiveram uma visão, digamos, crítica, avaliativa do Estágio. Eles faziam o que eu pedia, falavam ‘professora, o que você quer que nós façamos?’ Eles não tinham isso de fazer diferente, não foram muito criativos, mas também foi uma especificidade da turma, porque a turma desse ano já é completamente diferente, mais proativa, já trouxe várias ideias. Mas os alunos de 2018, de início, revelaram que não queriam ser professores, posteriormente, na finalização do trabalho no Estágio, tive uma grata surpresa ao conversar com a turma. Quatro alunos mudaram de opinião em relação a profissão. Relataram que trabalhavam, um deles em uma oficina e os outros três no comércio e na padaria, relataram a mudança de opinião sobre a profissão de professor, que era melhor do que a realidade que eles viviam e que foi no Estágio que perceberam isso (P1, 2019).

A seguir, apresenta-se um mapa de conteúdo representativo do projeto de Estágio de P1.

Mapa de Conteúdo 5 - P1: o projeto de intervenção pedagógica como um momento privilegiado de integrar a Geografia e a Didática



Elaboração: Khaoule; P1 (2021).

- *P4 – Projeto de Estágio: O raciocínio de planejamento geográfico – uma abordagem para a organização e planejamento do trabalho pedagógico*

P4 começou dizendo que sua formação na iniciação científica e no mestrado foi marcada por referenciais teóricos no âmbito do planejamento ambiental e urbano, o que a levou a estudar referenciais teóricos ligados ao raciocínio de planejamento geográfico urbano e ambiental. Comentou:

[...] pensar a Geografia para mim nessa época era pensar a Geografia do ponto de vista dos conhecimentos científicos que são significativos no mundo atual, em um momento histórico em que a questão ambiental, a questão da água, era emergentes. Quem trabalha com a Geografia ambiental, é visto como uma pessoa que, a priori, tem uma boa formação de conhecimentos específicos da Geografia física. Os professores de Geografia física, especificamente de Geomorfologia, continuam tendo um *modus operandi* tradicional. Isso me incomodava, porque ter um pensamento de planejamento, seja escolar ou geográfico, ao pensar qualquer conteúdo específico da matéria os conceitos são norteadores. Quando pensamos nisso, falamos que os conceitos são importantes, são referências, estão presentes, mas não damos tanta valorização para eles (P4, 2019).

Nesse sentido, P4 explicou que leva para o Estágio o raciocínio de planejamento e que “o pensamento de um planejador geográfico é o diagnóstico”, isto é, um recorte de uma dada realidade. Esclareceu:

A minha concepção de um profissional da área de formação do professor de Geografia, seja ele do campo da Didática ou do Estágio, é um raciocínio de planejamento. A concepção de planejamento está vinculada a organização do trabalho prático do professor. O professor, para ele planejar, ele precisa saber que escola é essa, seu espaço físico. Como ela está estruturada? É uma escola municipal? Se for uma escola municipal ela tem uma realidade. Se você está em uma escola estadual, está em outra realidade que é totalmente diferente daquela (P4, 2019).

P4 reiterou que sua formação na área da Geografia Física, mesmo tendo desenvolvido uma tese que contempla o ensino, ao assumir as aulas de Didática e Estágio, após aprovação no concurso em 2010, “foi um choque”. Relatou o que passou pelo seu pensamento naquele contexto:

[...] E agora? Que mundo complexo é esse da área da educação? Porque, pensar em ensino de Geografia é você articular com o conhecimento geográfico e você articular com os conhecimentos ligados à educação. E, então, agora eu tenho que lidar com isso e quais são esses referenciais teóricos, que são necessários para mim, nesse primeiro momento, para eu dar conta disso. Então, eu vejo que, nesse choque inicial, eu deixei de lado a Geografia e fui buscar leituras mais consistentes para dar conta do trabalho pedagógico, do ensinar e do aprender. Então, busquei leituras sobre formação de professores; sobre aprender do aluno; leituras do ponto de vista do planejamento escolar; do ponto de vista dos saberes e dos conhecimentos

docentes. Então, foi uma luta no ponto de vista de me dar sustentação teórica para o campo do ensino da Geografia (P4, 2019).

Sobre o trabalho que realizava no Estágio, disse que herdou um pensamento da Geografia ambiental, isso a levou a ter alguns ranços do pragmatismo, pois o seu trabalho tem um foco na organização. Sobre essa articulação fez alguns comentários.

Penso que uma aula tem que ter um ponto de vista da organização, um pensamento voltado para as questões: do que, como, para que, e quando. Que a perspectiva do planejamento faz parte de uma construção teórica do Estágio, tanto o planejamento do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista geográfico. Pensar na forma de planejamento, é pensar que eu preciso fazer um diagnóstico, que eu preciso solucionar problemas, perpassa todo um encaminhamento de um raciocínio geográfico de um professor de Geografia em um Estágio. Então, a escolha dos referenciais perpassa por esses níveis de um raciocínio complexo. (P4, 2019).

Na IES em que atua, o Estágio é desenvolvido em etapas, no Estágio I são realizadas as análises dos documentos curriculares presentes na escola. P4 disse que busca no primeiro momento fazer “uma observação destituída de pessoas e de relações, tecnicista do ponto de vista do tipo de conhecimento, para extrair informações. É uma relação muito positivista, inclusive”. Para P4, nessa etapa do Estágio “não há uma associação dele com a Geografia, não há uma identidade geográfica”. É, no Estágio II, o momento em que os estagiários realizam a regência, “é nessa etapa do Estágio que as teorias geográficas são acionadas de acordo com os conteúdos selecionados pelos professores da escola, ou pelos alunos”.

Nessa etapa, relatou que um dos problemas que encontrou foi a ausência do professor da escola campo em assistir os estagiários no momento da regência. Ocorreram outras situações quando os professores acompanharam os estagiários, ao revisarem o plano de ensino do estagiário, modificaram quase tudo que ela havia orientado, tanto o conteúdo como a metodologia. Ela explicou que “há sempre a solicitação de práticas mais tradicionais”.

Ao mencionar o Estágio III, explicou que nesse momento é que o estagiário faz toda uma reflexão sobre o que ocorreu no Estágio I e II e elabora um artigo. Nele, o estagiário deve “eleger uma temática, falar de sua própria trajetória, de suas experiências”. Nessa etapa também organizam o evento “Seminário do Estágio”.

Sobre os referenciais bibliográficos que adota, apresentou vários. Mencionou que uma referência teórica importante que adota é Lee S. Shulman. Para P4, na abordagem desse autor, o ponto mais importante são os conhecimentos que são necessários ao professor, além da grande relevância que ele dá sobre o conhecimento didático do conteúdo. De acordo com P4,

[...] a referência de Shulman é uma base importante para abrir a mente dos alunos. Esse autor contribui para pensar que na disciplina de Estágio deve ser levado em consideração os vários conhecimentos docentes, além da

perspectiva de explicar sobre os conhecimentos didáticos do conteúdo. Esse referencial é norteador do trabalho no Estágio I e II (P4, 2019).

Do ponto de vista metodológico, P4 citou alguns autores que adota. O primeiro é Antoni Zabala, o livro “A prática educativa”. “Ele, nos capítulos três e quatro, vai tratar da classificação dos conteúdos. Hoje vejo essa referência com muito cuidado, pois há uma crítica muito grande sobre todas as classificações que existem”. Ela citou também César Salvador Coll e comentou que a classificação do conteúdo que ele faz “tem uma outra repercussão na academia”. Explicou que trabalha com eles porque pensa o Estágio do ponto de vista do raciocínio do planejamento e isso a levou a desenvolver esse raciocínio nele. No Estágio usa o conceito de planejamento associado “ao planejamento pedagógico, ao plano de ensino, aos planos de aula; a todas as dimensões que fazem parte de um plano de ensino. Isso, ao mesmo tempo, vai ao encontro do que Schumann trata quando diz que a gente só ensina aquilo que sabe”. Justificou dessa maneira a razão do seu enfoque no planejamento.

Outra referência que apresentou foi a de Léa Anastasiou (2007). A autora aborda uma discussão sobre metodologia no capítulo “Estratégias de ensinagem”. P4 justificou que é necessário o estagiário dominar, conhecer e estudar como vai fazer o encaminhamento metodológico do teórico da Geografia no Estágio, e que é importante saber várias estratégias metodológicas para desenvolvê-las no contexto da aula. Exemplifica algumas dessas estratégias: “aula expositiva, oficinas, júri simulado, GVGGO”. Ela acrescentou que além dessas estratégias considera importante o trabalho com as diferentes linguagens e, declarou, “a minha visão é de cunho tecnicista quando trabalho as técnicas ou estratégias de ensino”

Também citou autoras que trabalham no campo da didática da Geografia, citou: Sônia Castellar, Jerusa Vilhena, Helena Callai, Lana de Souza Cavalcanti que trabalham a perspectiva do ensino e da aprendizagem, do ensino que integra o raciocínio geográfico e os conceitos e categorias da Geografia, da mediação didática e do encaminhamento teórico-metodológico que contempla a problematização, a sistematização e a síntese. P4 argumentou que “dependendo do que é trabalhado, vem à tona o referencial teórico”. A escolha dos referenciais do campo da Geografia também é “[...] feita de acordo com recorte temático dos alunos, mas independente dessas escolhas os estagiários precisam ter uma leitura mínima deles”.

No âmbito da Geografia destacou os referenciais de Milton Santos, a sua contribuição a partir do conceito de globalização e da visão escalar para fazer uma leitura do mundo. Destacou também a dissertação de Rafael Straforini (2001), que faz uma crítica sobre a totalidade do mundo e a visão escalar. Ela mencionou que ele faz

uma discussão de leitura de mundo combinada com o conceito de totalidade do mundo a partir da visão escalar e a crítica dos círculos concêntricos de Milton Santos. Esses referenciais não podem ser vistos de forma isolada, estão ancorados em uma visão ampla de escala e de globalização a partir das contribuições de Milton Santos (P4, 2019).

Essa professora fez referência ao livro de Rogerio Haesbaert (2014), especificamente o capítulo um, “Por uma constelação geográfica de conceitos”, justificando que os vários referenciais teóricos que trabalham os conceitos geográficos são importantes. Ela explicou que, nesse capítulo em especial, o autor apresenta uma perspectiva “para pensar a aula de Geografia norteada pela base teórico-conceitual do espaço geográfico”. Completou dizendo que o estagiário, mesmo quando não consegue se apropriar de um conceito central da Geografia no momento da sua aula de regência, ele precisa pensar sobre essa possibilidade.

Mencionou outros autores da Geografia: Paulo César da Costa Gomes, Milton Santos, Ruy Moreira e Marcelo Lopes de Souza. Ressaltou que esses são teóricos consolidados, “são os mais robustos para pensar a Geografia de forma mais aprofundada, independente das escolhas, dos recortes de conteúdos, da aula, esses autores dão sempre sustentação”. Reiterou que a seleção dos referenciais do campo da Geografia ocorre de acordo com a temática dos alunos.

Ela ressaltou a importância da regência no Estágio, justificando que é nesse momento que ocorre “a tomada de consciência”. “Ao assumirem as aulas propriamente, é que vão pensar no planejamento de uma aula atrativa do ponto de vista do discurso que vão fazer para os alunos da escola campo na sala de aula”. Para P4, é nesse momento que surgem para o estagiário algumas preocupações:

o conteúdo geográfico, o que ele vai apresentar para os alunos na sala de aula, o modo como vai apresentar, a organização da linguagem e o que torna a aula atrativa. Ele vai ter que fazer adaptações entre a linguagem academicista e a linguagem da Geografia escolar, isso é algo que se trabalha com os estagiários. Precisa haver adaptações no sentido de como eu me encaminho do ponto de vista das exemplificações, de como eu encaminho do ponto de vista do conhecimento geográfico e daquilo que é necessário para a Geografia escolar (P4, 2019).

Sobre a repercussão do seu trabalho no Estágio relatou que “nem sempre há uma tomada de consciência dos alunos sobre a necessidade do planejamento, do domínio de conteúdo, do domínio das metodologias de aula, etc. no contexto do Estágio”. Mas, percebeu que com a inserção deles no mestrado surgem várias necessidades, “escrever bem, virar escritor demanda estudar, escolher a melhor estratégia e se adaptar às atividades do ponto de vista de planejamento e das práticas pedagógicas”. Narrou que essas demandas levaram muitos de seus

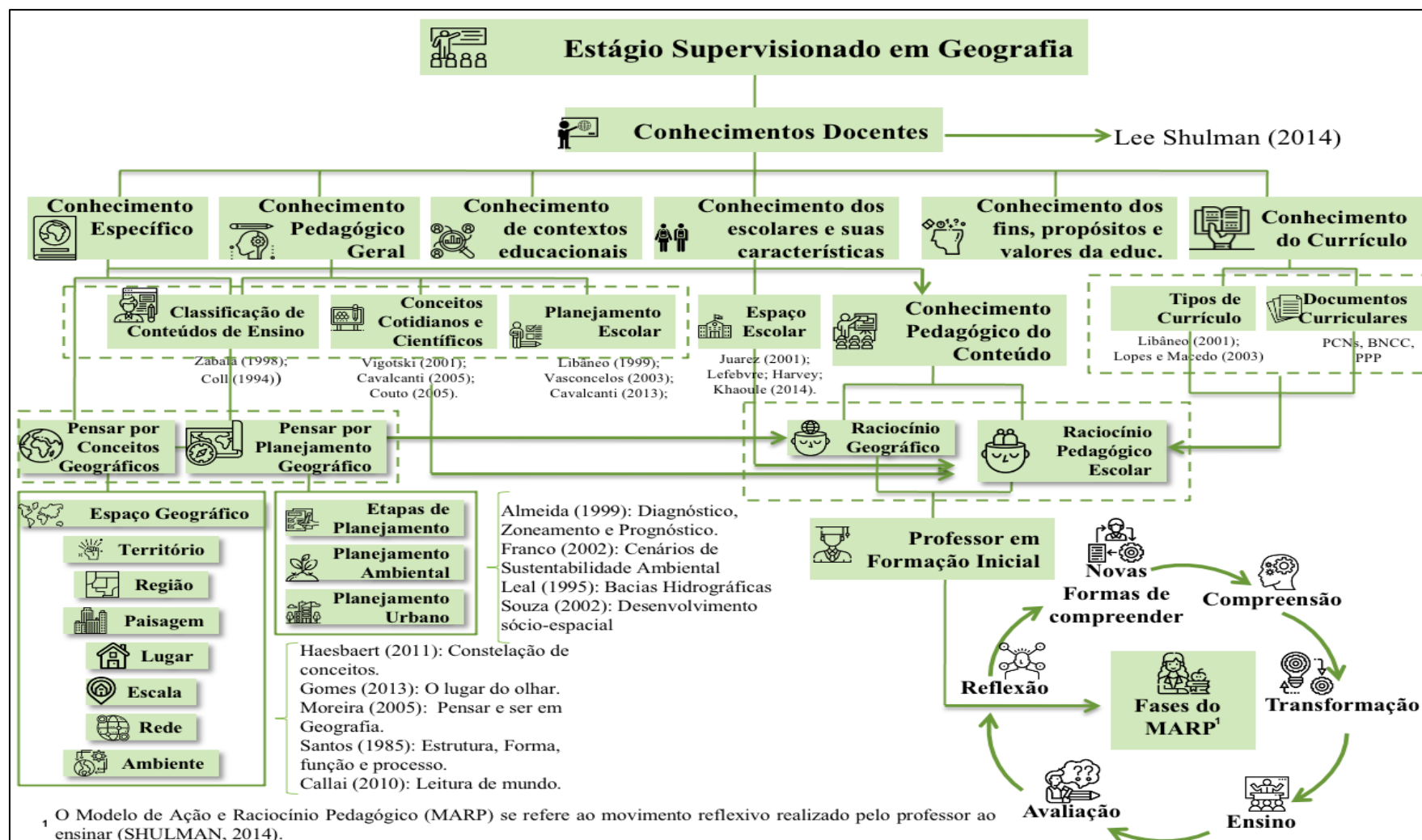
alunos do Estágio “a tomada de consciência em relação aos erros do passado em relação ao que ocorreu no Estágio, do ponto de vista prático”. Ela conclui dizendo que no Estágio talvez o estagiário

não dê conta de tomar consciência dessa necessidade fundamental do professor, mas no mestrado isso acontece. O discurso de falar tem que ser interpretado de várias formas, pode ser que não tenha um reconhecimento na hora da aula, no contexto da regência e que, sem ele não teria sido da mesma forma. Ele foi importante, só que o estagiário não reconheceu isso naquele momento, no entanto, hoje ele reconhece, ele internalizou, só não reconheceu isso naquele momento (P4, 2019).

Na visão de P4, ao fazer uma auto avaliação do seu trabalho, considerou que “ele é ainda pouco geográfico” e o contato com o grupo de pesquisa analisou que precisa “geografizar mais o seu Estágio”.

A seguir apresenta-se um mapa de conteúdo representativo do projeto de Estágio de P4.

Mapa de Conteúdo 6 - P4: O raciocínio de planejamento geográfico: uma abordagem para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico



¹ O Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico (MARP) se refere ao movimento reflexivo realizado pelo professor ao ensinar (SHULMAN, 2014).

5.4 Reflexões sobre as propostas de Estágio Curricular dos professores participantes

A proposição de um currículo do futuro para o Estágio cuja a abordagem é o Estágio formativo, está fundamentada em uma didática baseada no conhecimento teórico e na epistemologia da Geografia, que busca explorar as potencialidades da ciência geográfica como uma forma de pensamento e conhecimento poderoso para o Estágio. Ao analisar os resultados da pesquisa empírica realizada com professores formadores do Estágio de Geografia, algumas considerações são necessárias ao fazer o encerramento desta pesquisa. A primeira é precisamente o que defendo como tese, a qual a Geografia, como a ciência de referência do curso, deve ser assegurada com suas características epistemológicas e metodológicas nas propostas do Estágio. Pois, ao observar, compreender e analisar as narrativas dos professores e de seus projetos de Estágio, a Geografia manifesta a sua pujança como ciência, geradora de importantes transformações no Estágio.

Complemento a análise dos resultados iniciada anteriormente, reiterando que todos professores participantes da pesquisa abordam o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático no encaminhamento de seus projetos de Estágio. Entretanto, para fazer uma reflexão com o objetivo de analisar com mais detalhamento os resultados da pesquisa, reuni os professores em dois grupos, de acordo com o conhecimento que dão maior ênfase no Estágio. O primeiro grupo é representado por três professores, P2, P5 e P6, que privilegiam em suas propostas a Geografia. Percebe-se que esse grupo de professores manifestam uma experiência já consolidada no Estágio. Embora o foco deles seja na Geografia, também se apropriam do conhecimento pedagógico-didático no encaminhamento do Estágio. Essa ênfase na Geografia pode ter relação com a formação desses professores na pós-graduação. Dos três professores, observa-se que dois deles, P2 e P5, realizaram o mestrado na linha de Dinâmica Socioespacial e P6 na linha de Educação e Sociedade. Dentre os três professores, apenas P2 tem doutorado na linha de Ensino e Aprendizagem de Geografia. Essa formação talvez tenha influenciado o foco na Geografia. Outra observação, a respeito desse grupo de professores, é que todos eles desfrutam de bastante autonomia e liberdade para executar suas propostas nas IES a qual estão vinculados e que realizam um trabalho bem sucedido; a respeito disso, houve consenso nessa avaliação pelos professores do grupo. Talvez esse conjunto de características associado ao trabalho continuado com a mesma turma durante todo o Estágio, possa explicar, sobretudo, o que, por que e como desenvolver uma proposta exitosa no Estágio. Cabe ressaltar que a Geografia, como conhecimento teórico, foi privilegiado pelos estagiários tanto no âmbito da análise do espaço escolar como nos contextos das práticas de ensino da escola, embora nos relatos tenha sido evidenciado a análise da espacialidade.

O segundo grupo é composto por quatro professores, P1, P3, P4 e P7, que manifestam um foco maior no conhecimento pedagógico-didático. Esses professores situam-se em contextos institucionais distintos e encaminham o Estágio também de forma distinta. P7 trabalha em uma IES cuja cultura institucional não privilegia os conhecimentos pedagógico-didáticos, o que a levou a dar maior ênfase nesse conhecimento em sua proposta de Estágio. Esse é o caminho que encontrou para contemplar esse campo do conhecimento na formação docente. Um melhor entendimento da sua proposta poderia ter sido realizado, entretanto, P7 não pôde continuar no grupo de pesquisa, como já explicado, e os dados coletados não foram suficientes para uma análise mais robusta.

P4 expõe uma análise semelhante a P7 em relação a cultura acadêmica da sua IES, relatou que há um prestígio latente do campo disciplinar pelos professores do curso em relação a formação no campo pedagógico. Tal fato o levou a valorizar e dar maior ênfase a uma formação que privilegia os conhecimentos pedagógico-didáticos no Estágio. Além disso, abordou que a sua formação na área da Geografia física proporcionou pouco contato com os conteúdos pedagógicos. Desse modo, o seu trabalho no Estágio revelou um zelo especial por essa área de formação pelas dificuldades que teve que enfrentar no contexto profissional e por compreender a importância de agregar na formação docente tais conhecimentos. Vale ressaltar que tanto P7 como P4 relataram que a Geografia está presente em suas propostas de Estágio, manifestaram em seus projetos principalmente no encaminhamento do ensino nas práticas dos estagiários, o que pôde ser evidenciado ao relatarem suas experiências, bem como nos referenciais bibliográficos que apresentaram. P4 especificamente apresentou inúmeros autores da Geografia que mediarão as práticas de ensino realizadas pelos estagiários na sala de aula. Entretanto, não houve um detalhamento sobre esse processo. No âmbito da análise geográfica, P7 expôs que o conceito de lugar, categoria presente em suas pesquisas anteriores, é recorrente em suas orientações nas atividades formativas do Estágio. Do mesmo modo, P4, reiteradas vezes, expôs a influência do conceito de planejamento geográfico em seu projeto de Estágio. Contudo, pode-se analisar que ambos professores, embora privilegiam o conhecimento pedagógico, o que é coerente e sensato considerando o contexto das IES em que trabalham, a Geografia na escola também é contemplada no encaminhamento dos conteúdos escolares, nas práticas de ensino dos estagiários na ocasião da regência. Assim, cabe evidenciar que as propostas de Estágio que privilegiam o conhecimento geográfico em seus distintos enfoques devem ser refletidas considerando a cultura institucional, os problemas e do contexto em que

ocorre essa formação, como bem observados e considerados por P7 E P4. Nesse sentido, ao analisar as suas propostas, entendo-as como exitosas e muito bem vindas.

Ao avaliar as dificuldades reveladas por P4 em relação aos desencontros da formação pedagógico-didática e a realização do Estágio, talvez a razão desse problema seja a grande rotativa dos professores em cada etapa dele, visto que tais problemas parecem não ocorrer nos projetos de Estágio que os professores permanecem em todas as etapas com os mesmos estagiários. Isso leva-nos a refletir uma importante questão, no que diz respeito a rotativa dos professores no Estágio. Um projeto de Estágio é sempre diferente de outro, cada professor traz em seu projeto uma visão de mundo, conhecimentos consolidados da sua formação, o que nos leva a entender que há uma autoria própria em cada proposta. Talvez em uma organização de Estágio que privilegia essa rotatividade, o professor não consiga desenvolver um projeto autoral; a sua estadia nele é transitória, pois cada etapa é realizada por um professor diferente. Isso pode significar a ausência de um projeto real de Estágio no curso e, ao mesmo tempo, pode levar à uma formação de professores ainda mais fragmentada e frágil. O Estágio é um componente da formação organizado em diferentes momentos, cada qual com suas singularidades e particularidades, entretanto deve ser considerado a sua totalidade e unidade. O formato baseado na rotativa de professores pode desencadear a ruptura dessa totalidade, e, é nisso que se pode perder a visão da integralidade que o compõe.

P1 e P3 compõem o segundo grupo de professores com ênfase no conhecimento pedagógico-didático. Ambos professores expõem uma limitada autonomia no trabalho que realizam no Estágio e a interferência dos gestores em suas propostas. P1 trouxe, em seus relatos, uma grande contribuição para compreender alguns problemas que ocorrem nesse contexto da formação em várias IES. P1, em seus relatos, expõe o conflito que vivenciou nesse contexto, embora tivesse sido naquele momento um professor iniciante no Estágio, tinha plena convicção do trabalho e da proposta que pretendia executar. Houve várias intervenções dos gestores da IES em que trabalhava, talvez isso tenha ocorrido pela sua inexperiência ou pelas práticas institucionalizadas no Estágio Curricular, já consolidadas na cultura acadêmica, ou talvez, por ambas questões. Portanto, P1 não conseguiu realizar o que pretendia e havia planejado no Estágio, não teve a autonomia necessária para desenvolver a sua proposta. Analisa-se que, apesar da inexperiência de P1 com o Estágio, ao expor a sua proposta foi possível observar nela aproximações com os projetos de Estágio de P2, P5 e P6, que são propostas maduras, consolidadas e bem avaliadas pelo grupo de pesquisa. Essa suposição inicial se confirmou ao ouvi-lo relatar que a nota do ENADE do curso foi rebaixada de 4 para 2, e que as questões

pontuadas pelo avaliador foram: “a ausência do pensamento crítico na organização das ementas e das propostas metodológicas, a ausência da Geografia tanto no Projeto Político Pedagógico - PPP do curso quanto nas disciplinas pedagógicas”. Esse professor enfatizou ao repetir a frase do avaliador: “eu não vi Geografia no PPP, e não vi nas disciplinas didáticas” (P1, 2018). Tal fato permite considerar que P1 arquitetou uma proposta de Estágio exitosa que não foi possível ser realizada naquele momento.

P3 também compõe o segundo grupo de professores com ênfase no conhecimento pedagógico-didático. Desenvolveu o seu trabalho sob pressão e interferência de gestores, porém, pode-se aventar que, embora eu o tenha colocado no grupo de professores que dão maior ênfase nos conhecimentos pedagógicos, é possível que sua proposta seja equilibrada no que diz respeito aos conhecimentos disciplinares e pedagógicos. Essa análise surgiu ao observar sua proposta de Estágio com bastante prudência e olhar para os problemas que P3 tentou transpor. Esse professor participante se dispôs a atender as demandas do professor de Geografia da escola básica, com base nas observações dos estagiários. Ao mesmo tempo, atendeu as demandas dos estagiários que alegavam dificuldades no contexto da realização das PCCs; eles não sabiam como encaminhar e adequar a Geografia acadêmica (disciplinar) em uma Geografia escolar. Sua proposta sugere aproximações entre professor supervisor, estagiário e o professor formador da universidade, ao envolvê-los em oficinas de temáticas geográficas. Seu objetivo, com as oficinas, foi articular conhecimentos geográficos e conhecimentos pedagógico-didáticos, estabelecer relações entre os conhecimentos cotidianos, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, estabelecer aproximações e diálogos entre a universidade e a escola. Isso foi evidenciado ao relatar a sua experiência com o professor de cartografia em que trabalhou os conceitos geográficos a partir de uma perspectiva cartográfica. Desse modo, compreendo que seu projeto de Estágio é maduro e consistente, expõe considerável compreensão acerca da didática da Geografia, dos dilemas da educação e da importância de superar as diversas relações dicotômicas presentes na formação de professores, e, especificamente, no Estágio.

De forma geral, foi possível observar que todos os professores envolvidos na pesquisa formam um grupo seletivo, estão envolvidos e comprometidos com o Estágio Curricular. Diante do exposto, percebi nessa pesquisa que o maior problema que ocorre no Estágio não está nos professores que nele atuam/atuaram, ao contrário disso, representam a vanguarda de uma proposta de um currículo do futuro para o Estágio. O problema está situado na causalidade, isto é, na concepção de Estágio, nos documentos institucionais que o regulam, na cultura e nas práticas institucionalizadas. Todos esses elementos em conjunto formam um grande obstáculo

que impossibilita avançar. Cabe ressaltar que reconheço que há muitos professores que atuam no Estágio, em diferentes IES, que não possuem o mesmo perfil dos professores que participaram dessa pesquisa, que não reconhecem e não valorizam as possibilidades formativas que o Estágio Curricular pode proporcionar. Portanto, nesse caso, esses professores podem também representar uma parte do problema.

Ao iniciar a escrita desse trabalho apresentei, como proposta de tese, a inclusão da Geografia no encaminhamento do Estágio Curricular de formação de professores pelas suas possibilidades educativas nesse momento da formação. Ao longo da trajetória de elaboração da escrita, os diálogos com os autores, as discussões teóricas e as reflexões me levaram a dar um passo à frente em relação a apresentação inicial. Descobri a sua envergadura e mirei algo maior: que a inclusão da Geografia poderia significar uma abordagem de currículo do futuro para o Estágio. Após percorrer mais um trecho desse caminho, essa abordagem tornou-se mais consistente internamente e ampliou-se para o que denominei de Estágio formativo. Logo, houve um processo de desenvolvimento e amadurecimento da proposta inicial ao longo do percurso do doutoramento e se tornou mais pujante com a pesquisa empírica, pois ela corrobora a abordagem aqui proposta como tese.

Outra importante consideração diz respeito ao Estágio formativo, que propus. Vale retomar algumas pré-conclusões apontadas ao longo dessa tese em relação a sua composição teórica, pois cada uma delas possibilita refletir a abordagem proposta como Estágio formativo. Ele está fundamentado em pelo menos cinco dimensões teóricas que, articuladas entre si, constitui um constructo teórico. São elas: a dimensão da sociologia do currículo de Young; a dimensão pedagógico-didática fundamentada na concepção de educação para o desenvolvimento humano de Libâneo; a dimensão da psicologia pedagógica inspirada nos princípios marxistas; a dimensão da didática desenvolvimental baseada na teoria histórico-cultural, na teoria da atividade e na teoria do ensino desenvolvimental de Vygotsky, Leontiev e Davydov; e a dimensão da Geografia e da didática da Geografia.

Na dimensão da sociologia, o campo da teoria de currículo abordado por Young (2010; 2011; 2013; 2014) é um enfoque estruturante da proposta do Estágio formativo. A sua abordagem de currículo está baseada em alguns princípios: o *conhecimento poderoso*, o *princípio da insularidade* e o *currículo do engajamento*. Esses princípios respaldam a proposta de formulação de currículos baseado no conhecimento; é ele o elemento fundamental, pois a sua função é promover o desenvolvimento cognitivo, da personalidade, da consciência social e a transformação individual e coletiva por meio da formação educativa. Portanto, essa teoria de

currículo fundamenta a abordagem de um Estágio formativo, o qual, o elemento nuclear é o conhecimento geográfico.

Na dimensão da educação, a abordagem de Libâneo (2006; 2008b; 2011; 2012; 2013; 2015a; 2015b), toma como ponto de partida a exposição dos vários dilemas da educação, denominados como *antigas e persistentes antinomias da formação*. Essas antinomias nos cursos de licenciatura afetam diretamente o Estágio Curricular e assinalam os problemas, no âmbito dos cursos de formação de professores, a serem enfrentados e transpostos. Essas antinomias estão presentes no curso de formação em que atuo e, de forma geral, também está presente nos cursos de Geografia que os professores participantes da pesquisa estão vinculados. Contudo, na pesquisa com os professores, foi exposto com destaque o problema da desarticulação entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico na cultura e nas práticas institucionalizadas dos cursos pesquisados, tanto que se tornou uma categoria de substancialidade no contexto de análise da pesquisa. A abordagem de Libâneo é uma dimensão fundamental não apenas por evidenciar os problemas reais que vivenciamos, mas, sobretudo, por propor uma abordagem de ensino que impulsiona o desenvolvimento humano ao estabelecer a relação de articulação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático. Isso implica uma didática que integra conteúdo específico, métodos de ensino e método da ciência ensinada. Ressalta a relevância do conhecimento disciplinar ao expor que *a lógica do conhecimento pedagógico decorre do conhecimento disciplinar*. Essa orientação, sobre a natureza e o conteúdo da didática, modifica o modo convencional de conceber o planejamento do ensino das disciplinas nas instituições de formação de professores. O que é fundamental na formulação do Estágio formativo, que coloca a Geografia como um conhecimento nuclear na elaboração de um currículo do futuro para o Estágio. Dessa maneira, constitui-se em uma dimensão teórica norteadora dessa abordagem.

A dimensão da psicologia pedagógica, inspirada nos princípios marxistas (ROSA; ANDRIANI, 2002; ANTUNES, 2004; CAIO PRADO JR., 2001), constituiu-se como premissas epistemológicas da abordagem de Libâneo, da THC e da TED. Entre as categorias de Marx, são ressaltadas a contradição que significa, em síntese, ultrapassar a mera descrição e alcançar a essência do objeto ou do fenômeno. O trabalho é outra categoria abordada, é compreendido como prática, uma práxis humana, que não é contrária à teoria e nem algo imediato, é concebida como elemento fundante da constituição humana; da atividade criadora, consciente e livre, voltado para a transformação da realidade; é nele que o ser humano se reconhece. A práxis é fundamento, finalidade e critério de verdade do conhecimento. Nesse

sentido, o processo do conhecimento ocorre por meio da mediação da atividade humana prática, historicamente desenvolvida, é ela que possibilita alcançar o verdadeiro conhecimento. *É na prática que podemos dizer se o conhecimento é verdadeiro.* Nessa abordagem, a teoria é impregnada pela prática, uma prática pensada, refletida, elaborada e formulada, trata-se de um movimento do conhecimento que ocorre do abstrato para o concreto. Entretanto, vale ressaltar que o concreto na lógica dialética é um concreto pensado, algo que está em desenvolvimento contínuo no qual se descobre as conexões internas a partir de relações que articulam o singular, o particular e o universal. Portanto, essa dimensão apresenta-se como norteadora do Estágio formativo ao configurar nessa abordagem as categorias apontadas. Isto é, a prática como práxis e não uma prática esvaziada de teoria, uma análise que contempla além da descrição, a explicação e a reflexão atrelada a contradição e que considera a construção do conhecimento como um movimento ininterrupto. Nesse sentido, o Estágio formativo ultrapassa uma concepção de didática baseada na tradição, e, se apoia na didática desenvolvimental, que propõe o desenvolvimento mental dos alunos ao *promover o progresso de formas mais elevadas de pensamento.*

A dimensão da didática desenvolvimental é baseada na THC de Vygotsky (2001) e na TED de Davydov (1988; 1999a; 1999b). A THC é uma epistemologia psicológica do ensino; nela o processo de ensino refere-se à unidade que inclui quem aprende, quem ensina e a relação entre as pessoas. A escola é reconhecida no seu papel fundamental de desenvolvimento intencional do processo do ensino e da aprendizagem. Vygotsky apresentou alguns postulados que têm relevância para o ensino. Um deles tem relevância especial na proposta do Estágio formativo: trata-se do conceito de ZDP. Nele o desenvolvimento psicológico do indivíduo deve ser considerado de maneira prospectiva, está implícita a ideia de transformação. Isto é, os processos embrionários presentes, que ainda não se consolidaram, podem ser transformados por meio da atuação pedagógica do professor. Nesse sentido, o estagiário em contato com a realidade da escola e em fase de desenvolvimento de suas capacidades formativas está inserido em um contexto privilegiado da formação. O professor formador consciente dessa realidade, ao fazer a gestão, assistir o estagiário e intervir em conjunto com o professor supervisor nas atividades a serem realizadas por eles no Estágio, pode potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nessa etapa da formação. Nesse processo, a ZDP, é acionada ao retomar a Geografia e as teorias geográficas para uma compreensão mais aprofundada e articulada ao conhecimento pedagógico-didático.

A TED, de Davydov (1988; 1999a; 1999b), é uma orientação da psicologia pedagógica que tem potencial para converter a atividade de estudo em desenvolvimento mental, em consciência teórica e em pensamento teórico ou “pensamento dialético”. Essa orientação é fundamental no desenvolvimento da personalidade do aluno e para que ela ocorra é necessária sua correta organização. Davydov apoia-se no pensamento de Vygotsky sobre a relação de unidade entre educação, ensino e aprendizagem no desenvolvimento humano. Para ele, a educação e o ensino atuam nos processos psíquicos superiores dos alunos por meio do conteúdo gerando desenvolvimento. Esse processo de desenvolvimento ocorre a partir da generalização do conteúdo e da formulação de conceitos. Em síntese, trata-se de um tipo de aprendizagem em que o conteúdo é fundamental, pois é por meio dele que ocorre o desenvolvimento psíquico das funções psicológicas superiores. Davydov apropriou do conceito de ZDP para explicar esse processo, diferenciando conhecimento empírico do conhecimento teórico. No conhecimento empírico ocorre um processo de abstração, generalização e formação de conceitos empíricos. No conhecimento teórico, ocorre um processo de abstração e generalização substantiva e formação de conceitos teóricos. Ressaltou que o processo de ascensão do abstrato ao concreto, que caracteriza a lógica dialética, depende do conhecimento teórico e da abstração e da generalização substantiva. É por meio deles que se descobre as inter-relações entre o universal, particular e singular, e o conceito teórico. Na abordagem do Estágio formativo o conteúdo da aprendizagem é o pensamento teórico, a abstração e a generalização substantiva, e os conceitos teóricos no âmbito da Geografia. É esse conteúdo que caracteriza o pensamento racional e o pensamento reflexivo.

Na dimensão da Geografia, primeiramente é necessário assinalar que a composição teórica que me apropriei abrange diversos campos do conhecimento; a educação, o currículo, a formação de professores, a psicologia e a didática, eles dialogam entre si e, cada um, ao seu modo, aponta a relevância da Geografia na orientação e na constituição do Estágio Curricular de formação de professores. Dessa maneira, compreende-se que a Geografia é um tipo de conhecimento essencial e necessário no contexto de desenvolvimento no Estágio. Ela é a ciência de base do curso de formação de professores, é também o conhecimento que compõe o currículo das escolas campo que os estagiários deverão abordar nos contextos das práticas de ensino. Nesse momento da formação é importante tomar esse conhecimento em sua plenitude pela possibilidade de se estabelecer diálogos em que haja articulação entre Geografia científica e escolar, conhecimento disciplinar e pedagógico, entre outros. Mas, além disso, a Geografia pode ser apropriada e utilizada também como um recurso teórico para compreender a escola na

esfera do espaço escolar e suas diversas espacialidades. Nesse sentido, a Geografia é um tipo de conhecimento, uma forma de pensar que possibilita compreender a totalidade do espaço escolar. Contudo, é essencial a apropriação da Geografia e das teorias geográficas como conhecimento poderoso para o Estágio. Esse conhecimento foi reconhecido pelos professores participantes da pesquisa em suas propostas de Estágio como fundamental e também está presente nos projetos amadurecidos.

Ao fim dessa pesquisa, compreendo que as bases teóricas em interlocução com a problemática apresentada foram fundamentais para ampliar a compreensão das deficiências educativas e o insucesso do atual currículo do Estágio de Geografia. Compreender profundamente essa dinâmica impulsiona a buscar novos caminhos teóricos e metodológicos que podem contribuir com a criação de novos projetos de Estágio e na valorização do processo formativo do estagiário, e, com isso, promover transformações nas várias esferas humanas; intelectual, emocional e individual. Os resultados obtidos e as análises realizadas me permitiram concluir que as propostas e projetos de Estágio apresentados, sinalizam caminhos que inspira à novas reflexões sobre esse momento da formação e a sua relevância nos cursos de licenciatura. Um olhar nesse horizonte ressalta que há muito a ser feito e que a proposta do Estágio Formativo abordada pode contribuir para pensar essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar a escrita dessa tese ressalto, uma vez mais, a importância do Estágio Curricular na formação dos professores. Ele é importante por vários motivos. Entre eles: é um momento peculiar da formação por proporcionar ao estudante de licenciatura desenvolver atividades de análise e observação cuidadosa do espaço escolar de atuação dos professores e demais agentes educativos da escola, da vida dos estagiários e das relações que se estabelecem com eles nesse espaço. Esse momento da formação também apresenta condições especiais para estabelecer relações de reciprocidade e interconexão, seja, entre a didática básica e a específica, seja, entre os conhecimentos do conteúdo tanto o escolar quanto o acadêmico etc. As diversas atividades desenvolvidas no Estágio estão voltadas em proporcionar ao futuro professor conhecer um pouco da profissão docente, ao favorecer condições reais de aproximações da rotina pedagógica e ao experimentar as dificuldades e problemas que o professor enfrenta no seu cotidiano na escola. Essas atividades, simultaneamente, provocam a reflexão do conhecimento científico, da profissão docente, da educação e da totalidade que ela envolve.

O marco teórico que funda essa tese reconhece que a formação docente deve valorizar a dimensão do conhecimento dos conteúdos da Geografia, o conhecimento pedagógico-didático e a necessidade de integração entre eles. Apontei, repetidas vezes, o problema da ausência do conhecimento geográfico no Estágio, defendendo a inclusão desse conhecimento nesse contexto da formação pela sua vultuosa contribuição educativa. É importante destacar que uma das peculiaridades dos professores formadores que atuam no Estágio Curricular é desenvolver no processo de aprendizagem dos estagiários conhecimentos e atividades que consolidam a formação na dimensão pedagógica. Dessa maneira, pode-se afirmar que o Estágio possui uma tarefa especial pela estreita relação de compromisso com a formação pedagógica dos acadêmicos. Isso, por si só, já atribui ao Estágio uma importância peculiar, pois, ao fim e ao cabo, esse componente do currículo assume maior envolvimento com a formação pedagógica dos estagiários, juntamente com os demais componentes pedagógicos. Porém, esses componentes devem entrelaçar a Geografia, pois é a integração de conhecimentos disciplinar e pedagógico que possibilita as condições básicas para avançar em direção ao Estágio formativo baseado na lógica dialética.

Ao longo da minha trajetória como professora formadora, de forma geral, pude observar e compreender que os professores que reconhecem a dimensão pedagógica e a incorporam em suas práticas e reflexões têm uma visão mais ampla sobre a sua função, maior consciência da imponência do seu papel social e demonstram sensibilidade em relação as diferenças, as

diversidades, as perversidades presentes na realidade social. Essa consciência social, certamente, provoca nos professores formadores a necessidade de agir com retidão e civilidade e de assumir o compromisso com a transformação social dos estudantes.

Defendi como tese a importância de incluir a Geografia no contexto da realização do Estágio Curricular de formação de professores. Ela deve ser articulada com o conhecimento didático com o objetivo de promover a qualidade das aprendizagens. O raciocínio geográfico, a formação de conceitos geográficos, etc. são, ao mesmo tempo, conhecimento teórico-metodológico da Geografia e recurso didático que são fundamentais para desenvolver contribuições educativas na formação, um tipo de aprendizagem baseada no conhecimento teórico e não mais no conhecimento empírico. Essa abordagem, fundamentada na psicologia pedagógica de Vygotsky, circunscreve um ensino que privilegia a articulação entre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos e, por conseguinte, têm potência para desenvolver as capacidades cognitivas dos alunos. Logo, o Estágio é um componente curricular de relevância ao oferecer aos alunos possibilidades de amplo desenvolvimento no âmbito da formação teórica articulada às experiências da profissão docente.

A realização de experiências reais da profissão docente tem uma importância especial no Estágio, sua pujança está nas diversas possibilidades que essa atividade que o compõe pode promover, de produção do conhecimento, de desenvolvimento mental, emocional, entre outras dimensões, e, conseqüentemente, a transformação humana. As experiências reais são fundamentais na produção de conhecimentos, uma vez que as condições de produção de um conhecimento estão na realidade objetiva e na atividade humana prática. Portanto, o Estágio que privilegia a formação teórica e o exercício de atividades práticas, articuladas e mediadas pelo professor formador, podem promover a produção do conhecimento, pois ao serem realizadas pelos estagiários provoca neles reflexões e crescimento intelectual, leva-os a desenvolver uma prática pensada, elaborada e formulada como um conhecimento. Tal conhecimento impregnado pela prática, torna-se um instrumento do pensamento sobre a profissão docente, desenvolve e amplia o conhecimento do conteúdo acadêmico e escolar, do processo de aprendizagem dos alunos e das relações que envolve a comunidade escolar etc. Esse movimento do pensamento sobre a profissão deve ser contínuo, é essa a lógica da formação continuada. Em qualquer etapa da trajetória o profissional deve desenvolver ações de estudo, análise e reflexão sobre o seu campo de conhecimento e atuação.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o Estágio é um momento privilegiado da formação também pelas possibilidades de provocar a iniciação da reflexão densa sobre a profissão, a

tomada de consciência sobre o sentido e o significado de ser professor e da importância do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e humana por meio da docência. Nesse sentido, enfatizo a importância da formação qualificada dos professores que atuam no Estágio e da consciência social sobre o seu papel profissional. A respeito dos professores que atuam no Estágio, mas que desconhecem o seu papel e a sua relevância, dificilmente conseguem compreender a potência e a totalidade dessa etapa formativa.

A partir da menção apontada antes, façamos a interrogação, que atributos o professor formador deve ter para atuar no Estágio além de conhecer seus problemas e sua importância? A formação espessa no campo do conhecimento disciplinar e pedagógico-didático, sem dúvida, é essencial. Porém, isso não é tudo, cabe aos professores formadores que assumem o Estágio Curricular a disposição para atuar como profissionais comprometidos ao transitar em itinerários que ultrapassam o espaço da universidade, estabelecer condições para desenvolver o diálogo entre os sujeitos nele envolvidos desempenhando a função de gestor e mediador do processo formativo. O trabalho do professor formador orientador deve mirar o futuro, o devir do estagiário, pois ele é um aprendiz em processo de formação, a realização de suas atividades no Estágio deve contribuir para ampliar as suas capacidades intelectuais tais como; pensar, refletir, analisar, alcançar autonomia, produzir conhecimentos, etc. tanto em relação a educação escolar quanto em relação a profissão. A reflexão dialética é um processo, deve ser uma ação praticada de modo contínuo no transcorrer da vida profissional para produzir novos conhecimentos e avançar profissionalmente.

Fazer a gestão do Estágio, função que também deve ser considerada como atribuição do professor formador, é uma tarefa que implica visitar regularmente as escolas campo, estabelecer diálogos com gestores, professores responsáveis pela supervisão e estagiários cumprindo seu papel de mediador. É provável que uma mediação adequada pelo professor formador leve as pessoas envolvidas nos estágios a constituir relações de maior comprometimento em relação ao trabalho a ser realizado. A mediação, ao mesmo tempo, pode contribuir para a resolução de conflitos que possam surgir, e, se possível, com sugestões a respeito do planejamento e a organização das atividades do Estágio que sejam geradoras de crescimento e amadurecimento profissional para o estagiário. Dessa maneira, o professor formador, ao frequentar a escola campo, com o objetivo de realizar a gestão do Estágio, simultaneamente, pode assistir o estagiário em suas demandas. Esse momento, é de muita insegurança e receio para ele, daí a importância da presença do professor formador que atue nesse espaço de modo a se inteirar do

Estágio realizado na escola, de dialogar com os futuros professores regularmente e atenuar situações e emoções atribuladas frente às atividades realizadas por eles no Estágio.

Diante do exposto e para finalizar, outra importante interrogação emerge. Como efetivar sistematicamente uma proposta de Estágio formativo? Ao arquitetar a proposta da abordagem de um Estágio formativo o meu objetivo inicial foi ultrapassar o Estágio baseado na lógica formal, na concepção de uma educação tecno-instrumental e nos problemas decorrentes dessa concepção. Ressaltei sobre a importância de o professor compreender os problemas atuais relacionados ao modelo de Estágio Curricular baseado na concepção técnica e instrumental que se caracteriza pelo esvaziamento teórico, pelo trabalho burocrático e desassistido e que tem levado o professor formador, habitualmente, às ações de controle e checagem. Contudo, houve o amadurecimento das ideias iniciais e pude analisar que a ausência da Geografia no Estágio, abordada como problema central, tinha um significado mais complexo e que a questão não é, simplesmente, acrescentar a Geografia. O problema que apontei está inserida em dilema antigo que ainda não foi superado nos cursos de formação de professores, diz respeito a dissociação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático, entre o ensino da didática e das didáticas específicas etc. A muito tempo essa discussão tem sido realizada pelos especialistas, mas pouco tem sido os avanços nessa direção.

Dessa maneira, alguns apontamentos foram apresentados ao longo dessa tese com o objetivo delinear uma proposição inicial sobre o Estágio formativo. Entre eles, no caso dos cursos de licenciaturas de Geografia, a Geografia deve ser considerada como a ciência basilar, o conhecimento essencial, deve ser o artefato fundamental, o elemento mediador que, em conexão com conhecimento pedagógico-didático, norteará o trabalho do professor formador que atua no Estágio Curricular. O segundo diz respeito a aprendizagem do aluno que, conforme a lógica dialética, se dá pela apropriação do conteúdo ou do conhecimento teórico-metodológico e não do conhecimento empírico. Isto é, o Estágio formativo apoia-se em uma concepção de aprendizagem em que o conteúdo seja capaz de promover o desenvolvimento cognitivo do estudante e que as intervenções do professor formador nesse processo extrapolem as ações de controle e checagem. A formação teórica sólida é, sobretudo, um enfrentamento aos currículos tecno-instrumental que têm como características, basicamente, um ensino baseado no conhecimento empírico e no currículo de resultados, dominantes no atual cenário da educação brasileira. A abordagem de um Estágio formativo, um currículo do futuro para o Estágio, acolhe uma didática baseada no conhecimento teórico e na epistemologia da Geografia. Ao ancorar esses elementos, para além dos caminhos conhecidos, busquei explorar as

potencialidades da ciência geográfica como *uma forma de pensamento*. Outro elemento importante está relacionado ao olhar prospectivo do professor para o estudante no Estágio, isto é, para além do momento atual e com a ideia de transformação.

Enfim, a abordagem pedagógico-curricular do Estágio formativo é uma demanda efetiva dos professores formadores que decorre dos problemas persistentes nele e, sem dúvida, ela deve ser amadurecida e sistematizada a partir dos elementos expostos e de outros. A superação dos dilemas na educação superior exige que o professor formador conheça e compreenda profundamente a origem dos problemas, as razões de sua permanência e os motivos que justificam transpô-los e transformá-los. Esse conjunto e a consciência clara sobre o papel que assumimos junto a formação de professores, é, sem dúvida a condição fundamental para enfrentá-los e superá-los. Ao mesmo tempo ela é responsável pelos motivos que promovem rompimentos com concepções educativas orientadas pela tradição e possibilita vislumbrar outros caminhos, analisar arquiteturas educativas que podem efetivar uma nova abordagem de Estágio Curricular de formação de professores de Geografia. Dessa maneira, a nossa tarefa com o estagiário, essencialmente, não é uma tarefa simples, com procedimentos de prescrição, checagem e controle. A proposição de um Estágio formativo exige rever e analisar a concepção de educação que nos acompanha, compreender a verdadeira função do professor na sociedade atual, apropriar de teorias de aprendizagem que promovem um tipo de conhecimento que gera desenvolvimento mental, isto é, que *promove o progresso de formas mais elevadas de pensamento*, e a partir dele gerar outros modos de agir, outras formas de pensar e atuar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo - SP: Expressão Popular, 2004.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2012.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **A formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto editora, 2010.
- ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALPERS, Svetlana. O impulso cartográfico na arte holandesa. In: ALPERS, Svetlana. **A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII**. São Paulo: Edusp, 1999.
- ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007. ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: **colóquio internacional de geocrítica: el control del espacio y los espacios de control**. 13, Anales. Barcelona, 5-10 mayo, 2014.
- ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARREIRO, Iraíde M. de Freitas; GEBRAN, Raimunda A. **prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 67-86.
- BROTON, Jerry. **Uma história do mundo em doze mapas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BUNGE, Mario. **Epistemologia: curso de atualização**. Tradução Claudio Navarra. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz – Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CAIO PRADO JR. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: www.ebooksbrasil.com.

CAPEL, Horacio. **Filosofia y ciência em la Geografia contemporânea**: una introducción a la Geografia. Barcelona: Barcanova, 1981.

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio Geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**, v. 01, 20 p. Goiânia: 2019. ISSN: 2675-1526. Disponível em: www.revistas.ufg.br/signos. Acesso: 20/01/2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar Geografia para autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da Anpege**, v. 07, n. 01, (edição especial), p. 193-203, out. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana da Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, p. 27-41.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Tradução José Braga Costa. Lisboa - Portugal: 70 - LDA, 2006.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Tradução Margareth de Castro Afeche Pimenta e Joana Afeche Pimenta. 2. ed. Florianópolis – SC: UFSC, 2014.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundo em conflitos. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **A importância do Estágio num Curso de Licenciatura.** Boletim Goiano de Geografia. 12(1): 97-109, Jan/Dez, 1992.

CNE. Resolução CNE-CP nº 2, 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.** Brasília: CNE, 2002.

CNE. Resolução CNE-CP nº 1, 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.** Brasília: CNE, 2002.

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

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da geografia. In: CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 15- 47.

CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO José Augusto. **Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?** Porto: Porto Editora, 2002.

COSGROVE, Denis. The morphological eye. In: COSGROVE, Denis. **Geography and Vision Seeing, Imagining and Representing the World.** Londres: I. B. Tauris, 2008.

COUTO, Marcos Antonio Campo. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas espaciais e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v.1, n.34, p.109-124, jan/jun, 2010.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton, Camilo de (Org.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia.** Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011, p. 27-44.

CHRISTALLER, Walter. **Central Places in Southern Germany.** New Jersey: Prentice-Hall, 1966. (Translated by Carlisle W. Baskin).

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo - SP: Edições Loyola, 2003.

DROUIN, Jean-Marc. De Lineu a Darwin. Os viajantes naturalistas. In: SERRES, M. (org.). **Elementos para a história das ciências.** Lisboa: Terramar, 1988.

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

DAVYDOV. Vasili V. Uma nova interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução José Carlos Libâneo. In: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches.** Aarhus – Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, Vasili V. O que é a atividade de estudo? Tradução de Natchalnaia Shkola. **Revista Escola Inicial**, n. 7, 1999.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**. Tradução Álvaro Cabral. Campinas – SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

FIGARO, Roseli. **Relações de comunicação no mundo trabalho**. São Paulo: Anna Blume, 2008, v. I. 160 p.

FREITAS, Raquel A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016. Link para acesso: <file:///C:/Users/User/Downloads/5392-16277-1-PB.pdf> 2016.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 40 n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>>.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educação, Porto (Pt): Porto Editora, 1999;

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2^a ed. Lisboa: Editora Instituto de Inovações Educacionais, 1995, p. 51-76. Coleção temas de educação 1.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In GEERTZ. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989 (©1973). P.13-41.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e a sua discussão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 49-76.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia fin-de-siècle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo e o fim das ilusões. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Explorações Geográficas**: percursos no fim do século. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p. 13-42.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco de Assis; SAHR, Cicilian Luiza Lowen; SILVA, Márcia. **Espaço e tempo**: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba,

PR: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaços Públicos: um modo de ser do espaço, um modo de ser no espaço. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Olhares Geográficos**: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 19-41.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed., coleção temas de educação nº 01, Lisboa: Editora Instituto de Inovações Educacionais, 1995.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. O espaço como palavra chave. **GEOgraphia**, vol,14, n.28, 2012.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução Dr. António Correia. 7. ed. Coimbra – Portugal: Gráfica de Coimbra, 1979.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Lucimar A. Coghi Anselmi e Fulvio Lubisco. São Paulo: Martin Claret, 2009. Título original: Kritik der reinen Vernunft. “Texto integral” (Coleção a obra-prima de cada autor; 3).

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **Projetos de Ensino**: contribuições para a formação de professores. Goiânia, 2008. 170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás.

KHAOULE, A. M. K.; CARVALHO, E. F. O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 100-124, jan./jun. 2014.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. **Teorias geográficas e suas possibilidades educativas na formação de professores**. 2017. 116 f. Relatório de qualificação (Doutorado em Geografia) – PPGEIO - Programa de Pós Graduação em Geografia, IESA – Instituto de Estudos Socioambientais, UFG - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira; BUENO, Mírian Aparecida. Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Geografia no Brasil: dilemas e desafios. *In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). Formação de professores de Geografia no Brasil*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, p. 127-158.

KRÜGER, Heinz-Hermann. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha**. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 39-52.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In: DANIELS, Harry (Org.). Tradução Marcos Bagno. Uma introdução a Vygotsky*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LA BLACHE, Vidal de. As características próprias da Geografia. *In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). Perspectivas da Geografia*. 2 ed. São Paulo: Difel, 1985, p. 37-85.

LA BLACHE, Vidal de. Geografia Geral: os gêneros de vida na Geografia Humana (primeiro artigo). Tradução Regina Sader e Simone Batista. **Geographia**, Ano 7, n. 13, 2005. Seção “Nossos Clássicos”.

LA BLACHE, Vidal. Os Princípios da Geografia Geral. *In: HAESBAERT, Rogério; PEREIRA, Sergio Nunes; RIBEIRO, Guilherme (Orgs.). Vidal, Vidais: textos de Geografia Humana, Regional e Política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital**. Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Rio de Janeiro: **Revista Bras. de Educação**, n. 27, p.5-24, dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico cultural para didática. *In: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). Didática e Interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky: Diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. *In: VII JORNADA DE ENSINO DE MARÍLIA*, ago. 2008a. CD-ROM. (Texto de abertura)

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008b. p. 59-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino em um mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás. 2011, p. 85-100.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013a.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Vasilyevich Dayvdov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Editora Edufu, 2013b.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. *In*: CRUZ, Giseli Barreto da; *et al.* (Org.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, Faperj, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015a. p. 37-65.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015b.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU: 2017.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUDKE, Menga. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. *In*: LUDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007. (série prática pedagógica)

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MACHADO, Valeriê Cardoso. **O cotidiano escolar no ensino de Geografia**: estudo etnográfico na 5ª série de uma escola pública. Dissertação de mestrado em Geografia. Universidade Estadual de Maringá. 2005.

MARTIJA, Andoni Arenas; SILVA, Víctor Salinas. Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago/Chile; s/v, n. 56, p. 143-162, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n56/art08.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2015.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política de espacialidade. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 31-59.

MONBEIG, Pierre. O estudo geográfico das cidades. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro: IBGE, ano 1 Nº 7, p. 7 – 29, 1943.

MORAES, Loçandra Borges. **A Cartografia na formação do professor de Geografia**: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. (Tese de Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert (Org.). **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990, p.05-30.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (Orgs.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2010.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª edição, coleção temas de educação nº 01, Lisboa: editora Instituto de Inovações Educacionais, 1997.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. V. 25, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José Antonio. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática: 2003, p. 51-83.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de Oliveira. **Pensamento Teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar: evidências da atuação de professores de Geografia na Educação Básica em Goiânia/GO**. (Tese de Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

OLSSON, Gunnar. Mappings. In: **Abysmal a critique of cartographic reason**: Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

PARK, Robert Ezra. **La ciudad y otros ensayos de ecología urbana**. Barcelona: Serbal, 1999.

PERACINI BENTO, Izabella. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3. ed. Uberlândia: EDUFU: 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PLAFFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Guilherme. Geografia Humana: fundamentos epistemológicos de uma ciência. In: HAESBAERT, Rogério; PEREIRA, Sergio Nunes; RIBEIRO, Guilherme (Orgs.). **Vidal, Vidais: textos de Geografia Humana, Regional e Política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: o Estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013, p. 107-123.

ROSA, Elisa Zaneratto; ANDRIANI, Ana Gabriela Pedrosa. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. Peters (Org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SYLVIO, Mara Cristina de. Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artemed, 1999.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Tradução Maria Paula Duarte. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SANTOS, M. F. P. dos. **O Estágio enquanto Espaço de Pesquisa: Caminhos a Percorrer na Formação Docente em Geografia**. 2012. 151 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria Filosófica. **Terra Livre**, n. 5, p. 09-20, 1988.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed., 1. Reimpr. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. ed., 3. reimpr. São Paulo: Edusp, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: histórias e teoria**. Campinas: autores associados, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Vanilton Camilo de; ZANATTA, Beatriz Aparecida. Concepções de prática de ensino e formação de professores de geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, 32 (93), p. 175-195, 2018. Link de acesso: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: os desafios da totalidade mundo**. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências). Instituto de Geociências/UNICAMP, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THRIFT, Nigel. **An introduction to Time-geography**. In Concepts and Techniques in Modern Geography. University of East Anglia Geographical Abstracts, No. 13. 1977.

VERHAGHE, Jean-Claude; WOLFS, José Luis; SIMON Xavier; COMPÉRE Dominique. **Praticar a epistemologia: um manual de iniciação para professores e formadores**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1896-1934). **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001, acessado em 13 de agosto de 2017, www.ebooksbrasil.com.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WACHOVICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1991.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 54-66.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010, p. 12-28.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução Maria Engarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto – Portugal: Porto editora, 2010.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set/dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, jun. 2013.

YOUNG, Michael, F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta convite

CARTA CONVITE

Prezado (a),

Sou professora de Geografia da Universidade Estadual de Goiás e doutoranda na Universidade Federal de Goiás, no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Estou realizando uma pesquisa de doutorado tendo como título “Teorias geográficas e suas possibilidades educativas na formação de professores”. O objetivo desse estudo é analisar as possibilidades educativas das teorias geográficas no Estágio Curricular Supervisionado de formação de professores. Na oportunidade convido-o(a) para ser participante de um grupo de discussão sobre o Estágio. O grupo será composto por professores formadores que atuam no Estágio supervisionado dos cursos de licenciatura de geografia. A sua participação nessa pesquisa ocorrerá, entre fevereiro e dezembro de 2017, a partir da realização das seguintes atividades:

- participar de quatro a cinco (4 a 5) reuniões em um grupo de discussão;
- fazer um depoimento da sua trajetória formativa e profissional, de como trabalha o Estágio, quais são as suas expectativas, dificuldades, etc.;
- apresentar e/ou discutir propostas teórico-metodológica a ser operacionalizada no Estágio supervisionado tendo a teoria geográfica como fundamento central,
- operacionalizar as atividades planejadas no Estágio;
- fazer uma auto avaliação do trabalho, expor uma reflexão da experiência realizada.

Estou à disposição para quaisquer informações.

Agradeço cordialmente,

Prof.^a. Anna Maria Kovacs Khaoule

E-mail: annamariakk@gmail.com

(62) 9 9965-2011 / (62) 9 9430-3060

Anexo 2 – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Se tiver dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone (62) 3521-1215.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da Pesquisa: Teorias geográficas e suas possibilidades educativas na formação de professores.

Pesquisadora Responsável: Anna Maria Kovacs Khaoule

Informações sobre a pesquisadora: Aluna devidamente matriculada no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – nível Doutorado, orientada pela Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

Telefone para contato: (62) 9 9965-2011 ou (62) 9 9430-3060

Correio eletrônico: annamariakk@gmail.com.br

Sobre a pesquisa:

O objetivo desse estudo é analisar as possibilidades educativas das teorias geográficas no Estágio Curricular Supervisionado de formação de professores. Para alcançá-lo, em um primeiro momento, será compreender o lugar da teoria geográfica no Estágio supervisionado, conhecer o pensamento dos professores sobre o Estágio, os conhecimentos que privilegia e as práticas que realiza, tanto no espaço da universidade como nas escolas campo. Na sequência serão discutidas e definidas propostas de ação a ser realizadas no Estágio, tendo como foco a teoria geográfica. As ações planejadas serão operacionalizadas no Estágio e finalmente analisadas a sua potencialidade educativa e a repercussão do trabalho realizado. A metodologia

adotada para realização dessa pesquisa será o grupo de discussão. Esse grupo será constituído por professores que atuam no Estágio supervisionado dos cursos de licenciatura de geografia em universidades públicas goianas no ano de 2017, esses professores serão os participantes da pesquisa. O grupo de discussão será o espaço da minha investigação, nas reuniões realizadas no decorrer de 2017 que serão coletados os dados apresentados pelo participante, professor formador, por meio das discussões, narrativas, relatos, reflexões, proposições por meio de gravação de áudio.

A sua participação nessa pesquisa ocorrerá a partir da realização das seguintes atividades:

- participar de quatro a cinco (4 a 5) reuniões em um grupo de discussão;
- fazer um depoimento da sua trajetória formativa e profissional, de como trabalha o Estágio, quais são as suas expectativas, dificuldades, etc.;
- apresentar e/ou discutir propostas teórico-metodológica a ser operacionalizada no Estágio supervisionado tendo a teoria geográfica como fundamento central,
- operacionalizar as atividades planejadas no Estágio;
- fazer uma auto avaliação do trabalho, expor uma reflexão da experiência realizada.

Os dados desse estudo serão coletados entre fevereiro e dezembro de 2017. Garantimos o sigilo dos dados informados pelos participantes da pesquisa e estamos à disposição para prestar qualquer esclarecimento antes, durante e depois do curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada, sobre a análise dos dados ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

Ao fazer parte desta pesquisa, você será beneficiado em participar de um ambiente formativo, aberto ao diálogo e as discussões sobre o Estágio no qual serão expostos diferentes pontos de vista, experiências, etc. de professores que também atuam no Estágio supervisionado. O espaço do grupo de discussão pode contribuir para olhar mais atento para os diferentes elementos teóricos e metodológicos que compõe a formação de professores a partir exposição oral que exhibe o pensamento dos participantes, professores formadores, especialmente sobre o Estágio supervisionado. Além disso, esse estudo é uma oportunidade de refletir sobre a aproximação dos diversos conhecimentos que compõe a formação acadêmica do professor de geografia, ou seja, ações que integram no Estágio, conhecimentos geográficos e conhecimentos pedagógicos. Em relação aos possíveis riscos ao fazer parte desta pesquisa, reconhecemos que você poderá sentir dificuldades de relacionar com os participantes do grupo de discussão, desconforto, por algum motivo, no contexto do grupo ou no trabalho realizado no Estágio ou em relação à gravação do áudio. Contudo, me comprometo constituir no grupo de discussão um ambiente de harmonia e equidade, promover condições favoráveis para o diálogo entre todos os

participantes, o convívio de tolerância e respeito aos diferentes pontos de vista e está atenta e disponibilizar sempre o apoio oportuno. E, caso você solicite, suprimir dados, partes ou trechos de sua exposição oral e da gravação de áudio, comprometo, prontamente, atender a sua solicitação.

A divulgação dos resultados acontecerá por meio da publicação da minha tese de doutorado, publicação de artigos científicos, a participação em eventos científicos da área – sempre garantindo o sigilo dos participantes. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Além disso, asseguramos o sigilo e a privacidade de vocês quanto dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você tem a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

Anna Maria Kovacs Khaoule

Pesquisadora Responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____

RG _____ CPF _____,

abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Teorias geográficas e suas possibilidades educativas na formação de professores “, como participante. Fui devidamente informados(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Anna Maria Kovacs Khaoule, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar: Testemunhas (não ligadas ao pesquisador responsável):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Anexo 3 – Formulário de identificação do professor formador e questões para subsidiar o relato da experiência no Estágio

Formulário de identificação do professor formador

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Universidade: () UFG () UEG

Tipo de Vínculo: () Efetivo () Contrato

Graduação em geografia:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação – Mestrado:

Área/Linha de pesquisa: _____

Universidade: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-Graduação – Doutorado:

Área/Linha de pesquisa: _____

Universidade: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Tempo de profissão:

Tempo que exerce a docência: _____

Tempo que atua no Estágio: _____

Turno do curso que trabalha:

() Matutino () Vespertino () Noturno

Cargo com vínculo em Regime de Dedicação Exclusiva:

() Sim () Não

Questões para subsidiar o relato da experiência no Estágio

1. Como realiza o seu trabalho no Estágio?
2. Quais são as suas expectativas com o Estágio?
3. Como você avalia o trabalho que realiza no Estágio?
4. Quais os saberes que privilegia ao longo da sua experiência no Estágio?

Anexo 4 – Roteiro de apresentação da proposta teórico-metodológica

Roteiro de apresentação da proposta teórico metodológica

TEORIA GEOGRÁFICA

- Identificação do texto/referência bibliográfica;
- Apresentação do(a) autor (a);
- Síntese das principais ideias apontadas pelo autor considerando a ideia central, os objetivos adjacentes a ideia central, a estrutura (partes do texto) acompanhado de uma breve caracterização de cada parte;
- Apresentação do conceito central, a tese do autor,

PROPOSTA METODOLÓGICA

Explicar como pretende operacionalizar a proposta no Estágio.

Anexo 5 – Questões norteadoras para a auto avaliação do professor formador

Questões norteadoras para a auto avaliação do professor formador

1. Descrição de como a proposta teórico-metodológica escolhida foi realizada, considerar os diferentes contextos, universidade e escola-campo;
2. A repercussão do trabalho para o estagiário;
3. As dificuldades de operacionalizar uma perspectiva didática que privilegia o desenvolvimento do pensamento geográfico nas atividades do Estágio;
4. As implicações de um ensino fundamentado na perspectiva do pensamento geográfico na orientação do Estágio;
5. Os efeitos dessa ação no Estágio no pensamento do professor.

Anexo 6 – Termo de autorização para produzir gravação em áudio

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PRODUZIR GRAVAÇÃO EM ÁUDIO

Eu _____, CPF _____,
RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da gravação em áudio, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora responsável Anna Maria Kovacs Khaoule do projeto de pesquisa intitulado “TEORIAS GEOGRÁFICAS E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES” a realizar as gravações em áudio e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização do áudio e dos depoimentos para fins científicos e de estudos (tese, livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora responsável da pesquisa, acima especificada.

Goiânia, 4 de novembro de 2016.

Anna Maria Kovacs Khaoule
Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

Anexo 7 – BANCO DE DADOS: Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes (KHAOULE 2017).

BANCO DE DADOS: Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes (KHAOULE 2017).

Quadro 01 – Síntese-legenda da categorização Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes

Legenda	Categoria	Mestrado	Doutorado	Total	% de cada categoria em relação ao total de trabalhos
	Educação ambiental	15	2	17	15,04%
	Saberes docentes e prática pedagógica	26	8	34	30,09%
	Formação de professores	15	10	25	22,12%
	Cartografia	6	11	17	15,04%
	Uso e elaboração de materiais didáticos	3	0	3	2,65%
	Currículo	3	6	9	7,96%
	Estágio docente	1	1	2	1,77%
	Escola, ensino e questões sobre gênero e raça	5	1	6	5,31%
	Total	74	39	113	

Quadro 02 – Trabalhos elencados no Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes – por grau de aperfeiçoamento. Observação: as cores apresentadas nas células seguem a legenda organizado no Quadro 01.

MESTRADO		DOUTORADO	
Tema	Palavras-Chave	Tema	Palavras-Chave
Saberes e práticas sobre ecossistema, bioma (2012)	Educação, saberes e práticas docentes, livros didáticos, biomas, biodiversidade e ecossistemas	Quantificação na formação em geografia (2015)	Educação do campo, Banco mundial, Luta de Classes, Estado
Prática pedagógica (2015)	Prática pedagógica, professores de geografia		
Educação Ambiental (2011)	Educação ambiental, ensino de geografia, formação de professores		
Educação Ambiental (2013)	Ensino de geografia, educação ambiental, ensino fundamental		
Formação de professores e projeto político pedagógico (2013)	Formação profissional, Bacharelado e licenciatura, Projeto político-pedagógico, estrutura curricular		
Trabalho docente de mulheres (2014)	Docência, Mulher, Trabalho		
Educação Ambiental (2015)	Educação ambiental, ensino de geografia, ensino de biologia		
Educação ambiental (2015)			

Educação ambiental (2011)	Educação ambiental, educação básica, tema transversal, formação continuada		
Educação ambiental (2011)	Crise socioambiental, educação ambiental, práticas pedagógicas, políticas públicas		
Educação ambiental (2011)	Lugar, cartografia, ensino fundamental, atlas escolar, formação de professores	Pensamento teórico-conceitual do professor (2015)	Formação de professores, educação básica, raciocínio da ação didática em geografia
Saberes e práticas docentes sobre o urbano (2009)	Geografia, ensino, cidade, saberes docentes, práticas docentes	Prática docentes nos anos iniciais (2015)	Geografia escolar, formação de professores, anos iniciais
Saberes docentes - motivação (2008)	Motivação, saberes docentes	Currículo e cultura geográfica do lugar de vivência (2013)	Educação superior, formação de professores de geografia, cultura geográfica, lugar, alunos-jovens
Saberes docentes na formação e na prática no ensino de cidade (2008)	Geografia escolar, ensino de cidade, geografia urbana escolar, formação de professores	Conhecimentos docentes e práticas formativas (2013)	Formação de professores, conhecimentos docentes, ensino de geografia, práticas formativas
Projetos de ensino e Estágio (2008)	Ensino, Geografia, Formação de Professores, Estágio, Projetos	Educação ambiental (2010)	Ensino de geografia, educação ambiental, saberes e práticas docentes
Educação Ambiental (2008)	Educação ambiental, práticas de ensino		
Saberes e práticas do professor no início da carreira (2007)	Prática dos professores, formação de professores, identidade profissional, ensino de geografia		
		Saberes docentes e ensino de relevo (2009)	Formação docente, Relevo, Ensino Fundamental
		Diretrizes curriculares e formação de professores (2008)	Formação de professores, Diretrizes curriculares nacionais do MEC, Ensino Superior
Prática docente com surdos (2012)	Formação docente, Inclusão escolar, Libras, Metodologias de ensino	Formação de professores e contexto sociogeográfico (2013)	Formação inicial, saberes docentes, ensino de geografia, estudo do lugar
Prática de educação ambiental (2012)	Educação ambiental, concepções de educação ambiental, tema transversal	Alfabetização cartográfica na formação do pedagogo (2008)	Ensino fundamental, anos iniciais, alfabetização cartográfica, geografia, pedagogia
Formação continuada de professores de deficientes visuais (2011)	Deficiência visual, Educação Inclusiva, Ensino de Geografia, Formação continuada de professores		
Formação de professores e tecnologias de informação e comunicação (2010)	Educação, tecnologia da informação e comunicação, geografia		
Ensino e desigualdade étnico racial (2008)	Ensino de geografia, cultura, negros, escola, cidadania		

Identidade docente e formação profissional (2007)	Identidade, saberes docentes, prática profissional, história de vida, professores de geografia		
Prática docente e educação ambiental (2014)	Educação ambiental, ensino de geografia		
Fatores internos e externos da formação docente (2013)	Geografia escolar, relações de poder e ação, formação e prática docente		
Formação de professores na pedagogia e a geografia (2014)	Ensino de geografia, ensino fundamental I, Formação profissional		
Prática docente e seus desafios (2014)	Mediação, Trabalho docente, Prática de professores		
Representação social da geografia por professores de pedagogia (2013)	Ensino de geografia, representação social, formação de professores, anos iniciais		
Representação social da prova (2015)	Geografia escolar, avaliação, prova, representação social		
Representação social da formação continuada (2014)	Representação social, formação continuada, docentes, ensino de geografia		
Aulas expositivas no ensino de geografia (2015)	Ensino de geografia, aula dialógica, Geografia Escolar		
Avaliação da aprendizagem e os professores de geografia (2015)	Avaliação, Educação básica, ensino de geografia		
Geografia da saúde no ensino médio (2015)	Geografia escolar, ensino da geografia da saúde, educação em saúde		
O professor temporário e o caso da Geografia (2014)	Professores, emprego temporário, Prática de ensino		
Seleção de conteúdos no trabalho do docente (2013)	Participação no planejamento curricular, sistemas de ensino, práticas de ensino, currículos – planejamento		
Seleção de conteúdos no trabalho do docente (2013)	Estudo e ensino, Empreendedorismo, Formação de conceitos		
Conhecimento pedagógico de conteúdo dos professores de geografia (2015)	Conhecimento pedagógico de conteúdo, processo de raciocínio e ação pedagógica, didática da geografia	Ensino básico (2015)	Ensino de geografia, Formação acadêmica, formação de professores
Formação inicial e continuada de professores de geografia (2005)	Formação continuada, Professor de geografia, ensino fundamental		

Prática de professores de geografia (2004)	Formação continuada, Professor de geografia, ensino fundamental		
Saberes docentes sobre cartografia (2002)	Práticas de ensino, cartografia, ensino de geografia		
Práticas pedagógicas de educação ambiental (2012)	Educação ambiental, práticas de ensino		
Formação de professores e EAD	Práticas de ensino, saberes, geografia		
Papel da escola e conservação de recursos naturais (2008)	Educação ambiental, paisagem, escola		
Questão ambiental no ensino de geografia e na mídia (2014)	Sociedade-natureza, ensino de geografia, questão ambiental, mídia		
Educação geográfica e valores socioambientais (2011)	Educação geográfica, Educação básica, Formação cidadã		
Educação ambiental (-)	Pesca, degradação, educação, sustentabilidade		
Geografia e Gênero (2008)	Ensino de geografia, gênero		
Espaço vivido e espaço pensado (2003)	Espaço, identidade, pertencimento, lugar, formação do professor	Cidade como conteúdo escolar no ensino médio	Ensino médio, prática docente, livro didático, análise de conteúdo, cidade
Leitura cotidiana da comunidade - práticas pedagógicas da escola (2005)	Prática pedagógica, vida cotidiana, cultura, identidade	Processos formativos do professor de geografia (2009)	Formação inicial, saberes docentes, ensino de geografia
Aprendizagem com referência no lugar (2006)	Prática pedagógica, vida cotidiana, cultura, identidade	Estágio enquanto espaço de pesquisa na formação (2012)	Estágio, pesquisa, formação docente em geografia
Práticas de interação pedagógica da geografia (2009)	Geografia escolar, práticas pedagógicas, ação docente, condição humana, leitura do mundo	Cartografia na formação do professor de geografia (2013)	Cartografia escolar, analfabetismo cartográfico, ensino de geografia
Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola pelos sujeitos (2010)	Representação social, espaço geográfico	Conceito de ambiente na formação do professor (2014)	Ambiente, concepção de ambiente, Cursos superiores, Matrizes curriculares do pensamento
Aula de geografia nas séries finais do ensino fundamental (2011)	Geografia escolar, desenvolvimento profissional, ensino de geografia, prática docente		
Relações do ensino de geografia com os arredores da escola (2014)	Lugarização, ensino de geografia, aprendizagem, aluno, cotidiano		
A geografia para alunos e a prática docente (2015)	Ensino de geografia, permanências, profissão docente, estrutura educacional		
Os impactos da formação de professores em Cartografia tátil	Formação de professores. Cartografia tátil		

A geografia e a educação infantil	Formação de professores, educação infantil		
Práticas de ensino e diversidade cultural dos alunos (2010)	Escola, cultura, opressão, ideologia dominante, multiculturalidade		
Concepção do professor sobre interdisciplinaridade (2011)	Ensino, interdisciplinaridade, geografia		
Concepção dos pibidianos sobre o uso da maquete (2013)	Maquetes, representação, ensino-aprendizagem de Geografia		
Práticas docentes em estudos sociais para anos iniciais (2015)	Práticas cotidianas, Ensino fundamental, Estudos sociais		
Análise de materiais didáticos em geografia com enfoque na educação ambiental (2013)	Materiais didáticos, PCNs, Educação ambiental	O professor de geografia - complexidade, pluralismo e desafios para sua formação (2010)	Ciência geográfica, Ensino de geografia, Formação de professor, Complexidade, Pluralismo
A cartografia na formação pedagógica (2004)	Ensino de geografia, alfabetização cartográfica, formação de professores, aprendizagem das noções espaciais	Ensino de geomorfologia nos cursos de geografia (2010)	Ensino de geomorfologia, Teorias, Correntes geomorfológicas, disciplinas geomorfológicas, procedimentos metodológicos, avaliação
		Relação universidade e formação continuada (2007)	Formação continuada, educação escolar,
O ensino de geografia no trabalho de professores e alunos (2010)	Ensino técnico integrado, geografia, politécnica	A pesquisa participante na elaboração de atlas municipal escolar (2015)	Geografia, cartografia, professoras, ensino, educação
Ensino do lugar (2008)	Práticas docentes, atlas escolares, ensino do espaço local, lugar, sujeitos, universo escolar	Mapeamento com tecnologias digitais e a educação cartográfica (2014)	Cartografia, Práticas de mapeamento, educação cartográfica, novas tecnologias, linguagem digital
Práticas docentes sobre ensino do lugar e cartografia escolar (2008)	Saberes docentes, lugar, universo escolar, atividades de ensino, atlas	Formação inicial e cartografia escolar (2013)	Cartografia escolar, formação de professores em geografia, professor reflexivo
		Esporte orientação e formação de professores (2013)	Linguagem cartográfica, cartografia escolar, formação de professores, esporte orientação
		Saberes e práticas docentes (2012)	Cotidiano escolar, experiências, narrativas, práticas docentes, produção de conhecimento
		Trajetórias, formação e docência de professores de Geografia (2012)	Memória, ensino de geografia, formação de professores

		Práticas educativas, mapeamento e fotos aéreas (2005)	Fotografias aéreas verticais, práticas educativas, saberes, lugar
		Cartografia escolar no ensino superior (2007)	Cartografia escolar, formação inicial, metodologia de ensino
		Atlas escolar - saberes produzidos na prática (1996)	Saberes, cartografia escolar
Cartografia tátil escolar (2010)	Formação continuada, materiais didáticos	Formação do professor e sua localização institucional (2003)	Formação do professor, instituição
Linguagem cartográfica, mediação e cartografia tátil (2010)	Formação continuada, mediação, materiais didáticos	Cartografia geográfica na formação do profissional da geografia (2003)	Cartografia, Formação docente
Ensino de cartografia para a formação de professores (2011)	Ensino de cartografia, formação de professor, geografia	Cosmografia geográfica - astronomia no ensino de geografia (2006)	Ensino de geografia, astronomia
		O lugar do lugar no ensino de geografia (2012)	Lugar, ensino de geografia
Formação docente e construção do conceito cartográfico (2004)	Formação docente, conceito cartográfico	A didática do professor de geografia (2001)	Didática, formação de professores
Aprendizagem docente de conceitos elementais de da geografia física e da cartografia (2004)	Formação docente, conceitos em cartografia, conceitos em geografia física	A didática do professor de geografia (2001)	Geografia escolar, prática docente
O ensino da cartografia nas séries iniciais (2005)	Ensino, cartografia	O professor de geografia e os saberes profissionais (2010)	Processo formativo, saberes profissionais
Telemática no ensino de geografia (2005)	Ferramentas de ensino, percepção ambiental, geotecnologias	A educação geográfica escolar (2010)	Educação geográfica, referências docentes
Prática pedagógica crítica para o ensino de geografia (2012)	Prática pedagógica crítica, ensino de geografia	Ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar (2011)	Ensino de geografia, geografia escolar
		Entre a escola e a universidade (2013)	Formação de professores, escola, universidade
		Cartografia na formação acadêmica do professor (2015)	Processo formativo, saberes profissionais, cartografia

Quadro 03: Caracterização dos trabalhos do Eixo 6 – Formação, prática e saberes docentes.

Instituição	MESTRADO		DOUTORADO		Linhas de pesquisa do programa	Possui linha de pesquisa diretamente voltada ao Ensino de Geografia
	Tema	Palavras-Chave	Tema	Palavras-Chave		

UNB	Saberes e práticas sobre ecossistema, bioma (2012)	Educação, saberes e práticas docentes, livros didáticos, biomas, biodiversidade e ecossistemas	Quantificação na formação em geografia (2015)	Educação do campo, Banco mundial, Luta de Classes, Estado	1. Produção do Espaço e Território Nacional; 2. Representação Espacial da Dinâmica Territorial e Ambiental	Não
	Prática pedagógica (2015)	Prática pedagógica, professores de geografia				
UFG-CATALÃO	Educação Ambiental (2011)	Educação ambiental, ensino de geografia, formação de professores			1. Estudos Ambientais; 2. Ordenamento do território; 3. Trabalho e movimentos sociais	Não
	Educação Ambiental (2013)	Ensino de geografia, educação ambiental, ensino fundamental				
	Formação de professores e projeto político pedagógico (2013)	Formação profissional, Bacharelado e licenciatura, Projeto político-pedagógico, estrutura curricular				
	Trabalho docente de mulheres (2014)	Docência, Mulher, Trabalho				
	Educação Ambiental (2015)	Educação ambiental, ensino de geografia, ensino de biologia				
	Educação ambiental (2015)					
	Educação ambiental (2011)	Educação ambiental, educação básica, tema transversal, formação continuada				
	Educação ambiental (2011)	Crise socio-ambiental, educação ambiental, práticas pedagógicas, políticas públicas				
UFG-IESA	Prática docente com abordagem no conteúdo de cartografia (2014)	Lugar, cartografia, ensino fundamental, atlas escolar, formação de professores	Pensamento teórico-conceitual do professor (2015)	Formação de professores, educação básica, raciocínio da ação didática em geografia	1. Dinâmica Socioespacial; 2. Ensino-Aprendizagem de Geografia; 3. Análise Ambiental e tratamento da Informação geográfica	Sim
	Saberes e práticas docentes sobre o urbano (2009)	Geografia, ensino, cidade, saberes docentes, práticas docentes	Prática docentes nos anos iniciais (2015)	Geografia escolar, formação de professores, anos iniciais		
	Saberes docentes - motivação (2008)	Motivação, saberes docentes	Currículo e cultura geográfica do lugar de vivência (2013)	Educação superior, formação de professores de geografia, cultura geográfica, lugar, alunos-jovens		
	Saberes docentes na formação e na prática no ensino de cidade (2008)	Geografia escolar, ensino de cidade, geografia urbana escolar, formação de professores	Conhecimentos docentes e práticas formativas (2013)	Formação de professores, conhecimentos docentes, ensino de geografia, práticas formativas		
	Projetos de ensino e Estágio (2008)	Ensino, Geografia, Formação de Professores, Estágio, Projetos	Educação ambiental (2010)	Ensino de geografia, educação ambiental,		

				saberes e práticas docentes		
	Educação Ambiental (2008)	Educação ambiental, práticas de ensino				
	Saberes e práticas do professor no início da carreira (2007)	Prática dos professores, formação de professores, identidade profissional, ensino de geografia				
UFMG			Saberes docentes e ensino de relevo (2009)	Formação docente, Relevô, Ensino Fundamental	1. Meio Ambiente, paisagem e desenvolvimento sustentável; 2. Geomorfologia e análise ambiental; 3. Produção, organização e gestão do espaço; 4. Teoria, métodos e linguagens em geografia.	
			Diretrizes curriculares e formação de professores (2008)	Formação de professores, Diretrizes curriculares nacionais do MEC, Ensino Superior		Sim
UFU	Prática docente com surdos (2012)	Formação docente, Inclusão escolar, Libras, Metodologias de ensino	Formação de professores e contexto sociogeográfico (2013)	Formação inicial, saberes docentes, ensino de geografia, estudo do lugar	1. Análise, Planejamento e Gestão Ambiental; 2. Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Urbano e Rural; 3. Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia	
	Prática de educação ambiental (2012)	Educação ambiental, concepções de educação ambiental, tema transversal	Alfabetização cartográfica na formação do pedagogo (2008)	Ensino fundamental, anos iniciais, alfabetização cartográfica, geografia, pedagogia		
	Formação continuada de professores de deficientes visuais (2011)	Deficiência visual, Educação Inclusiva, Ensino de Geografia, Formação continuada de professores				
	Formação de professores e tecnologias de informação e comunicação (2010)	Educação, tecnologia da informação e comunicação, geografia				
	Ensino e desigualdade étnico racial (2008)	Ensino de geografia, cultura, negros, escola, cidadania				
	Identidade docente e formação profissional (2007)	Identidade, saberes docentes, prática profissional, história de vida, professores de geografia				
UFMS-Três Lagoas	Prática docente e educação ambiental (2014)	Educação ambiental, ensino de geografia			1. Dinâmica Ambiental e Planejamento; 2. Dinâmicas Territoriais na Cidade e no Campo	Não

UFPB	Fatores internos e externos da formação docente (2013)	Geografia escolar, relações de poder e ação, formação e prática docente			1. Cidade e campo: espaço e trabalho; 2. Gestão do território e análise geoambiental; 3. Educação Geográfica	Sim
	Formação de professores na pedagogia e a geografia (2014)	Ensino de geografia, ensino fundamental I, Formação profissional				
	Prática docente e seus desafios (2014)	Mediação, Trabalho docente, Prática de professores				
UFPI	Representação social da geografia por professores de pedagogia (2013)	Ensino de geografia, representação social, formação de professores, anos iniciais			1. Ensino de Geografia; 2. Estudos Regionais e Geoambientais	Sim
	Representação social da prova (2015)	Geografia escolar, avaliação, prova, representação social				
	Representação social da formação continuada (2014)	Representação social, formação continuada, docentes, ensino de geografia				
	Aulas expositivas no ensino de geografia (2015)	Ensino de geografia, aula dialógica, Geografia Escolar				
	Avaliação da aprendizagem e os professores de geografia (2015)	Avaliação, Educação básica, ensino de geografia				
UFPR	Geografia da saúde no ensino médio (2015)	Geografia escolar, ensino da geografia da saúde, educação em saúde			1. Paisagem e análise ambiental; 2. Produção do Espaço e Cultura	Não
UEL	O professor temporário e o caso da Geografia (2014)	Professores, emprego temporário, Prática de ensino			1. Dinâmica Socioespacial; 2. Dinâmica Geoambiental	Não
	Seleção de conteúdos no trabalho do docente (2013)	Participação no planejamento curricular, sistemas de ensino, práticas de ensino, currículos - planejamento				
	Empreendedorismo e o trabalho do professor (2010)	Estudo e ensino, Empreendedorismo, Formação de conceitos				
UEM	Conhecimento pedagógico de conteúdo dos professores de geografia (2015)	Conhecimento pedagógico de conteúdo, processo de raciocínio e ação pedagógica, didática da geografia	Ensino básico (2015)	Ensino de geografia, Formação acadêmica, formação de professores	1. Análise Ambiental; 2. Produção do Espaço e Dinâmicas Territoriais	Não
	Formação inicial e continuada de professores de geografia (2005)	Formação continuada, Professor de geografia, ensino fundamental				

	Prática de professores de geografia (2004)	Formação continuada, Professor de geografia, ensino fundamental				
	Saberes docentes sobre cartografia (2002)	Práticas de ensino, cartografia, ensino de geografia				
UFRJ	Práticas pedagógicas de educação ambiental (2012)	Educação ambiental, práticas de ensino			1. Organização e Gestão do Território; 2. Planejamento e Gestão Ambiental	Não
UERJ-Rio de Janeiro	Formação de professores e EAD	Práticas de ensino, saberes, geografia			1. Globalização, Políticas Públicas e Reestruturação Territorial; 2. Cultura e Natureza	Não
	Papel da escola e conservação de recursos naturais (2008)	Educação ambiental, paisagem, escola				
UERJ-São Gonçalo	Questão ambiental no ensino de geografia e na mídia (2014)	Sociedade-natureza, ensino de geografia, questão ambiental, mídia			1. Geografia e relações de poder; 2. Natureza e dinâmica da paisagem; 3. Ensino de Geografia	Sim
PUC-RJ	Educação geográfica e valores socioambientais (2011)	Educação geográfica, Educação básica, Formação cidadã			1. Transformação da paisagem; 2. Espaço e sustentabilidades	Não
UFRN	Educação ambiental (-)	Pesca, degradação, educação, sustentabilidade			1. Território, Estado e Planejamento; 2. Dinâmica urbana e regional; 3. Dinâmica Geoambiental, Riscos e Ordenamento do Território	Não
UNIR	Geografia e Gênero (2008)	Ensino de geografia, gênero			1. Território, representações e políticas de desenvolvimento; 2. Paisagem, Natureza e sustentabilidade	Não
UFRGS	Espaço vivido e espaço pensado (2003)	Espaço, identidade, pertencimento, lugar, formação do professor	Cidade como conteúdo escolar no ensino médio	Ensino médio, prática docente, livro didático, análise de conteúdo, cidade	1. Dinâmicas da Natureza e Qualidade Ambiental do Cone Sul; 2. Dinâmicas Territoriais do Cone Sul	Não
	Leitura cotidiana da comunidade - práticas pedagógicas da escola (2005)	Prática pedagógica, vida cotidiana, cultura, identidade	Processos formativos do professor de geografia (2009)	Formação inicial, saberes docentes, ensino de geografia		
	Aprendizagem com referência no lugar (2006)	Prática pedagógica, vida cotidiana, cultura, identidade	Estágio enquanto espaço de pesquisa na formação (2012)	Estágio, pesquisa, formação docente em geografia		

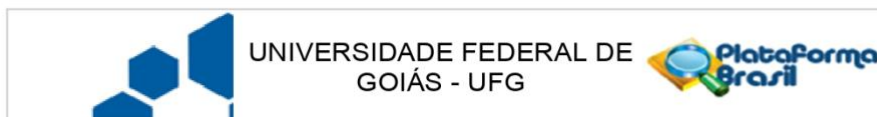
	Práticas de interação pedagógica da geografia (2009)	Geografia escolar, práticas pedagógicas, ação docente, condição humana, leitura do mundo	Cartografia na formação do professor de geografia (2013)	Cartografia escolar, analfabetismo cartográfico, ensino de geografia		
	Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola pelos sujeitos (2010)	Representação social, espaço geográfico	Conceito de ambiente na formação do professor (2014)	Ambiente, concepção de ambiente, Cursos superiores, Matrizes curriculares do pensamento		
	Aula de geografia nas séries finais do ensino fundamental (2011)	Geografia escolar, desenvolvimento profissional, ensino de geografia, prática docente				
	Relações do ensino de geografia com os arredores da escola (2014)	Lugarização, ensino de geografia, aprendizagem, aluno, cotidiano				
	A geografia para alunos e a prática docente (2015)	Ensino de geografia, permanências, profissão docente, estrutura educacional				
UFPEL	Os impactos da formação de professores em Cartografia tátil	Formação de professores. Cartografia tátil			1. Dinâmicas de produção do Espaço Rural e urbano; 2. Ensino de Geografia	Sim
	A geografia e a educação infantil	Formação de professores, educação infantil				
FURG	Práticas de ensino e diversidade cultural dos alunos (2010)	Escola, cultura, opressão, ideologia dominante, multiculturalidade			1. Análise dos sistemas naturais e ambientais; 2. Análise urbano-regional	Não
	Concepção do professor sobre interdisciplinaridade (2011)	Ensino, interdisciplinaridade, geografia				
	Concepção dos pibidianos sobre o uso da maquete (2013)	Maquetes, representação, ensino-aprendizagem de Geografia				
Unicamp	Práticas docentes em estudos sociais para anos iniciais (2015)	Práticas cotidianas, Ensino fundamental, Estudos sociais			1. Dinâmica territorial: Sistemas técnicos atuais e novas práticas sócio-espaciais; 2. Sistemas de Informação Geográfica, análise dos componentes naturais da paisagem e das transformações decorrentes do uso e ocupação	Não

UNESP-PP	Análise de materiais didáticos em geografia com enfoque na educação ambiental (2013)	Materiais didáticos, PCNs, Educação ambiental	O professor de geografia - complexidade, pluralismo e desafios para sua formação (2010)	Ciência geográfica, Ensino de geografia, Formação de professor, Complexidade, Pluralismo	1. Dinâmicas da natureza; 2. Análise e gestão ambiental; 3. Trabalho, saúde ambiental e movimentos socioterritoriais; 4. Desenvolvimento territorial; 5. Dinâmicas agrárias, políticas públicas e desenvolvimento regional; 6. Produção do espaço urbano	Não
	A cartografia na formação pedagógica (2004)	Ensino de geografia, alfabetização cartográfica, formação de professores, aprendizagem das noções espaciais	Ensino de geomorfologia nos cursos de geografia (2010)	Ensino de geomorfologia, Teorias, Correntes geomorfológicas, disciplinas geomorfológicas, procedimentos metodológicos, avaliação		
			Relação universidade e formação continuada (2007)	Formação continuada, educação escolar,		
UNESP-RC	O ensino de geografia no trabalho de professores e alunos (2010)	Ensino técnico integrado, geografia, politécnica	A pesquisa participante na elaboração de atlas municipal escolar (2015)	Geografia, cartografia, professoras, ensino, educação	1. Análise Ambiental; 2. Dinâmicas, processos e desenvolvimento urbano e regional; 3. Dinâmicas e processos no espaço rural; 4. Espaço, cultura e sociedade; 5. Geografia, ensino e cartografia escolar	Sim
	Ensino do lugar (2008)	Práticas docentes, atlas escolares, ensino do espaço local, lugar, sujeitos, universo escolar	Mapeamento com tecnologias digitais e a educação cartográfica (2014)	Cartografia, Práticas de mapeamento, educação cartográfica, novas tecnologias, linguagem digital		
	Práticas docentes sobre ensino do lugar e cartografia escolar (2008)	Saberes docentes, lugar, universo escolar, atividades de ensino, atlas	Formação inicial e cartografia escolar (2013)	Cartografia escolar, formação de professores em geografia, professor reflexivo		
			Esporte orientação e formação de professores (2013)	Linguagem cartográfica, cartografia escolar, formação de professores, esporte orientação		

			Saberes e práticas docentes (2012)	Cotidiano escolar, experiências, narrativas, práticas docentes, produção de conhecimento		
			Trajetórias, formação e docência de professores de Geografia (2012)	Memória, ensino de geografia, formação de professores		
			Práticas educativas, mapeamento e fotos aéreas (2005)	Fotografias aéreas verticais, práticas educativas, saberes, lugar		
			Cartografia escolar no ensino superior (2007)	Cartografia escolar, formação inicial, metodologia de ensino		
			Atlas escolar - saberes produzidos na prática (1996)	Saberes, cartografia escolar		
USP-Geo Física	Cartografia tátil escolar (2010)	Formação continuada, materiais didáticos	Formação do professor e sua localização institucional (2003)	Formação do professor, instituição	1. Informação geográfica: tratamento, representação e análise; 2. Estudos interdisciplinares em pedologia e geomorfologia; 3. Estudos teóricos e aplicados em Climatologia; 4. Paisagem e Planejamento ambiental	Não
	Linguagem cartográfica, mediação e cartografia tátil (2010)	Formação continuada, mediação, materiais didáticos	Cartografia geográfica na formação do profissional da geografia (2003)	Cartografia, Formação docente		
	Ensino de cartografia para a formação de professores (2011)	Ensino de cartografia, formação de professor, geografia	Cosmografia geográfica - astronomia no ensino de geografia (2006)	Ensino de geografia, astronomia		
			O lugar do lugar no ensino de geografia (2012)	Lugar, ensino de geografia		

USP-Geo Humana	Formação docente e construção do conceito cartográfico (2004)	Formação docente, conceito cartográfico	A didática do professor de geografia (2001)	Didática, formação de professores	1. Teoria e método em geografia; 2. Geografia política, planejamento e recursos naturais; 3. Cartografia, geoprocessamento, imagens e representações do espaço geográfico; 4. Geografia da cidade e do urbano; 5. Território, economia e dinâmicas regionais; 6. Geografia, educação e ensino; 7. Território, agricultura e sociedade	
	Aprendizagem docente de conceitos elementais de da geografia física e da cartografia (2004)	Formação docente, conceitos em cartografia, conceitos em geografia física	Geografia escolar na prática docente (2004)	Geografia escolar, prática docente		
	O ensino da cartografia nas séries iniciais (2005)	Ensino, cartografia	O professor de geografia e os saberes profissionais (2010)	Processo formativo, saberes profissionais		
	Telemática no ensino de geografia (2005)	Ferramentas de ensino, percepção ambiental, geotecnologias	A educação geográfica escolar (2010)	Educação geográfica, referências docentes		
	Prática pedagógica crítica para o ensino de geografia (2012)	Prática pedagógica crítica, ensino de geografia	Ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar (2011)	Ensino de geografia, geografia escolar		
			Entre a escola e a universidade (2013)	Formação de professores, escola, universidade		
			Cartografia na formação acadêmica do professor (2015)	Processo formativo, saberes profissionais, cartografia		Sim

ANEXO 8 – Parecer Consubstancializado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TEORIAS GEOGRÁFICAS E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: ANNA MARIA KOVACS KHAOULE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62109516.8.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.852.819

Apresentação do Projeto:

"Esse estudo está vinculado a uma pesquisa de doutorado com professores de instituições de ensino superior, públicas do Estado de Goiás. O objetivo do estudo é analisar as possibilidades educativas das teorias geográficas no Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura em geografia. A metodologia adotada para realização desse estudo será o grupo de discussão. Esse grupo será constituído por professores que atuam no componente Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura no ano de 2017. O grupo de discussão será o espaço da investigação, nele que serão coletados os dados do professor por meio das narrativas, relatos, reflexões, proposições, discussões."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "...analisar as possibilidades educativas das teorias geográficas no Estágio Curricular Supervisionado de formação de professores

Objetivo Secundário:

1. Constituir uma base teórica no âmbito da ciência geográfica e da ciência da educação que possibilite analisar suas inter-relações e os elementos

teórico-epistemológicos fundamentais que integram o processo formativo do professor;

2. Identificar como é realizada a prática do estágio em universidades públicas de Goiás; problemas,

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.852.819

dificuldades, potencialidades, etc.;

3. Compreender o lugar das teorias geográficas na estrutura dos estágios na prática dos professores;
4. Discutir as teorias geográficas que podem ser trabalhadas no estágio e fundamentar as ações do professor formador;
5. Analisar experiências formativas em contextos em que as ações/intervenções operacionalizadas no Estágio Curricular Supervisionado são encaminhadas por teorias geográficas;
6. Identificar as potencialidades educativas das teorias geografias como fundamento do estágio supervisionado."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim serão relatados os riscos e benefícios aos participantes da pesquisa:

"Riscos: Em relação aos possíveis riscos ao fazer parte desta pesquisa, reconhecemos que você poderá ter dificuldades de relacionar com os participantes do grupo de discussão, desconforto, por algum motivo, no contexto do grupo ou no trabalho realizado no estágio ou em relação à gravação do áudio.

Contudo, me comprometo constituir no grupo de discussão um ambiente de harmonia e equidade, promover condições favoráveis para o diálogo

entre todos os participantes, o convívio de tolerância e respeito aos diferentes pontos de vista e está atenta e disponibilizar sempre o apoio

oportuno. E, caso você solicite, suprimir dados, partes ou trechos de sua exposição oral e da gravação do áudio, comprometo, prontamente,

atender a sua solicitação.

Benefícios:

Ao fazer parte desta pesquisa, você será beneficiado em participar de um ambiente formativo, aberto ao diálogo e as discussões sobre o estágio no

qual serão expostos diferentes pontos de vista, experiências, etc. de professores que também atuam no estágio supervisionado. O espaço do

grupo de discussão pode contribuir para um olhar mais atento para os diferentes elementos teóricos e metodológicos que podem compor a formação

de professores, especialmente no estágio supervisionado. Além disso, esse estudo é uma oportunidade de refletir sobre a integração dos diversos

conhecimentos que compõem a formação acadêmica do professor de geografia, ou seja, refletir sobre as ações/práticas que articulam no estágio,

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.852.819

conhecimentos geográficos e conhecimentos pedagógicos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem estruturada, com metodologia de pesquisa adequada. Currículo compatível com a pesquisa proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão corretos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto deve ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para 2018.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_820569.pdf	08/11/2016 01:44:30		Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	08/11/2016 01:43:03	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Catalaodir.pdf	08/11/2016 01:39:39	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	TAuto.pdf	08/11/2016 01:37:21	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/11/2016 01:32:44	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Cronograma	CRONGRAMA.pdf	08/11/2016 01:32:05	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/11/2016 01:31:15	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.852.819

Outros	CartaConvite.pdf	04/11/2016 00:59:57	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	04/11/2016 00:57:21	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	minacu.pdf	03/11/2016 21:59:32	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Goias.pdf	03/11/2016 21:58:45	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Anapolis.pdf	03/11/2016 21:58:21	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Jatai.pdf	03/11/2016 21:56:07	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Jataichefe.pdf	03/11/2016 21:55:10	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Catalao.pdf	03/11/2016 21:52:19	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
Outros	Goiania.pdf	03/11/2016 21:51:54	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TC.pdf	03/11/2016 21:01:52	ANNA MARIA KOVACS KHAOULE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 06 de Dezembro de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

APÊNDICE

APÊNDICE A

A agenda de pesquisas sobre o Estágio: um processo de transformação em movimento

Na primeira pesquisa, para identificar os problemas dos Estágios das licenciaturas da UEG do Câmpus de Porangatu, foram utilizados dados produzidos em três contextos diferentes: 1) de um grupo focal (2009-2010) que envolveu professores de Estágio de seis cursos de licenciaturas; 2) reflexões e o debate dos professores de Estágio de História e Geografia em ocasiões em que se reuniam no grupo de estudos sobre o Estágio (GEPE); 3) anotações da 2ª reunião ampliada do Estágio e da ata dessa reunião, na qual participaram os professores orientadores da UEG – Câmpus Porangatu, os professores supervisores (professores da escola campo), diretores e coordenadores das escolas campo de Porangatu e das cidades do entorno, que acolhem os estagiários da UEG-Câmpus Porangatu. Ver detalhamento no apêndice um (01).

Os dados coletados referem-se ao projeto de pesquisa PrP/UEG, realizado em 2009/2011: “Ensino e práticas docentes no Estágio supervisionado das licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás”. Nesse estudo foi identificado que para uma boa realização das atividades de Estágio, é preciso considerar as seguintes dimensões estruturais: 1)³⁰ o cronograma e programação anual do Estágio; 2)³¹ a obrigatoriedade da realização do Estágio

³⁰O primeiro problema é sobre a ausência de um cronograma e uma programação para o desenvolvimento das atividades do Estágio. O planejamento favorece o controle consciente do processo, a organicidade entre seus diferentes momentos e a possibilidade de interferir nas atividades ainda durante sua realização. Quanto às atividades é importante que sejam distribuídas ao longo do ano letivo escolar, sem cair no risco da dilatação excessiva de atrapalhar o andamento das atividades letivas das escolas, campos de Estágio.

³¹O segundo problema é sobre a obrigatoriedade da realização do Estágio na cidade sede da UEG, não existe uma estrutura que possibilite o deslocamento do professor orientador até a cidade que reside o estagiário, a política oficial da instituição é evitar a realização do Estágio fora da cidade sede. Essa situação traz várias dificuldades para os acadêmicos, pois, a maioria deles trabalham em suas cidades durante o dia, e, em seguida, enfrentam várias horas de viagens todos os dias para estudar. Dessa forma, algumas atividades são realizadas na cidade em que reside o estagiário, e, especificamente, o momento das regências é cumprido na cidade sede da UEG, em Porangatu. Essas adaptações se mostraram prejudiciais, pois os diversos vínculos estabelecidos entre estagiário e a comunidade escolar nas primeiras etapas, são interrompidos no momento de sua maior insegurança, a regência, tendo a mesma que ser realizada em outro campo de Estágio.

na cidade sede da Unidade Universitária; 3)³² o perfil do aluno da UEG/UnU-Porangatu; 4)³³ a carga horária de orientação do Estágio; 5)³⁴ a fraude, o controle e o registro da frequência; 6)³⁵ a institucionalização do Estágio; 7)³⁶ a exploração do estagiário; 8)³⁷ a identidade do professor; 9) a reprovação; 10) a base teórica e epistemológica do Estágio; 11) o espaço coletivo para discussão do Estágio e 12) o Estágio em forma de projeto.

Na segunda pesquisa realizou-se uma reflexão sobre as várias concepções de formação docente, identificando a concepção que se aproxima dos cursos de licenciaturas da UEG – Câmpus de Porangatu. Analisa-se três concepções de Estágio; a modelar, tradicional; a instrumentalizada pela técnica e a reflexiva. O Estágio na perspectiva da prática modelar está

³²O terceiro problema, diz respeito, ao perfil do aluno da UEG/Câmpus Porangatu. O público alvo das licenciaturas da UEG, em sua maioria, é constituído por pessoas trabalhadoras e que, em muitos casos, também residem fora da cidade sede da UEG. De acordo com o diagnóstico realizado para reestruturação dos câmpus da UEG, o perfil majoritário dos cursos oferecidos em um único turno, caso das licenciaturas e cursos tecnológicos, é da maioria do alunado goiano e brasileiro, ou seja, o aluno trabalhador que precisa conciliar educação e trabalho. Essa situação dificulta a realização dos Estágios, uma vez que os documentos institucionais definem que ele deve ser realizado no contra turno das aulas, o que ocasiona um choque entre o Estágio e o horário de trabalho. (Relatório da comissão de estudos sobre a UEG, vol. I, de outubro de 2011, p.72).

³³O quarto problema, recai sobre a carga horária de orientação do Estágio na matriz curricular que foi perdida, e o Estágio Curricular Obrigatório deixou de ser considerado um componente curricular, juntamente como as demais disciplinas do curso, com direito a hora aula em sala. Isso reservaria um horário para o trabalho de orientação com todos os estagiários reunidos. (Art. 18, Res. CsA/ UEG 022/2010). Isso trouxe consequências ruins para o Estágio. O fato de não haver um horário específico, explicitado no quadro de horário, junto às demais disciplinas, favorece a desqualificação da orientação: ela se torna individualizada e fragmentada.

³⁴O quinto problema, refere-se às fraudes no Estágio. Tradicionalmente, acredita-se que o rígido controle das atividades e da frequência do estagiário são suficientes para dirimir a fraude. Ao contrário disso, o excesso de rigidez pode favorecê-la, se essa rigidez for entendida de forma estritamente burocrática; se o simples depósito das “fichas” significar o cumprimento do Estágio. Contudo, se percebe que a fraude é um elemento recorrente, mas, ela é mascarada, pois, o excesso do controle por meio de documentos, supostamente, comprobatórios, resulta na impressão de segurança. Isso evidencia a fragilidade do Estágio enquanto momento de formação profissional, tradicionalmente reiterada, pela ideia, de que, quanto maior o controle do orientador, maior será sua competência.

³⁵O sexto problema, refere à exploração do estagiário. Algumas situações favorecem as relações de exploração do estagiário, conforme os documentos analisados, algumas questões foram apontadas. A primeira é quando coincidem o professor orientador da universidade é também o professor supervisor, ou seja, professor da escola-campo. Fato que favorece a confusão entre as duas diferentes posições, entende-se que o Estágio realizado nessa circunstância acentua a relação de poder entre orientador/supervisor e estagiário. A segunda situação ocorre quando o professor da escola-campo entende o estagiário como seu professor substituto e acaba por não contribuir significativamente com a sua formação, deixando de acompanhá-lo nas atividades em sala de aula.

³⁶O sétimo, articula sobre a desvalorização das licenciaturas e a dificuldade da construção da identidade profissional. A procura no vestibular da UEG pelas licenciaturas é provocada, frequentemente, pela falta de oferta de outros cursos, como nos é, constantemente, relatado pelos alunos. A maioria dos candidatos escolhe as licenciaturas muito mais pelo imaginário em torno do valor de uma formação superior do que uma escolha deliberada e consciente. Dessa forma, os candidatos ingressam nos cursos sem a devida motivação e envolvimento. Quase sempre, os concluem da mesma forma.

³⁷No oitavo, foi identificado que vários problemas são gerados pela ausência de um espaço de reuniões para discussões coletivas dos professores orientadores, relativas ao Estágio Curricular Supervisionado. De forma geral, os professores do Estágio, isolados em seus cursos, reclamaram da ausência de diretrizes teóricas e metodológicas para alimentar suas ações e orientações junto aos estagiários e à escola-campo. Esses professores sugerem a criação de um grupo de discussão, ou, um grupo de estudo, afirmaram que esse fato poderia contribuir para qualificar os professores envolvidos e convergir em mudanças qualitativas nas práticas de realização do Estágio.

ligado a uma concepção de professor que não valoriza a formação intelectual e a atividade docente está reduzida a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar e emular modelos puramente estabelecidos. O Estágio se reduz a observar aulas e a imitar os modelos de professores consagrados como bons e eficientes e os estagiários não conseguem produzir a análise crítica. Esta concepção está na base do modelo tradicional da ação docente, ainda muito presente e valorizado em nossa atualidade. Ao cabo e ao fim, é um pressuposto da prática modelar a crença de que o modo de ensinar é imutável, e assim também são vistos os alunos. Essa prática desconsidera as transformações históricas e a realidade social nas quais estão inseridos os estudantes e professores.

A segunda abordagem bastante expressiva no Estágio de formação de professores é a “prática instrumentalizada pela técnica”. A redução do ensino às suas dimensões técnicas não dá conta do conhecimento teórico que lhe é necessário, muito menos da complexidade das situações vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. As perspectivas ancoradas na técnica, favorecem a dissociação entre teoria e prática durante a formação de professores, impactando diretamente as atividades do Estágio. Para fazer frente a essa dissociação, é importante evidenciar que os elementos que sustentam uma interpretação reflexiva são ancorados no conhecimento teórico, são esses que devem determinar as opções metodológicas. As técnicas e metodologias não podem ser colocadas como centralidade, pois, contribuem apenas na operacionalização de tarefas pedagógicas em situações de aprendizagem.

Naquele contexto, as atividades do Estágio Curricular Supervisionado totalizavam 400 horas ao longo dos dois últimos anos da licenciatura. Na UEG – Câmpus Porangatu a divisão etapista (observação, semirregência, regência projeto de intervenção pedagógico) dessa carga horária é claramente influenciada pela perspectiva tecnicista, expressa pela divisão em etapas que se sucedem. Ela favorece a ilusão de uma sequência rígida e natural de etapas que não podem ser alteradas ou desenvolvidas concomitantemente. Esta rigidez pode facilmente resultar numa prática alienada que, além de não passar pela reflexão teoricamente orientada, facilitaria a fraude no Estágio. Valoriza-se em excesso a burocracia, evidenciada pela grande produção de documentos, acreditando que isso contribui para um Estágio sem fraude.

Essa concepção do Estágio parte do pressuposto de que a carga horária em sala de aula, para as orientações coletivas do Estágio, é dispensável, bastando para seu cumprimento, apenas, os encontros individuais entre orientadores e estagiários na escola campo. Não considerar a necessidade de uma carga horária presencial e coletiva para o Estágio é, portanto, uma compreensão que fortalece a dicotomia entre teoria e prática. A leitura, o estudo, a reflexão, o

entendimento crítico do processo de ensino/aprendizagem são negligenciados em função da simples execução do conteúdo. O Estágio não pode ser pensado somente como execução, mas também como investigação e produção de conhecimento.

A terceira pesquisa surgiu para investigar possibilidades de frente às duas concepções anteriores (modelar e técnica). Nela defendi uma terceira possibilidade de abordagem para o Estágio, denominada racionalidade reflexiva conjugada ao Estágio investigativo. Essa abordagem tem como foco a pesquisa e a produção de conhecimento sob diversas dimensões. Como exemplo dessas dimensões, citei a dimensão do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos, o trabalho docente, o uso de tecnologias, o uso das diferentes linguagens no ensino, a relação entre autoridade e disciplina, autonomia do professor, rotina escolar etc. Em defesa dessa concepção, utilizou-se como argumento que a atividade docente que veicula somente as técnicas não é capaz de considerar o inesperado, a incerteza, os dilemas, as situações de conflito que, frequentemente, ocorrem no cotidiano escolar. Essa perspectiva não consegue lidar com essas situações porque requerem outras capacidades humanas como a de deliberar, de resolver, de consciência e de reflexão. Daí a necessidade de se valorizar uma base reflexiva para a atuação profissional. No Estágio, a perspectiva do profissional reflexivo recupera e legitima na prática de ensino as competências que a racionalidade técnica excluiu.

Em síntese o que defendi foi uma perspectiva do *Estágio crítico, reflexivo e investigativo* conjugado com a etnografia, uma etnometodologia com potencialidades para superar a tradição burocrática do trabalho do estagiário no campo de Estágio, tendo o diário de campo como seu instrumento principal. Com o objetivo de ultrapassar os procedimentos frios e burocráticos, em que muitas vezes se realizava o Estágio, buscou-se na etnografia os recursos metodológicos. Foi possível ultrapassar a tradição de preenchimento de fichas e da descrição esvaziada e fria do espaço escolar. Foi possível acessar a lógica informal da vida real, produzindo uma “descrição densa” colocar a referência desse conceito, ou seja, que possibilita o diálogo efetivo com a realidade escolar observada. Nessa concepção, a produção do diário de campo se torna um importante procedimento para a realização do Estágio investigativo nas licenciaturas, favorecendo a pesquisa e a produção do conhecimento do professor sobre as diversas dimensões do processo da aprendizagem, bem como, da cultura escolar em que ele se insere.

Vale destacar que a escrita é o instrumento chave para qualquer pesquisa. Desenvolver as competências e habilidades de/para escrita, portanto, é quase uma condição essencial para o pesquisador. Nesse sentido, o diário de campo se mostra como um instrumento fundamental,

pelas inúmeras possibilidades que oferece. A escrita contida nos diários, além do registro dos fatos para posteriores consultas, possibilita aos investigadores etnográficos a capacidade de registrar/traduzir sensações e situações diversas, detalhes que podem passar despercebidos para quem não utiliza esse instrumento como um artefato no processo de coleta de dados de uma investigação.

Importa dizer que os diários de campo ofereceram recursos importantes no encaminhamento dos estagiários, no levantamento dos dados coletados e nas suas análises, pois esses ficam registrados e podem ser consultados sempre que necessários. Escrever um diário significa dialogar consigo mesmo, proporciona organizar, racionalizar e refletir sobre os acontecimentos vivenciados nos campos de Estágio. Além de educativo, escrever tem seus efeitos terapêuticos, contribui para descarregar as tensões internas acumuladas e reconstruir mentalmente a atividade de todo o dia, dando outros sentidos para a “densa experiência” vivida (ZABALZA, 2004).

A quarta pesquisa é a proposição dessa tese. É, de certa forma, continuação da pesquisa iniciada no mestrado e das três pesquisas relatadas, que apresentam uma correlação, conforme será relatado a seguir.

APÊNDICE B REFERÊNCIAS MAPAS DE CONTEÚDO

P1 - REFERÊNCIAS

CASTRO, Iná Elias; *et al.* **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GHEDIN, Evandro; *et al.* **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. V. 03. n. 3 e 4, pag. 5 – 24, 2005/2006.

P2 E P5 - REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **A formação de profissional da Geografia**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de Professores: conteúdos e métodos no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p. 39-58.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 77-116.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflitos. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Míriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Produção de Conhecimento e Pesquisa no Ensino da Geografia**. Goiânia: PUC Goiás, 2011, p. 179-189.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ensino de 1º grau: instrumento de recuperação econômica? **Universidade e Sociedades (ANDES)**, São Paulo, v. 07, n. 04, p. 61-66, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Editora da Unijuí, 1998, p. 13-37.

HARVEY, David. O espaço como palavra chave. **GEographia**, vol,14, n.28, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura: em busca de soluções realistas para a formação de professores. **Educativa**, v. 04, n. 02, p. 265-284, jul./dez. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2012.

OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas (Org). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

PACHECO, Jose. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009a.

PACHECO, Jose. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 70-98.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada-Espanha, v. 09, n. 02, 2005, p. 01-30.

SILVA, Alexsander Batista e. A escola e seus sujeitos: a centralidade dos professores e a espacialidade do jovem. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. **Docência Universitária I: construções, utopias e inovações**. Goiânia: Ed. América, 2013, p. 97-114.

SILVA, Alexsander Batista e. **A geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica**. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

P3 - REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2004. p.17-41.

ANTONELLO, I. T.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs.). **Múltiplas Geografias: Ensino – Pesquisa – Reflexão - volume I**. Londrina: Ed. Humanidades, 2005.

BARREIRO, Iraíde Marques de F.; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais História e Geografia**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares - Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí (RS): Unijuí, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. São Paulo: Vozes, 1984.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **A organização na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999a.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1999b.

CASTELAR, Sonia. (Org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

CASTELLAR, Sônia Vanzella. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 212-235.

CASTROGIOVANI, A.C., CALLAI, H. e KAERCHER, N. **Ensino de Geografia: Prática e Textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre, Mediação, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DELORS, J. (org.). **A Educação para o século XXI: Questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FARIAS, Maria Isabel Sabino de. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. *In*: FARIAS, Maria Sabino de; et. al. **Didática e Docência**. Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FONSCECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013, p. 10-30.

GIRARDI, Gisele. Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Revista Pro-Posições**, Vol. 20, n. 03, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a10.pdf>.

GOIÁS. **Orientações Curriculares para o estado de Goiás**.

HORTA, Silas Dumont Pires. **Importância do Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura**. Web Artigos. 2009.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCELO, Carlos. **A Identidade Docente: Constantes e Desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. V. Brasília, 1995. (Geografia).

MINAÇU. **Orientações Curriculares para município de Minaçu**. 2013.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de. (Orgs). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG: Vieira: 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o estudo de Geografia**. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. **Formadores de Profissionais em Geografia e Identidade(s) docente(s)**. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em geografia. Goiânia, 2016.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PICONEZ, Stela C. Bertholo, (Org). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 5 ed Campinas: Papirus, 1991. (Magistério: formação e trabalhos pedagógicos).

PIMENTA, Sema Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo, Editora Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. et al (orgs.) **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, N., CASTROGIOVANNI, A. C. & KAERCHER, N. A. **Geografia – práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RUA, João et al. **Para Ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: RJ ACCESS, 1993.

SCARPATO, Marta (Org.) **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

UEG – Universidade Estadual de Goiás. **Regimento do Estágio Supervisionado da Universidade Estadual de Goiás**, Câmpus Minaçu (2016).

VESENTINI, José William. (org.). **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas - SP: Papirus, 2004.

P4 – REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. *et al.* **Planejamento ambiental**: caminho para a participação popular e gestão ambiental para o nosso futuro comum – uma necessidade, um desafio (2a ed.). Rio de Janeiro: Thex, 1999.

CALLAI, Helena Copeti. **A Geografia Ensinada**: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAIS, Loçandra Borges de. (Orgs). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia Goiânia: NEPEC, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia?: das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, v. 34, p. 109-124, 2005.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FRANCO, Maria de Assunção Ribeiro. **Planejamento Ambiental**: para a cidade sustentável. São Paulo: Annablume: FAPESP: EDIFURB, 2001.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Por uma constelação geográfica de conceitos. In: HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HARVEY, David. O espaço como palavra chave. **GEOgraphia**, vol,14, n.28, 2012.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO; Euzebio Fernandes de. O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 100-124, jan./jun. 2014.

LEAL, Antonio Cezar. **Meio ambiente e urbanização na microbacia do Areia Branca-Campinas, SP**. Rio Claro, 1995. Dissertação (Mestrado em Geociências e Meio ambiente) – IGCE Campus de Rio Claro, 1995, 154p.

LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. Casimiro; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Organização e Gestão da Escola-Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2005.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **221 CADERNOS CENPEC**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade**: uma introdução crítica ao planejamento e gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch (1896-1934). **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001, disponível em: www.ebooksbrasil.com.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

P6 – REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1998.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p. 1-45). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2015.

CADERNOS CEDES 65. **Televisão, internet e educação**: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. Campinas, vol. 25, n. 65, jan./abr. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia**. Ijuí – RS: Ed. UNIJUI, 1999.

CARLOS, Ana Fani Alessandri *et al.* (Orgs). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. AGB, Seccção Porto Alegre, 1998a.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lúgia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. AGB, Secção Porto Alegre, 1998b, p.129-132.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002a, p. 71-100.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002b, p. 11-27.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para uma vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 39-62.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. *In*: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: NEPEG/PUC-GO, 2013, p. 45-65.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: mundos em conflito. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Mirian Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2011, p. 179-189.

Como fazer observações de sala de aula. **Revista Gestão Escolar**. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml>. Acesso em março de 2014.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In*: GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1998.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental**. Goiânia, 2013. p. 169-171 e 192-213. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

KROPOTKIN, P. O que a geografia deve ser? *In*: KROPOTKIN, P.; RÉCLUS, É. **Escritos sobre Educação e Geografia**. São Paulo: Terra Livre, 2014.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n.1, São Paulo, jan.-mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 1 ago. 2012.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em dez. 2013.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação).

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG/Vieira, 2010.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**: o que é como se faz. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente - SP, v. 17, 1995. p. 20-61. (Dossiê Geografia e ensino).

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1992.

PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série ensino fundamental).

PRO DIA NASCER FELIZ. Documentário no Youtube, 2014. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU>.

RUA, João *et al.* **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

SCARPATO, Marta (Org.) **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos *et al.* **Geografia em Sala de Aula**: práticas e reflexões. AGB, Secção Porto Alegre, 1998, p. 133-147.

SILVESTRE, Magali, A; PLACCO, Vera M. N. de. Modelos de formação e estágios curriculares. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: em dez. 2013.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Dramatização para o ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: Jobran / Coautor, 1995.

VANEIGEM, Raoul; SANGUINETTI, Gianfranco. **Insurgência viral**: autodefesa sanitária e despotismo ocidental. Tradução Maria Teresa Mhereb *et al.* São Paulo: Veneta, 2020. (Coleção Baderna). E-book.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **(In) Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Técnicas de Ensino, por que não**. Campinas - SP: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-326220030061&script=sci_issuetoc. Acesso em: 03 de janeiro de 2015.

VESENTINI, José Willian (Org.). **Geografia e ensino, texto crítico**. Campinas: Papirus, 1989.

ZANATTA, B. A. & SOUZA, V. C. (Orgs.) **Formação de Professores**: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG; Editora Vieira, 2008.