

ANA ANGELITA DA ROCHA
ANA MARIA MONTEIRO
RAFAEL STRAFORINI (ORGS.)

Conversas na escada

Currículo, docência e disciplina escolar

CONSEQUÊNCIA

© 2019 dos autores

Direitos desta edição reservados à
Consequência Editora
Rua Alcântara Machado, 36 sobreloja 210
Centro - Cep: 20.081-010
Rio de Janeiro - RJ
Brasil
Contato: (21) 2233-7935
ed@consequenciaeditora.com.br
www.consequenciaeditora.com.br

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação,
no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei no 9.610/98).

Conselho editorial

Alvaro Ferreira
Carlos Walter Porto-Gonçalves
João Rua
Marcelo Badaró Mattos
Marcos Saquet
Ruy Moreira
Sandra Lencioni
Timo Bartholl

Coordenação editorial e projeto gráfico

Consequência Editora

Revisão

Priscilla Morandi

Capa e diagramação

Letra e Imagem

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

C766 Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar / organiza-
do por Ana Angelita da Rocha, Ana Maria Monteiro, Rafael Straforini. – Rio
de Janeiro : Consequência, 2019.
232 p. : il. ; 16cm x 23cm.

Inclui bibliografia e índice.
ISBN 978-85-69437-63-5

1. Educação. 2. Educação geográfica. 3. Geografia. 4. Docência. 5.
Currículo escolar. I. Rocha, Ana Angelita da. II. Monteiro, Ana Maria.
III. Straforini, Rafael. IV. Título.

2019-663

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	7
PARTE I. PARA INÍCIO DE CONVERSA: A DISCIPLINA ESCOLAR E A IDENTIDADE PROFISSIONAL	
CAPÍTULO 1. Docência, memórias e perspectivas: uma conversa com a professora Ana Maria Monteiro.....	15
<i>Faculdade de Educação/UFRJ</i>	
CAPÍTULO 2. Uma bússola profissional	49
<i>Clare Brooks</i>	
CAPÍTULO 3. Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional	87
<i>Rafael Straforini e Anniele Sarah Ferreira de Freitas</i>	
CAPÍTULO 4. Da precarização, incorporação ao precariado e desprofissionalização do magistério à formação docente em geografia para a educação de jovens e adultos.....	103
<i>Enio Serra e Roberto Marques</i>	
CAPÍTULO 5. “Conhecimento disciplinarizado”: articulações teóricas no campo do currículo.....	121
<i>Carmen Teresa Gabriel e Marcia Serra Ferreira</i>	
PARTE II. CONVERSAS COMPLICADAS: O DESAFIO CURRICULAR E A PROFISSÃO DOCENTE	
CAPÍTULO 6. A relação entre “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência	143
<i>Clare Brooks</i>	

CAPÍTULO 7. E a geografia? (in)definições curriculares no (novo) ensino médio.....	167
<i>Ana Angelita Rocha e Carolina Lima Vilela</i>	
Capítulo 8. Materiais didáticos multissensoriais no ensino de geografia para alunos com deficiência visual	185
<i>Luciana Maria Santos de Arruda</i>	
CAPÍTULO 9. Em “tempos” de Antropoceno, como fica a questão ambiental no ensino de Geografia?	203
<i>Sarah Almeida de Oliveira e Maria Náise de Oliveira Peixoto</i>	
 <i>Sobre os autores</i>	 225

CAPÍTULO 3

Diálogos possíveis entre a paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional

Rafael Straforini

Anniele Sarah Ferreira de Freitas

Nas palavras e nas linhas deste capítulo convergem múltiplas trajetórias de práticas e de reflexões sobre o processo de formação de professores de geografia, bem como das próprias pesquisas realizadas no grupo de pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas de Ensino de Geografia. Também recebe os fluxos de demandas e de projetos individuais e coletivos de colegas de trabalho que, por algum tempo, atuaram juntos no curso de Licenciatura em Geografia da UFRJ, e que hoje, ainda que separados institucionalmente, permanecem unidos em muitas frentes e projetos acadêmicos, a exemplo deste livro.

Ao pensarmos neste livro, a ideia inicial era colocar nossa produção em diálogo com a obra da geógrafa britânica Clare Brooks, mais especificamente com o livro *Teacher Subject Identity in Professional Practice: teaching with a professional compass*. Ao começarmos a ler o livro, fomos surpreendidos por uma rica e inquietante articulação dos conceitos de paisagem de conhecimento profissional, bússola profissional e identidade disciplinar docente para tratar do seu objeto central, que é a identidade docente, em específico do professor de geografia (ver capítulo 2: Uma Bússola Profissional).

De imediato, nos chamou a atenção, no texto de Clare Brooks, o conceito de “paisagem de conhecimento profissional” porque em outros trabalhos (FREITAS, 2016; STRAFORINI; FREITAS, 2017) já vínhamos operando com o conceito de “paisagem de licenciatura” para tratar do processo de identificação docente na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Unicamp, muito embora sem nenhuma relação entre ambos os conceitos.

A leitura do livro de Clare foi um convite a revisitarmos o nosso próprio conceito de paisagem de licenciatura e colocá-lo em movimento diante do que é proposto pela autora, bem como pela incorporação recente em nossas pesquisas dos fundamentos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

Ponto de partida: o que chamávamos de paisagem de licenciatura

Quando começamos a pesquisar o Pibid Geografia da Unicamp em 2014, tínhamos por objetivo compreender como se produzia a identidade docente dos bolsistas de Iniciação à Docência do subprojeto a partir das ações direcionadas à formação do professor-pesquisador. Todas as ações previstas previamente no projeto de mestrado eram direcionadas para as pesquisas que os alunos bolsistas “deveriam” realizar a partir de suas vivências cotidianas nas escolas parceiras. O verbo “deveriam” não foi conjugado desta forma impunemente por nós, pois, de fato, somente alguns poucos alunos conseguiram realizar efetivamente as suas pesquisas. Por algum tempo tentávamos encontrar respostas apenas no cotidiano escolar para a não aderência no cumprimento do objetivo maior do Pibid-Geografia. O que não tínhamos percebido ainda era que havia também um cotidiano pulsante no próprio curso de Licenciatura em Geografia marcado sobremaneira por ações e intenções do curso de Bacharelado em Geografia.

Deslocamos a nossa lupa metodológica para as ações que ocorriam nas dependências físicas do nosso instituto: nas salas de aula, nos corredores, nos laboratórios, no gramado, nas mesinhas do gramado, enfim, nos espaços físicos onde as ações do Pibid e dos cursos de licenciatura e bacharelado ocorriam. Numa atividade de reconhecimento desses espaços, em que os pibidianos tinham que fotografá-los utilizando seus aparelhos celulares, as imagens nos revelaram uma paisagem que expressava quase que exclusivamente a formação do bacharel em geologia e em geografia, com destaque para o primeiro curso. Então, coletivamente com os bolsistas, percebemos que as nossas ações não deveriam estar apenas focalizadas nas pesquisas que cada aluno deveria realizar, mas também no processo de ressignificação dessa paisagem encontrada na universidade, incorporando tanto as materialidades quanto as ações produzidas a partir de nossas vivências co-

tidianas nas escolas parceiras, além de outras demandas do próprio curso de Licenciatura em Geografia.

A paisagem de licenciatura que almejávamos não se limitava a uma incorporação de materialidades homogêneas e com características específicas capazes de demarcar uma identidade paisagística, mas também de ações e intenções produzidas, almejadas, fomentadas e problematizadas com força de produção de uma nova cultura de formação de professores em que a “escola de bacharéis” (FREITAS, 2016) não fosse a cultura imperante, ou seja, um espaço social, como “[...] um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (GIROUX, 1986 apud ANDRÉ, 2012, p. 41). Nesse sentido, as ações e atividades vivenciadas e produzidas tanto no cotidiano escolar quanto na universidade propiciaram a produção de uma outra cultura na paisagem de licenciatura do curso de Geografia da Unicamp, reivindicando novos sentidos à formação de professores de Geografia.

As paisagens do conhecimento profissional de Clare Brooks

Por meio de várias histórias de professores acompanhadas e narradas nos últimos 15 anos, Clare Brooks vai construindo um mosaico de identidades docentes, pois, como bem afirma, “a identidade de professor não é estática, mas pode mudar e pode ser sensível ao seu contexto [de atuação profissional]” (BROOKS, 2016, p. 6).

O conceito de paisagens de conhecimento profissional trazido pela autora é emprestado de Clandinin e Connelly (1995), que compreendem as paisagens a partir de histórias cultuadas, muitas das quais originadas de discursos oficiais e que podem estar em disputa ou em conflito com suas próprias histórias e práticas (BROOKS, 2016, p. 5). Tal paisagem cria e reproduz dilemas docentes relacionados aos conhecimentos manipulados pelos professores, pois ora são valorizados os conhecimentos oficiais e presentes nas políticas e diretrizes, curriculares, ora são valorizados os conhecimentos pessoais dos docentes. Ainda que reconhecendo a potência do argumento dos autores, Brooks se propõe a dar um passo além ao afirmar que essas paisagens podem desempenhar um papel mais profundo na forma como os professores trabalham e podem, efetivamente, “criar pro-

fessores na medida em que podem influenciar não apenas o que os professores fazem, mas também o que eles são” (Idem, p. 5).

A paisagem de conhecimento profissional está intimamente ligada aos contextos e à cultura escolar. Apoiada em Becher e Trowler (2001), a autora define cultura como “um conjunto de valores tomados como certos, atitudes e formas de comportamentos que se articulam por meio de práticas recorrentes entre um grupo de pessoas e em um determinado contexto” (BROOKS, 2016, p. 28). Essa definição é importante para o conceito de paisagem de conhecimento profissional, porque, num primeiro plano, coloca ênfase no grupo que os professores participam e, num segundo plano, enfatiza que as culturas podem moldar as próprias ações e repostas dos sujeitos através dos comportamentos e valores compartilhados e disputados no próprio grupo. “A ênfase nesta definição em valores e práticas pode facilitar um entendimento profundo de como as mudanças podem influenciar as práticas dos professores” (BROOKS, 2016, p. 28). A prática docente, então, é moldada por uma cultura escolar ou “paisagens de cultura” em que estão em interação dinâmica entre a própria escola, a Educação (sistema educacional maior), a disciplina (aqui nos interessa a Geografia) e o seu conteúdo (escolar) e a vida pessoal do professor.

Para a autora, também não se pode falar de paisagem de conhecimento profissional sem acrescentar um elemento extremamente importante de sua constituição, que é a própria identidade disciplinar docente, que, segundo a autora, tem sido negligenciada pelos pesquisadores dos estudos de identidade docente. Também afirma que a identidade disciplinar docente não se limita ao conhecimento do conteúdo ou do conhecimento pedagógico do conteúdo, mas como um conjunto compartilhado de valores e normas específicas construídos dentro do próprio campo disciplinas (BROOKS, 2016, p. 11); o conjunto de conhecimentos disciplinares que possibilita ao professor “formas de pensar sobre o mundo, de modo que a própria disciplina ganha vida” (BROOKS, 2016, p. 12). Como afirma a autora, essa forma de ver o mundo também reflete na forma como os professores respondem aos contextos de sua vida, e, o que nos interessa aqui, aos diferentes contextos escolares. As histórias de vida dos professores trazidas e narradas pela autora ao longo do livro mostram como eles respondem aos seus contextos escolares, institucionais e políticos – a exemplo das reformas educacionais – de formas diferenciadas, sempre ancoradas em elementos da disciplina que lhes dá identidade, marcando a própria

identidade do sujeito, sendo utilizada, como uma referência, uma bússola profissional em suas práticas docentes (ver capítulo 2 deste livro).

A paisagem de conhecimento profissional não expressa um espaço físico em si, como seria possível supor a partir do emprego do termo “paisagem”, a exemplo de uma escola ou quaisquer outros espaços de formação, mas revela o porquê desses espaços serem como são enquanto forma e conteúdo, ou seja, enquanto materialidade e cultura escolar. Tanto os professores quanto as escolas não respondem (discurso e materialidade) às demandas sociais e políticas da mesma forma, ainda que todos estejam submetidos às mesmas políticas educacionais.

Esse conceito de Clare Brooks dá ênfase à ação e ao movimento que os sujeitos (professores) e as instituições (escolas) produzem diante dos contextos aos quais estão submetidos, e que essas ações e movimentos operam, em alguma medida, com conhecimentos disciplinares que imprimem em suas crenças e valores formas específicas de ver mundo. Trata-se, assim, de um conhecimento que se expressa nas suas próprias práticas sociais.

Revisitando o conceito de “paisagem de licenciatura”

A paisagem é um dos conceitos-chave da Geografia. Ora tomada como categoria de análise, ora como materialidade do espaço geográfico, sua definição é polissêmica e comumente encontrada em diversas discussões científicas e cotidianas que extrapolam a Geografia. Esta amplitude de concepções torna seu significado um “problema natural”, como Meining (2002 p. 35) aponta, dentre as veredas de significações encontradas; ela também é “composta não apenas por aquilo que está à frente de nossos olhos, mas também por aquilo que se esconde em nossas mentes”; desta forma, apresentar como a Geografia interpreta a paisagem nos possibilita entender como este conceito envolveu a construção do método para o debate aqui proposto em torno da ideia de paisagem de licenciatura.

As escolas do pensamento geográfico possuem diferentes noções acerca da paisagem, ainda assim, com o avanço e as devidas influências dos períodos científicos em cada uma dessas fases, o estudo e o entendimento do conceito não estiveram relegados ao senso comum. Cabral (2000) ressalta a variação do conceito que subsidia a abordagem geográfica ao longo do tempo: “[...] se em certos períodos tem sido vista como um conceito capaz

de fornecer unidade e identidade à geografia, em outros foi relegada a uma posição secundária, suplantada pela ênfase em categorias como região, espaço, território ou lugar.” (p. 35).

A Geografia Clássica percebe a paisagem a partir das porções do espaço que se destacavam visualmente “[...] por possuírem características físicas e culturais suficientemente homogêneas para assumirem uma individualidade” (HOLZER, 1999, p. 151), uma visão paisagista acurada à cultura do sítio a ser observado. O período dos grandes naturalistas considera a paisagem como um encadeamento de dados físico-naturais capazes de serem impressos em projeções e identificações cartográficas ou em quadro geográficos, como Gomes (2017) discute. Sua função possibilita a organização de tipos, aspectos, noções de forma, hábito e adaptação ao meio que se confunde com o conceito de região – mais caro à época e fundamental no entendimento de “noções de meio” e de “gênero de vida”,¹ que para muitos geógrafos são as primeiras interpretações do papel da cultura no espaço geográfico (NAME, 2010).

Ampliando esta visão, na interpretação de Holzer (1999, p. 154), Carl Sauer define que a paisagem “[...] é a união das qualidades físicas da área significativas para o homem, e das formas como esta área é utilizada”, que não estavam centradas a apenas um observador, uma vez que são generalizações observadas e individualizadas apenas na comparação com as demais, portanto, “a definição das características genéricas era de responsabilidade do geógrafo, que, a partir do seu julgamento, passava a redefinir a relação do homem com o ambiente cada vez que o habitat apresentava modificações, reinterpretando-o a cada mudança de hábito” (HOLZER, 1999, p.154). Sauer também é o responsável por cunhar os tipos gerais da paisagem (SAUER, 1998), classificando-a em naturais e culturais. Tal raciocínio abriu espaço para a Geografia Cultural, como veremos mais adiante.

A Geografia Quantitativa considerava as ideias naturalistas antiquadas diante das evoluções e das relações socioeconômicas vigentes à época. Num mundo cada vez mais interligado culturalmente, a valorização do raciocínio lógico-matemático relegava a paisagem a “[...] mera manifestação física da formação socioeconômica”, perdendo sua relevância e seu aspecto cultural considerado como ideologia (NAME, 2010, p. 171).

¹ Conceito elaborado por Vidal de LaBlache.

A Geografia Crítica, através de Yves Lacoste, volta a destacar o conceito de paisagem, pautando críticas aos métodos quantitativos e nomotéticos que contribuíram ao fortalecimento do sistema capitalista. O debate ressaltou a dissimulação dos conflitos que poderiam fazer parte da paisagem ou revelados apenas do ponto de vista de onde se observa, ressaltando ainda que a paisagem-tipo não poderia ser a real, uma vez que o real estava diretamente atrelado ao ponto de vista e contexto do observador, neste caso, o geógrafo. A paisagem toma o sentido de espetáculo, e somente o olhar do geógrafo é capaz de individualizá-la. Para Santos (2017), a atemporalidade da paisagem unindo objetos do presente e do passado imbricados das relações sociais é capaz de materializar o espaço geográfico de acordo com o período a ser questionado; em outras palavras, as formas da paisagem realizam no espaço suas funções sociais, sua realidade histórica é uma abstração da materialidade do espaço social (SANTOS, 2017).

A Geografia Humanista, fundamentada na fenomenologia, dá continuidade ao aporte teórico iniciado por Carl Sauer (1998), estuda a paisagem do ponto de vista da subjetividade e passa a ser avaliada “[...] a partir dos valores, das crenças, do gosto e das preferências, da visão de mundo, termos que substituem o conceito de cultura” (NAME, 2010, p. 172). A análise da paisagem corrobora com a interação de pequenos grupos, sua subjetividade e, em destaque, o seu valor simbólico. Eric Dardel (2015) compreende a paisagem a partir do sentimento afetivo e da simbiose da existência do homem com a Terra: “A paisagem pressupõe uma presença do homem, mesmo lá onde toma a forma da ausência” (p. 32). Sua concepção não limita o conceito ao momento ou período histórico, pelo contrário, o geógrafo defende a atemporalidade da paisagem e que mesmo que diferentes sujeitos, permeados pela geograficidade de cada um, observem a mesma paisagem, suas experiências não permitirão que vejam a mesma paisagem. Para Yi-fu Tuan (1979), a ordenação da paisagem permite compreendê-la como o domínio que possibilita a vida humana (vertical) ou o domínio que considera a paisagem enquanto espaço de ação ou contemplação (lateral) (HOLZER, 1999, p. 158). Cabral (2000, p. 35) conclui:

Enquanto as correntes científicas da geografia procuram a imparcialidade e a objetividade da análise, a abordagem humanista está marcada pelo envolvimento do pesquisador com objeto e por assumir a subjetividade

como parte da análise. Em outras palavras, pode-se dizer que a perspectiva humanista focaliza-se no estudo da imaginação e ação humanas e na análise objetiva e subjetiva de seus produtos. Em outras palavras, afirma-se que a paisagem é definida pelas fronteiras do olhar e a ação de ver, além de apreender, organizar e interpretar os dados sensoriais.

A Geografia pós-moderna não busca paradigmas científicos totalitários, tampouco rivaliza com os demais períodos do pensamento geográfico. Seguindo as influências da pós-modernidade, a diversidade de propostas metodológicas é valorizada, e o que toma centralidade é a importância do contexto, evitando todo o tipo de universalismo; sendo assim, a paisagem volta a tomar *status* de categoria analítica. Autores desta corrente, como Denis Cosgrove e Augustin Berque, defendem que a paisagem vem a “[...] ser revelada como a resultante de um processo, permanentemente inacabado; e, por outro lado, por ser assumidamente considerada como uma abstração [...]” (NAME, 2010, p. 177). Cosgrove destaca o papel da ideologia, da representação e da cultura que se fundem ao princípio da paisagem; já Berque, sem fazer associação a tais categorias, e concordando com Cosgrove, que a paisagem é uma abstração entre objeto e o sujeito (plural) acrescenta que ela “[...] é vista por um olhar, apreendida por uma consciência, valorizada por uma experiência, julgada e eventualmente reproduzida por uma estética e por uma moral, gerada”, ao mesmo tempo em que determina o olhar (NAME, 2010, p. 179).

Na miríade de definições e estudos em torno do conceito de paisagem na ciência geográfica, concordamos com Holzer (1999) ao considerar que possivelmente todas as definições contemplam o sentido impreciso do conceito, destacando que tais definições, (e dentre outras que não computaram o panorama apresentado anteriormente) “[...] afastam-se do conceituado de paisagem apenas como descrição dos atributos visuais do sítio” (p. 158). Reforçando esta ideia, Name (2010, p. 181) conclui que:

Ao se escolher trabalhar com a paisagem, portanto, deve-se ter a consciência de que se trata de um conceito dinâmico, com diversas escalas de tempo e níveis de observação. A paisagem possui elasticidade e ambiguidade, necessariamente sendo impossível se apreendê-la de forma totalizante e encarcerá-la em uma definição única. Assim como a cultura.

A presença do homem, da sociedade, é capaz de imprimir uma lógica na paisagem, e nesta relação simbiótica é que a entendemos como espaço geográfico. Este breve panorama teve como intenção apresentar ao leitor as maneiras como a Geografia interpreta o conceito e como ele toma o patamar metodológico em nossos estudos, inclusive na formação de professores. A paisagem que tratamos em nossa pesquisa não está apenas explícita naquilo que está alcance do visual. Está impregnada na cultura que é (re) produzida diariamente no cotidiano. Cosgrove (1998, p. 102) destaca que “a cultura é, ao mesmo tempo, determinada por e determinante da consciência e das práticas humanas”. Assim, são as formas, as ações, a vida que envolve o espaço social e o lugar que ocupa aquele que concebe e a ressignifica que dão significância à paisagem, constituindo-a como uma prática espacial de significação.

Em nossas pesquisas realizadas no Apegeo, entendemos a cultura a partir do referencial da teoria curricular pós-fundacionista, cuja interpretação é apresentada por Lopes e Macedo (2011) como um sistema de significações e representações. A cultura, por assim dizer, não é uma condição fixa, são fluxos em movimento como sistemas simbólicos e práticas de significação que produzem sentidos sob a forma de representação (currículo).

Paisagens podem ser construídas para dar sentidos explícitos e direcionados aos sujeitos que ali coexistem. São capazes de materializar efeitos de poder e imprimir, sim, formas de representação de currículos e (re)produzir ideologias espaciais. Assim, o que seria a imaterialidade da paisagem, ou práticas humanas (COSGROVE, 1998), encapsula relações de poder que tendem a regular

[...] a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Tomando o simbolismo, o discurso e o currículo como categorias atenuantes para estabelecer o que entendemos como paisagem de licenciatura, recorreremos a Cosgrove (1998) ao discutir o valor simbólico das “paisagens da cultura dominante”, cuja (re)produção procura manter o discurso hegemônico de determinado grupo – em nossa interpretação, o currículo. E

que as demais culturas produzem paisagens próprias, mesmo que sejam paisagens da fantasia (NAME, 2010, p. 177).

O discurso hegemônico é pautado em valores centrados nas identidades que o constitui para que ativamente possa ganhar significado e ser reproduzido, ganhando novos sentidos de significação de ideologias, porém, sempre mantendo sua centralidade. Ao pensarmos as formas de representação curricular que permeiam a formação de professores, encontraremos diversas estruturas alicerçadas na reprodução do discurso científico hegemônico, desconsiderando ou deslegitimando os diferentes *espaços-tempos* da construção de conhecimento do professor, uma verdadeira ideologia espacial do professor. Nesta perspectiva, em nossas pesquisas anteriores (FREITAS, 2016), ao estudarmos como um programa nacional voltado para a formação de professores pode configurar um corte antagônico às práticas curriculares cotidianas de um curso de licenciatura em Geografia no estado de São Paulo, percebemos a valorização de um curso de licenciatura voltado significativamente à cultura da carreira do bacharelado – “a escola de bacharéis”.

A “escola de bacharéis”, em nossa visão, simbolicamente representa o discurso hegemônico e o currículo como formas de representação da cultura dominante. O simbólico e o currículo materializam-se desde a organização das disciplinas consideradas como básicas ao conhecimento do geógrafo (no estudo de caso citado anteriormente, as disciplinas envolviam química, biologia e inglês instrumental, por exemplo), passando pelas atividades extracurriculares, como palestras, eventos e mesas redondas, trabalhos de campo, a produção científica durante o período da graduação e da pós-graduação, as imagens e quadros dispostos pelos corredores, e sobretudo nos trabalhos de conclusão de curso.² Quais conhecimentos, elementos e valores são importantes à formação do bacharel em Geografia e não ao licenciado em Geografia? Por que, em alguns casos, somente o bacharel é chamado de geógrafo e o professor não, como se este fosse menor ou possuísse menos conhecimento que aquele? Como essa “escola de bacharéis” (re)produz ideologias que permanecerão nas práticas espaciais

² Freitas (2016) relata que o currículo do instituto estudado não exigia trabalho de conclusão de curso ao aluno do curso de licenciatura; este componente curricular só era obrigatório ao curso de bacharelado, revelando que uma das dimensões essenciais à formação do professor era diminuta ao currículo prescritivo.

de significação discursiva (STRAFORINI, 2018) dos futuros professores? Estas perguntas, muitas vezes, assombram a formação de ambos os profissionais e, infelizmente, reforçam preconceitos acerca do conhecimento e da formação do professor de Geografia.

A cultura é entendida como uma justaposição de intertextualidades que compõem o mundo, daí, então, a paisagem re-existe dada essa condição na interseção de diferentes tipos de concepções e sentidos de paisagem de quem produziu ou que está diante dela. “[...] Sua produção, seu ordenamento, sua manutenção e transformação podem se converter em discurso ideológico, assim como sua reprodutibilidade” (NAME, 2010, p. 178).

Cosgrove (1998, p. 106) enfatiza que, “para compreender as expressões impressas por uma cultura em sua paisagem, necessitamos de um conhecimento da ‘linguagem’ empregada: os símbolos e seu significado nessa cultura. Todas as paisagens são simbólicas”. O símbolo e o significado reproduzem normas, ações e objetos na paisagem capazes de representar universalismos e particularismos de identidades que configuram o campo das práticas sociais. Souza (2013) interpreta as práticas sociais como práticas espaciais, no sentido de valorizar a ação como meio e forma pelos quais a espacialidade do fenômeno acontece. Tais práticas não apenas se limitam às forças hegemônicas, mas também às forças heteronômicas.

Ribeiro (2014, p. 183), debatendo o conceito de espaço apresentado por Milton Santos como um “sistema indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, é categórica em afirmar que “sistema de ação sem a análise do discurso, simultaneamente, não é sistema de ação. É atividade, mas não é ação”. Assim como Souza (2013), a autora chama a práxis para pensar a ação, logo, é essencial entender o(s) discurso(s) como portador de valores e do sentido de ação. Nesse sentido, **as práticas espaciais, enquanto ações espaciais, precisam ser compreendidas também na sua dimensão discursiva, ou seja, compreender o processo de significação discursiva que uma prática espacial carrega e produz, seja ela heterônima, seja insurgente. Logo, toda espacialidade do fenômeno também carrega um sistema discursivo.** (STRAFORINI, 2018, p. 189, grifo nosso).

As práticas espaciais de significação são as formas pelas quais as ações, a práxis e os objetos imprimem no espaço geográfico formas discursivas (STRAFORINI, 2018). O currículo expressa as relações de poder em

constante disputa no processo de significação cultural, materializando-se em sua forma prescritiva ou por meio das relações sociais contidas no cotidiano escolar, passando pelos dilemas intrusivos e extrusivos dos professores (PEDRO, 2015). Simbolicamente essas construções discursivas se territorializam e são territorializadas, são a experiência do lugar, **constituem paisagens** por cadeias de equivalência e diferença, e, na sua provisoriedade e precariedade como prática discursiva, se espacializam enquanto fenômeno.

Em trabalho recente defendemos que as visões de mundo dos sujeitos e suas práticas espaciais compõem o processo e produzem práticas espaciais em torno do conhecimento, e que esta “visão de mundo está articulada em processos de significação que possibilitam a existência ou a negação de uma ou mais dessas próprias práticas espaciais” (STRAFORINI, 2018, p. 189). Ao recorrer ao debate promovido por Laclau (2011), passamos a compreender que as relações hegemônicas não são fixas e que seus sujeitos são dispersos em diferentes grupos identitários.

[...] a ideia de dominação total e perene perde espaço para a ideia de fluidez, de intermitência ou de lutas constantes no processo de significação de um determinado discurso hegemônico [...]. Nesse sentido, “pode-se entender que existem determinados significantes flutuantes e, através deles, é possível conceituar a luta de distintos movimentos políticos por fixarem parcialmente certos significantes com determinadas significações. Esta luta pelas fixações parciais compõe a hegemonia”. (SOUTHWELL, 2014, p. 136 *apud* STRAFORINI, 2018, p. 190).

Fixar um único sentido à paisagem é limitar sua constituição a apenas uma prática espacial. Cosgrove (1998) aponta a intenção da Geografia Cultural em identificar e discutir atributos culturais da paisagem, revelando os significados da consciência cultural do outro, portanto, exigindo do pesquisador “a habilidade imaginativa de entrar no mundo dos outros de maneira autoconsciente e, então, *re-representar* essa paisagem num nível no qual seus significados possam ser expostos e refletidos” (p. 103).

As fixações parciais que compõem as práticas hegemônicas são representações dos múltiplos sentidos que cabem à paisagem. Consideramos, assim, prudente destacar que este sentido de paisagem de licenciatura é fruto de nosso posicionamento político, teórico-metodológico e cultural, e

que esta concepção nos torna, também, um dos particularismos que disputam o sentido hegemônico de um currículo de formação de professores. Nossas experiências e escolhas teórico-metodológicas nos possibilitam re-presentar as paisagens do outro; no entanto, toda a tentativa narrativa de expressar-se sobre o espaço do outro re-produz nossas visões de mundo, nossas práticas espaciais, reforçando o caráter provisório de nossas práticas sociais.

Do ponto de vista da produção do conhecimento sobre como e o que interpretamos enquanto paisagem de licenciatura, destacamos Gomes (2017), que chama atenção para a importância da observação e das experiências na composição de um raciocínio geográfico:

A sensibilidade nos informa e nos guia, mas já é conformada por categorias, as quais, embora frutos de entendimento, são elaboradas, pensadas e testadas pela experiência no mundo. Assim, pensamos com categorias definidas pelo reconhecimento da variedade das coisas existente, dependemos delas para pensar. (GOMES, 2017, p. 33).

Toda forma de olhar é uma produção de significação, atribui significados que só se revelam na experiência do sujeito com o objeto, ainda assim oferecendo uma única parte do todo.

Cabral (2000), ao apresentar a paisagem enquanto fenômeno vivido, apresenta o conceito a partir da corrente geográfica humanista e o define como uma fonte de significação em movimento, sendo construída por valores e sentimentos que estão ao alcance do olhar, da mente e dos múltiplos sentidos que abarcam a consciência humana. “Ao incluir aquilo que tem significância para os diferentes sujeitos, a paisagem deixa de ser pano de fundo das atividades e acontecimentos e integra-se à existência humana (ibidem, p.41), incluindo lógicas de diferentes escalas.

Lógicas essas **determinantes e determinadas pelos diferentes atores sociais que interagem e se apropriam diferentemente da paisagem**. Para sermos coerentes com a realidade, é preciso dizer que, por esse viés, **a paisagem também se apresenta como campo de sobreposição de interesses, e, portanto, reveladora de tensões e conflitos socioambientais que são constituintes dos próprios atores**. (Ibidem, p. 43, grifo nosso)

Permeados por este concatenamento de experiências espaciais (práticas espaciais de significação), categorias de pensamento (discurso e currículo) e observação (modos de olhar através de múltiplos sentidos), nosso esforço em colocar em movimento e em diálogo o nosso conceito de paisagens de licenciatura com a paisagem de formação docente de Clare Brooks nos permitiu compreender quão potente é essa etapa de formação de professores que se realiza nos cursos de Licenciatura em Geografia. Esse diálogo nos possibilitou voltar para a “nossa” paisagem de licenciatura e repensá-la como um *espaço-tempo* de formação inicial privilegiada, onde o sujeito vai se constituindo num processo de negociação entre a sua própria identidade pessoal e a profissional. Acreditamos que, nesse processo de constituição de identidade, a negociação e a disputa por fixação de um sentido de Geografia e de conhecimento geográfico existentes num curso de formação de professores por meio de práticas curriculares também são um outro elemento constituinte da paisagem de formação docente apresentada por Clare Brooks.

Referências

- ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, jan./abr. 2012.
- BEACHER, T.; TROWLER, P. R. *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 2001.
- BROOKS, Clare. *Teacher Subject Identity in Professional Practice: teaching with a professional compass*. Routledge, Taylor & Francis Group: London, New York, 2016.
- CABRAL, Luís Otavio. A paisagem enquanto fenômeno vivido. *Geosul*, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 34-45, jul./dez. 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Teacher's professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College, Columbia University, 1995.
- COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo das paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 92-123.

- DARDEL, Eric. *O homem e a Terra*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny (Orgs.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 149-168.
- FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de Freitas. *Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do Pibid de geografia da Unicamp*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2016.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEINIG, Donald W. O olho que observa: dez versões da mesma cena. *Espaço e Cultura*, n. 13, p. 35-46, 2002 [1976].
- NAME, Leo. O conceito de paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. *GeoTextos*, v. 6, n. 2, p.163-186, dez. 2010.
- PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. *Dilemas de professoras ao ensinar geografia: a permanência dos estudos sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Unicamp, Campinas, 2015
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: EdUSP, 2017.
- SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998 [1925]. p. 12-74.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. Práticas espaciais. In: _____. *Os conceitos fundamentais da Pesquisa Socioespacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 235-260.
- STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.
- STRAFORINI, Rafael; FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. Por uma Paisagem de Licenciatura: o Geopibid-Unicamp como espaço-tempo de tensionamento de sentido de formação docente. In: AYOUD, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PRODÓCIMO, Eliana (Orgs.). *Aprendizados e desafios na formação de professores*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2017. Coleção Formação Docente m Diálogo, v. 7.