

**A EDUCAÇÃO DOCENTE:
(RE)PENSANDO AS SUAS
PRÁTICAS E LINGUAGENS**

*THE TEACHING EDUCATION: RE-
THINKING THEIR PRACTICES AND
LANGUAGES*

*LA EDUCACIÓN DOCENTE:
(RE)PENSANDO SUS PRÁCTICAS Y
LENGUAJE*

**Ângela Massumi
Katuta**

Professora Adjunta do
Departamento de Geociências, na
disciplina de Prática de Ensino e
Estágio Supervisionado –
Universidade Estadual de
Londrina/PR
UEL – Campus Universitário;
Centro de Ciências Exatas;
Departamento de Geociências;
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445)
km 380; Caixa Postal 6001,
Londrina/PR; CEP 86051-970.

E-mail: angela.katuta@gmail.com

Resumo: Inicialmente, reflito sobre a necessidade da assunção do inacabamento humano como fundamento das práticas educativas formais e não formais. Este entendimento permite pensar a educação docente, as práticas educativas e as linguagens em um contexto formativo amplo, o que permite romper com as concepções tecnicistas em educação (modelo da racionalidade técnica), atualmente assumidas em muitos cursos de formação docente. Em seguida, reflito sobre o caráter triádico das linguagens – estruturas estruturadas, estruturas estruturantes e instrumentos de dominação –, e a necessidade da ruptura com uma postura realista em relação às mesmas, dado que se constituem em expressões das *práxis* humanas com o Outro (mundo, ambiência, pessoas) em um determinado modo de produção e, ao mesmo tempo, auxiliam a constituí-las em diferentes contextos sociais e espaço-temporais. Por fim, demonstro que o repensar e a (re)apropriação das linguagens nas aulas de geografia devem se realizar em um contexto de transformação epistemológica da prática docente. Esta deveria acolher a multiplicidade das geografias vividas-enunciadas pelos sujeitos, isso porque o conhecimento se realiza em incessantes e infinitos movimentos do pensamento.

Palavras-chave: Ensino de geografia; Inacabamento humano; Formação docente; Caráter triádico das linguagens; Transformação epistemológica.

Abstract: I initially approach the necessity for the assumption of human unfinishedness as the basis for formal and non formal educational practices. Such understanding allows the thinking over teachers' education, educational practices and languages in a broader formative context, thus enabling the accomplishment of rupture with technicist conceptions in education (technical rationality model), presently followed by many teachers' formation courses. Then, I present a brief reflection upon the triadic character of languages – structured structures, structuring structures and instruments of domination –, and on the necessity of breaking with a realistic attitude towards them, as they consist of expressions of human praxis with the Other (world, environment, people) within a certain production mode and, at the same time, help constituting them in different social and spatial-temporal contexts. Finally, I show that re-thinking and re-appropriation of languages in geography classes should be accomplished in a context of epistemological transformation of teaching practice. Such practice should welcome the multiplicity of geographies lived-enunciated by diverse subjects, because the knowledge is realized by incessant and infinite movements of thinking.

Keywords: Geography teaching; Unfinishedness of human being; Teachers' formation; Triadic character of languages; Epistemological transformation.

Resumen: Inicialmente, reflexiono acerca de la necesidad de asumir la incompletud humana como fundamento de las prácticas educativas formales y no formales. Este entendimiento permite pensar a la educación docente, las prácticas educativas y los lenguajes en un contexto formativo amplio, lo que permite romper con las concepciones tecnicistas en educación (modelo de la racionalidad técnica), actualmente asumidas en muchos cursos de formación docente. A continuación, reflexiono sobre el carácter triádico de los lenguajes – estructuras estructuradas, estructuras estructurantes y instrumentos de dominación –, y la necesidad de ruptura con una postura realista en relación a las mismas, dado que se constituyen en expresiones de las *praxis* humanas con lo Otro (mundo, ambiente, personas) en un determinado modo de producción y, al mismo tiempo, auxilian a constituirlas en diferentes contextos sociales y espacio-temporales. Por fin, demuestro que el repensar y la (re)apropiación de los lenguajes en las clases de geografía deben realizarse en un contexto de transformación epistemológica de la práctica docente. Ésta debería recoger la multiplicidad de las geografías vividas-enunciadas por los sujetos, eso porque el conocimiento se realiza en incesantes e infinitos movimientos del pensamiento.

Palabras clave: Enseñanza de geografía; Incompletud humana; Formación docente; Carácter triádico de lenguajes; Transformación epistemológica.

A educação docente: o inacabamento do ser humano como fundamento das práticas educativas

“[...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p. 50).

A formação docente sempre foi um campo de disputas, expressão dos históricos enfrentamentos dos diferentes grupos sociais que se posicionaram e, ainda hoje se posicionam politicamente em relação a esta questão. Dessa maneira, para refletir sobre a formação docente no Brasil, a conjuntura na qual a mesma foi formulada deve ser resgatada porque pode nos auxiliar a compreender essa esfera da ação humana como um campo de tensões em que distintos projetos societários e de formação docente são defendidos.

O contexto político no qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB nº 9394/96) foi aprovado é rapidamente descrito por Pereira (1999, p. 11) da seguinte maneira:

Na época, particularmente na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) que procuravam promover a reforma do Estado [...].

A reforma do Estado à qual o autor se refere, no contexto das políticas neoliberais, configurou um Estado máximo para as classes sociais hegemônicas e, por conseguinte, ocorreu a minimização dos seus papéis junto às classes sociais menos privilegiadas. Dessa maneira, as leis e a lógica do mercado, passam a predominar em todas as áreas, inclusive na educação que, na atual conjuntura, tem sido alvo de disputas de muitos grupos corporativos que têm se aproveitado das crescentes demandas por cursos superiores e técnico-profissionais.

Para Bourdieu (1998, p. 83) “[...] O que está em questão é o papel do Estado [...], particularmente na proteção dos direitos sociais, o papel do Estado social, único capaz de contrabalançar os mecanismos implacáveis da economia abandonada a si própria.” Eis o que as reformas promovidas mundialmente pelo conjunto dos Estados nacionais e instituições financeiras têm colocado em xeque. É no contexto das políticas neoliberais que tem ocorrido a diminuição, encurtamento e mesmo eliminação dos direitos arduamente conquistados pelos movimentos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) foi elaborada no contexto da reforma neoliberal do Estado, fato este que explica, em grande em parte, a sua face conservadora¹.

¹ Sobre este assunto ver o livro organizado por Iria Brzezinski (org.) intitulado *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (1997). Nele existe um conjunto de textos que analisam a Lei sob diferentes aspectos que podem auxiliar o leitor a se situar no debate.

Os elementos progressistas que nela se encontram resultam da participação da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados que, em conjunto, garantiram algumas modificações no substitutivo Darcy Ribeiro. Daí sua polifonia, especificamente, no que se refere à formação docente (Título VI - Dos Profissionais da Educação). De acordo com a análise de Pereira (1999, p. 110):

[...] Nela convivem termos e expressões que contêm idéias inconciliáveis, como, de um lado, 'programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior', 'institutos superiores de educação', 'normal superior', e, de outro, 'profissionais da educação' e 'base comum nacional'.

Segundo o mesmo autor, além da LDB 9394/96, que aponta para uma determinada política de formação docente, é preciso considerar que nesta também influem as condições materiais de realização do trabalho docente, especificamente, o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar, elementos estes que concorrem para a desvalorização social da profissão e dos seus profissionais, além de desmotivar a busca pelo aprimoramento profissional. Um outro elemento essencial para o entendimento da atual situação da formação docente é a necessidade do atendimento de uma demanda crescente por profissionais da educação, sem uma mobilização financeira correspondente, no atual contexto de diminuição dos investimentos sociais. Em outro artigo intitulado *A Universidade, a Avaliação e a Prática de Ensino* (KATUTA, 2003, p. 424) indiquei que, não por acaso, no contexto do neoliberalismo:

Os investimentos na sociedade são denominados ideologicamente, na atual conjuntura, como gastos. E portanto, como tendem a ser algo ruim ou pernicioso para a economia, devem ser socializados, diminuídos ou extirpados. Esta visão economicista da realidade subsidia a elevação de todos os índices reveladores da baixa qualidade de vida em que vive a maioria do povo brasileiro.

É a partir da veiculação dos entendimentos ora explicitados que, na perspectiva da formação docente, se justificam a transformação dos portadores de diplomas de ensino superior em professores mediante a realização de estudos de complementação pedagógica, a adoção da capacitação em serviço e das experiências docentes anteriores como capazes de habilitar o professor que, nesta perspectiva, acaba por tornar-se um profissional cuja identidade tende a se tornar difusa.

Vale ressaltar aqui, o questionamento feito por Bourdieu (2001, p. 85): "Como não enxergar que a lógica do lucro, sobretudo a curto prazo, é a estrita negação da cultura, que supõe investimentos a fundos perdidos, fadados a retornos incertos e não raro póstumos?". Em outras palavras: como não enxergar que a lógica do lucro, aplicada à educação, nega a face emancipadora e revolucionária dos processos educativos, pelo fato destes implicarem em investimentos de capital financeiro e cultural cujo retorno, além de incerto, se realiza,

em geral, no médio e longo prazo?

Assim, foi no contexto explicitado anteriormente que se criou um campo de tensões entre um modelo formativo da Racionalidade Técnica que tende a se perpetuar em função da conjuntura política e econômica nacional e internacional e, um outro que, fundado em uma racionalidade prática (Modelo da Racionalidade Prática) e resultante da práxis dos atores sociais, concebe o professor como um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria, isso porque a ação pedagógica é vista como um “[...] fenômeno complexo, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.” (PEREIRA, 1999, p. 113)

O modelo de racionalidade técnica pode ser caracterizado como aquele em que:

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Veja-se que no contexto deste modelo formativo a teoria e a prática, o pensamento e a ação constituem-se em atividades que se realizam em separado, não possuindo relações orgânicas entre si. Opera-se assim, uma separação epistemológico-territorial entre o *locus* do pensamento (cursos de formação docente) e aquele da ação (escola). É importante ressaltar ainda que a despeito da ampliação da carga horária do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura que previa, dentre outros, a maior vinculação entre local de estágio e de formação, em função da pouca valorização da formação de professores em face do bacharelado, da política de contratação docente nas Instituições de Ensino Superior tanto públicas quanto privadas, a tendência atual parece ser a da manutenção desta separação. O posicionamento ora apresentado pode parecer pessimista, contudo, o objetivo é chamar a atenção para a necessidade de políticas que intensifiquem a relação entre a formação inicial e a continuada, entre as licenciaturas e o ensino básico, isso se o objetivo efetivamente for o de aproximação das duas instâncias formativas.

É no contexto do modelo da racionalidade prática que o inacabamento do ser humano como fundamento das práticas educativas formais e não formais deve ser assumido. Não se trata, portanto, de afirmar que os docentes são mal formados ou despreparados para a realização do trabalho em sala de aula, ou para o lidar com outras linguagens que não as comumente usadas (escrita e matemática) no Ensino Básico.

Trata-se de compreender que, com o processo de globalização, ocorreu uma intensificação das relações econômicas, sociais, culturais, científicas e políticas de tal monta e, em um curto espaço de tempo que, o discurso geográfico hegemônico presente nos livros didáticos, bem como suas linguagens – escrita e cartográfica –, embora importantes, tiveram explicitados com maior força suas limitações na apreensão, representação e compreensão do que Lacoste (2004, p. 22-23) denomina de multiplicidade de interações. São estas que nos dão a sensação de que a Terra encolheu, pois “[...] com

seis bilhões de pessoas, ela está muito mais ‘cheia’ do que antigamente e [...], entre todos os países, se multiplicam interações de todo tipo, tanto no plano econômico e financeiro quanto no político e científico.”

Em outras palavras, as transformações recentes das interações humanas – em quantidade e em qualidade –, possibilitadas pelo desenvolvimento do meio técnico científico e informacional, alteraram de tal forma a realidade objetiva que as práticas pedagógicas e as linguagens, tradicionalmente empregadas no ensino formal da geografia, acabaram por se tornar ainda mais limitadoras da possibilidade de entendimento das espacialidades hodiernamente engendradas. Por quê?

Porque a geografia ainda hoje veiculada pela escola funda-se no discurso da identidade, da homogeneidade dos espaços em função da

“[...] assunção, pela escola de massas, das ontologias e epistemologias hegemônicas fundadas na metafísica - separação entre o sujeito e o objeto, o espaço e o tempo, entre sujeito, espaço e tempo, a sociedade e a natureza, a dimensão individual e social etc. - [...]”. (KATUTA, 2004, p. 244).

Eis o processo por meio do qual os educadores, a disciplina de geografia e suas linguagens auxiliam no processo de (re)produção das relações de produção, dado que, quando da eliminação da diferença, contribuem para a construção do que Deleuze e Guattari (2002) denominam de subjetividade capitalista.

O que fazer então? Ao meu ver, Marx e Engels (1977, p. 12) em *A Ideologia Alemã* explicitam um entendimento que, não por acaso, escapou ao modelo da racionalidade técnica. Isso porque o fundamento desta última é metafísico, ou seja, separa o que é ligado. Assim, o pensamento pedagógico tecnicista constitui-se separadamente da prática educativa, dado que é construído a despeito do local, contexto social e histórico de sua realização.

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio pode ser apreendida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária (LEFEBVRE, 1991, p. 53).

O capitalismo, em escala planetária, alterou o valor e o trabalho por meio da dissolução, substituição e (re)criação de relações que o mesmo estabelece com as populações. As circunstâncias de sua realização foram, portanto, alteradas:

‘O capitalismo não subordinou apenas a si próprio sectores exteriores e anteriores: produziu sectores novos transformando o que pré-existia, revolvendo de cabo a rabo as organizações existentes.’ (LEFEBVRE apud MOREIRA, 1999, p. 54). [...] Polissemias do valor, abrindo para a surgência, até então estancada, de todas as diferenças: sociais [...], de corpo [...], de gênero [...], de alteridade [...], de multiculturalismo [...] Diferenças do ente. Do homem como

condição da *adaequatio* do ser e dos entes. (MOREIRA, 1999, p. 54)

No contexto do entendimento ora assumido, com a alteração das circunstâncias de realização da (re)produção do capital, portanto, com a reinvenção (polissemização) do trabalho – “[...] do valor-trabalho, do mundo do trabalho, e assim, dos sujeitos do trabalho.” (MOREIRA, 1999, p. 54) – ocorre a polissemização do espaço.

Como entender esse espaço, ontologicamente fundado na diferença, por meio de práticas e linguagens centradas no discurso da identidade? Acreditando ser isso impossível, defendo aqui uma necessária transformação epistemológica da prática docente que permitiria ampliar o rol de linguagens usadas no ensino da geografia.

Em minha tese de doutoramento defendo que a ruptura entre a geografia dos grupos hegemônicos que tem tido freqüente assento na sala de aula e, aquela realizada cotidianamente pelos sujeitos, engendra o processo de “estrangeirização” ou alienação dos alunos. Isso porque a primeira permite, sobretudo por meio da produção da ignorância quanto ao entendimento da organização do espaço, a (re)produção do mesmo pelo capital.

Trata-se, pois, de assumir o inacabamento humano e, conseqüentemente, do educador. Compreendo que é nesta perspectiva que se pode constituir práticas pedagógicas em geografia que objetivem a apreensão, (re)apresentação e compreensão de um espaço compreendido enquanto coabitação tensa da diferença e da unidade (MOREIRA, 1999, p. 55). Como fazer isso? Por meio da apropriação das mais diversas linguagens que apresentam o espaço em sua identidade e diferença, em sua homogeneidade e heterogeneidade.

Aqui, vale a pena resgatar Lacoste que nos chama a atenção para a necessidade de (re)significarmos o *grapheim* da Geografia (*Geo* = Terra, *grapheim* = escrever, desenhar) no atual contexto:

Tal como eu a concebo, a geografia [...] significa, é claro, representar a Terra e principalmente representar tudo o que acontece nela. Não se trata apenas de representar nos mapas as terras e mares, as configurações espaciais particulares de todos os tipos de fenômenos. Creio que é preciso também levar em conta as idéias, as representações que cada um de nós pode fazer daquilo que se passa na superfície do globo. É possível, portanto, rerepresentar representações – não se trata de um pleonasma –, e isso torna-se tanto mais necessário quanto, com o desenvolvimento da democracia e com a influência cada vez mais considerável da mídia, representações subjetivas e impregnadas de parcialidade decidem em grande parte as opções e os temores da opinião pública. Particularmente, é esse o caso quando se trata da globalização. (Grifo nosso). (LACOSTE, 2004, p. 21).

Em que pese o fato de que as representações subjetivas são tecidas na tensão dialética entre o individual e o social, é possível afirmar que o autor explicita o que deve ganhar espaço em sala de aula, na perspectiva de um ensino de geografia que aponte para a democratização das interações econômicas, sociais, culturais, científicas, políticas, entre

outras: as representações geográficas dos diferentes sujeitos.

Segundo Elias (1994, p. 100):

[...] os indivíduos não são livres de proferir todos os sons lingüísticos que desejam. Para serem compreendidos, precisam de usar a mesma língua que os membros do seu grupo utilizam. Assim, uma língua tem um grau de autonomia em relação a qualquer indivíduo que fala. No entanto, ela existe somente se for falada por seres humanos.

Dessa maneira, verifica-se a necessidade da interação dialética entre as representações e linguagens utilizadas cotidianamente pelos alunos com aquelas disseminadas pela escola. É por meio desta interação que ocorre a (re)construção de conhecimentos, representações e linguagens do sujeito cognoscente que deve ser compreendido em sua dimensão triádica. Lefebvre explicita adequadamente esta dimensão (biológica e social e individual) no processo cognitivo:

[...] O 'mundo' chega a esse 'eu', que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular. Por um lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro, uma ordem próxima, o finito, minha finitude. Minha 'presença'. Não seria essa dupla determinação do 'meu' 'ser humano', de minha 'subjetividade'? (LEFEBVRE, 1991, p. 23-24).

Com base no exposto pode-se afirmar que é preciso trazer para o chão da escola, para o território da educação formal a dimensão das singularidades e particularidades por meio das quais o conhecimento se realiza quando do processo de sua generalização. Partir do singular, do particular para o geral, por meio de abstrações, supõe assumir que o conhecimento somente se realiza neste movimento infinito:

É assim que avança o conhecimento, que não é uma revelação num dado instantâneo, nem mesmo uma marcha linear e simples da ignorância ao conhecimento, mas uma estrada cheia de complicados meandros, que acompanha os acidentes do terreno sobre o qual ela passa e que, por vezes, deve voltar atrás. É apenas uma estrada, um caminho que passa através da natureza; mas como diz Hegel numa fórmula singular e profunda, é um caminho que se faz a si mesmo. (LEFEBVRE, 1991, p. 49).

Se, como defende Lefebvre (1991, p. 287) “[...] Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática.”², faz-se necessário, para compreender os espaços polissêmicos, engendrados por sujeitos também polissêmicos, apreendê-los por meio das representações e linguagens que, por meio da abstração, ou de aproximações possíveis do objeto permitam a realização do conhecimento aqui

² “[...] é precisamente a modificação da natureza pelo homem – e não a natureza enquanto tal, tomada isoladamente – que é o fundamento próximo e essencial do pensamento humano; foi na medida em que o homem aprendeu a modificar a natureza que seu pensamento cresceu.” (LEFEBVRE, 1991, p. 245).

compreendido como:

[...] o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano não deve ser compreendido

de modo morto, de modo abstrato, sem movimento, sem contradições, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e de sua resolução... [E Lênin observa:] A idéia tem em si a oposição mais violenta [...] O homem cria eternamente essa oposição do pensamento e do objeto e a supera eternamente. (LEFEBVRE, 1991, p. 287).

Na perspectiva da problemática que vimos abordando, trata-se de (re)pensar as práticas docentes com as linguagens pois “[...] tudo o que pode fazer é aproximar-se eternamente dessa totalidade, criando abstrações, conceitos, leis, uma figuração científica do universo, etc.” (LEFEBVRE, 1991, p. 276).

As linguagens como práxis humana: estruturas estruturantes, estruturas estruturadas e instrumentos de dominação

“Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.” (BAKHTIN, 1997, p. 35).

A relação que os educadores possuem com as linguagens e, especificamente, os da geografia tende, via de regra, para o naturalismo. Em outras palavras, os mesmos acreditam que inexistem diferenças entre o pensamento e fala, sendo esta última expressão direta do primeiro. Some-se a esta compreensão a crença de que, independentemente dos grupos sociais, as conexões entre pensamento e fala são idênticas em todos os grupos humanos. Verifica-se que, subjacente a tais entendimentos, reside a crença de que os significados das palavras não se alteram social e espaço-temporalmente.

O entendimento ora explicitado tem como fundamento a crença na “[...] possibilidade do estabelecimento de leis gerais e generalizações à luz das regularidades, cujos fundamentos metateóricos são as idéias de ordem e de estabilidade do mundo e a de que o passado se repete no futuro, característico do pensamento científico moderno.” (SANTOS, B. 2000, apud KATUTA, 2004, p. 141). Os estudos e debates ligados às questões referentes à linguagem expressam estes entendimentos e são também expressões dos mesmos.

Em sala de aula, estas crenças se explicitam na prática pedagógica do professor quando, ao usar determinadas linguagens (cartográfica, escrita, fílmica, gráfica, fotográfica, musical, entre outras), este lida com as mesmas como se fossem reproduções do real e não suas apresentações ou versões sempre elaboradas na perspectiva de cada um de seus produtores. É importante esclarecer que estou empregando a palavra realismo na perspectiva

do uso que, em geral, os educadores fazem das linguagens. Para uma parte significativa dos referidos sujeitos sociais as linguagens representam a realidade de maneira fidedigna. Esse *habitus*³ realista com relação às linguagens torna-se um obstáculo epistemológico ao professor e, portanto, aos alunos que, em geral, acabam por aprender e, dessa maneira, passam a manter a mesma relação que os seus mestres com o objeto ora em foco. Neste contexto de uso das linguagens, o caráter triádico das mesmas fica oculto, sendo então desconsiderado, em grande parte em função do tipo de relações que esses grupos sociais com elas mantêm.

Destaco que estou partindo do pressuposto que o professor ensina muito mais do que conhecimentos e conceitos. Um conjunto de *habitus* também é ensinado na escola, apesar de o mesmo também ser aprendido no âmbito da educação não formal. Para Bourdieu (1997, p. 42):

Os 'sujeitos' são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação.

As linguagens, na perspectiva esboçada, tornam-se entes com vida própria, cuja função é representar o real tão fidedignamente quanto possível. É neste contexto que os mapas são usados para “mostrar como são os lugares ou para concretizá-los”, que filmes ou documentários são exibidos para mostrar a realidade de determinados grupos sociais, fatos ou territórios, ou como era um determinado sujeito, que letras de canções são usadas a fim de mostrar como são os lugares, fatos e pessoas, que poesias e prosas são utilizadas como meros complementos descritivos do real. Tais práticas deslocam as linguagens de seus contextos de realização, tornando-as neutras, livres de quaisquer determinações sociais e políticas. Esta compreensão constitui-se em um núcleo gerador de compreensões equivocadas acerca do real, daí seu caráter de obstáculo epistemológico.

Os entendimentos esboçados desconsideram o fato de que as linguagens são, concomitantemente:

- estruturas que permitem a estruturação de nossos pensamentos (estruturas estruturantes), ou seja, uma parte deles ganha expressão por meio das linguagens;
- estruturas produzidas social e espaço-temporalmente pelos mais diversos grupos humanos (estruturas estruturadas). Nascemos em uma comunidade lingüística e compartilhamos-disseminamos, para além dos léxicos, símbolos e signos produzidos pela mesma, inclusive, seus *habitus* lingüísticos e cognitivos;
- instrumentos de dominação, ou seja, dependendo do uso que delas se faz, podem

³ Expressão esclarecida nos parágrafos que seguem.

estar a serviço da dominação de determinados grupos sociais por outros. É preciso salientar que as linguagens não possuem poder de dominação em si e *per si*, são os seres humanos que, por meio delas, estabelecem relações sociais de dominação.

A característica triádica das linguagens deve ser trabalhada na escola e, sobretudo, nos cursos de formação de professores porque auxiliaria no equacionamento dos obstáculos epistemológicos engendrados em função de uma postura realista que, por não ser problematizada nos processos formativos são ainda hoje lugares comuns. Eis um dos papéis fundamentais da escola em uma sociedade em que os processos comunicativos e, conseqüentemente, as linguagens atingiram um patamar de desenvolvimento, especialização, uso e disseminação sem precedentes na história da humanidade.

Educar os alunos para entenderem as diferentes linguagens e seus sujeitos enunciativos, explicitando seu caráter triádico, constitui-se, nos **dias de hoje, em uma** condição fundamental para que os mesmos possam conquistar sua autonomia de pensamento no atual contexto do desenvolvimento do capital. Atualmente, a velocidade e diversidade de meios para disseminação das informações, dos conhecimentos, dos processos comunicativos tornaram-se centrais ao processo de sustentação e (re)produção do capitalismo em sua face globalizada. Por isso, já dizia Paulo Freire (1996, p. 123-124): “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.”

As linguagens, como todo e qualquer produto humano, são expressões das relações dos grupos sociais que as criaram e, ao mesmo tempo, auxiliam em sua (re)produção. Por isso, pode-se afirmar que as mesmas constituem-se também em práxis humanas, daí auxiliarem, dependendo do uso que delas for feito, na (re)produção do espaço para e do capital. É o que demonstro no item que segue.

O repensar e a (re)apropriação das linguagens enquanto expressão da transformação das práticas docentes: assunção da multiplicidade dos sujeitos enunciativos e suas geografias

“O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.” (FREIRE, 1996, p. 123).

Considerando o caráter triádico das linguagens e a maneira realista com que, via de regra, os educadores com elas se relacionam, entendo que o repensar e a (re)apropriação das linguagens pelos sujeitos sociais em questão deve ser antecedida de uma transformação de suas práticas pedagógicas ancorada, obviamente, em uma necessária transformação

epistemológica.

Com isso, não estou querendo afirmar que a transformação da prática pedagógica docente deve ser antecedida pelas teorias. Ao contrário, é o trabalho realizado em sala de aula com as diferentes linguagens que irão demandar determinados conhecimentos e transformações epistemológicas que, por sua vez, auxiliarão a fundar uma prática docente que considere a prática e a teoria como duas faces da mesma moeda. Isto já bem observou Lefebvre (1991, p. 49-50):

[...] o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão-somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas. [...] Em segundo lugar, o conhecimento humano é social. Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles. Estabelecendo com eles relações cada vez mais ricas e complexas, desenvolvemos nossa vida individual; conhecemos tanto eles quanto nós mesmos. [...] o conhecimento humano tem um caráter histórico. [...] Há que partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento. A verdade não está feita previamente; não é revelada integralmente num momento predestinado. Na ciência, tal como no esporte, por exemplo, todo novo resultado supõe um longo treinamento; e todo novo desempenho, todo melhoramento de resultados, são obtidos de modo metódico.

É na lida cotidiana docente com as diferentes linguagens que os desafios inerentes à sua (re)apropriação e repensar comparecerão. Daí a necessidade de o professor ter uma postura investigativa com relação à própria prática pedagógica, caso contrário, suas ações em sala de aula correm o sério risco de se tornarem difusas ou empobrecidas na medida em que acabam por se encerrarem em si. Isto pode ocorrer quando o uso das linguagens se realiza de maneira aleatória, apenas para tornar a aula menos maçante ou cansativa. Pereira (1999, p. 118) define o educador investigador da seguinte maneira: “[...] um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente.”

Vale a pena alertar para o fato de que, inerente à prática descrita, existe uma crença de que são as metodologias ou as linguagens usadas pelo educador que têm o poder de transformar as suas aulas. O equívoco desta postura tem como fundamento a fetichização e reificação das metodologias e linguagens. Em outras palavras, deposita-se uma crença no objeto, dotando-o de características mágicas e esquece-se do fato de que o determinante nesta questão é a relação que os sujeitos irão estabelecer com as mesmas.

O que se quer aqui evidenciar é que o repensar e a (re)apropriação das linguagens devem ser realizados a partir do trabalho em sala de aula que, por sua própria característica, como afirmei anteriormente, é um fenômeno complexo, instável, eivado de incertezas e de conflitos culturais, de valores, de entendimentos de mundo, entre outros. E, enquanto tal,

deve ser constantemente debatido em fóruns educacionais mais amplos. Trata-se de assumir, portanto, que os saberes sobre as linguagens aplicados à sala de aula devem ser construídos coletiva e cotidianamente na lida do trabalho educativo.

Se, como já apontava Freire (1996, p. 123-124), a tarefa maior da escola, portanto, dos professores é o trabalho com a inteligibilidade e comunicabilidade das coisas do e no mundo, é preciso que se assuma que as linguagens constituem-se em elementos importantes para que o objetivo maior da educação formal se realize.

Luria (1988, p. 51-52) em suas pesquisas verificou que pessoas sem instrução usam a linguagem em sua função mnemotécnica (de memorização) “[...] apenas para ajudá-las a relembrar e reunir os componentes da situação prática mais do que para permitir que formulem abstrações ou generalizações.” Este uso aponta para uma concepção de linguagem realista enquanto reprodução exata do real, relação que também os povos primitivos nutriam com ela.

Pessoas instruídas ou com algum grau de instrução utilizam a palavra para codificar objetos em esquemas conceituais, daí serem capazes de executar um pensamento lógico mais complexo. Eis o foco do trabalho do professor.

Ao lidar com diferentes linguagens o educador deve compreender que se tratam de distintos modos de semiotização, dentre os quais inexiste a possibilidade de julgar uns como sendo melhores que outros. A escolha dos tipos de linguagens por meio das quais o professor trabalhará os conteúdos irá depender de seus objetivos pedagógicos.

Cada linguagem nos permite construir uma rede de coordenadas semióticas – redes de significados e significações, que nos localizam e orientam em nossas ações. Assim, cada uma captura aspectos do real permitindo a sua racionalização. Daí Wittgenstein (1995, p. 375) afirmar que uma forma de expressão inapropriada conduz à confusão e à imobilidade:

<<Assim uma pessoa que não aprendeu uma linguagem não pode ter certas recordações?>> Certamente – não pode ter recordações verbais, não pode verbalizar desejos ou medos, etc. E recordações, etc., verbais não são apenas as representações coçadas das experiências realmente vividas: pois não é a linguagem também uma vivência? (WITTGENSTEIN, 1995, p. 486).

No caso específico do ensino da geografia com quais linguagens trabalhar? Será que existem umas mais propícias que outras? Se, como afirma Lefebvre (1991, p. 34) as linguagens têm uma origem tópica, ou seja, se originaram a partir das ações que os grupos humanos estabeleceram no meio ambiente e entre si, pode-se afirmar que todas elas podem ser utilizadas, desde que o professor tenha clareza de seus objetivos pedagógicos.

No começo era o Topos. E o Topos indicava o mundo, pois era lugar; não estava em Deus, não era Deus, pois Deus não tem lugar e jamais o teve. E o Topos era o Logos, mas o Logos não era Deus, pois era o que tem lugar. O Topos, na verdade, era poucas coisas: a marca, a re-marca. Para marcar, houve traços dos animais e de seus percursos; depois sinais: um seixo, uma árvore,

um galho quebrado, um *cairn*⁴. As primeiras inscrições, os primeiros escritos. Por pouco que fosse, o *Topos* já era o ‘homem’. Assim como o sílex seguro pela mão, como a vara erguida com boa ou má intenção. Ou a primeira palavra: o *Topos* era o Verbo; e algo mais: a ação, ‘*Am Anfang war die Tat*’ [No princípio era a ação, traduzido por Douglas Santos (1997)]. E algo menos: o lugar, dito e marcado, fixado. Assim, o Verbo não se fez carne, mas lugar e não-lugar. (LEFEBVRE, 1991, p. 34).

Para Ostrower (1998, p. 173) o pensamento e a imaginação nas pessoas realizam-se mediante imagens de espaço. Em outras palavras, estas imagens são o fundamento de nosso pensamento e imaginação. Daí a importância do uso das diferentes linguagens no ensino da geografia, estas viabilizam a produção de representações e imagens do espaço, sejam elas cartográficas, escritas, ou artísticas em geral.

Parafraseando as sábias palavras de Lefebvre (1991, p. 34):

No começo era o *Topos*, que era e ainda é ou são “as coisas no mundo” e as “coisas do mundo” e que nele têm lugar. Coisas olhadas, sentidas, tocadas, discernidas do não-eu, marcadas, vistas, usadas, nominadas, denominadas, dominadas porque necessárias na e para a ação, para a sobrevivência humana, e hoje, para a produção de excedentes por muitos para o usufruto de poucos. Das relações dialéticas engendradas entre o *topos* e as ações humanas surge a linguagem, estrutura estruturante e estruturada, coroamento do domínio relativo dos seres humanos em relação aos outros elementos da natureza. (KATUTA, 2004, p. 224-225).

É preciso salientar que existe uma linguagem específica que não pode ser desconsiderada no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos: a linguagem cartográfica. Este meio de comunicação permite apreender as espacializações dos fenômenos, bem como possibilita pensar em explicações para as mesmas em diferentes níveis escalares. Contudo, apenas esta linguagem não dá conta da polissemia dos fenômenos geográficos, pois diversos são os grupos sociais bem como as suas geografias. Há que, como afirma Moreira (1999, p. 54), polissemizar a diferença, instituir a dialética da identidade-diferença na geografia. Para tanto há que: “[...] rever o modo de ser representação [...], num outro que combine heterogêneo e homogêneo sem que a diferença desapareça na homogeneidade-identidade por um artil formal da razão.”

É preciso então:

[...] dialogizar a dupla direção do olhar: da identidade para a diferença, da diferença para a identidade. De reatar a dialética das significações múltiplas, do significado que também é significante, da identidade que também é diferença, da ausência que também é presença, do homogêneo que também é heterogêneo. (MOREIRA, 1999, p. 55).

⁴ Amontoado de pedras na forma de cone, feito por diferentes grupos humanos para indicar lugares conhecidos, marcos ou mesmo uma tumba. Grifo da autora.

É interessante notar que o entendimento de Moreira (1999) acerca da representação está muito próximo da concepção que Lefebvre (1983) explicita em sua obra: *La presencia y la ausencia: contribucion a la teoria de las representaciones*. Ao enfatizarem o movimento no processo de conhecimento, identificam a necessidade da dialetização dos significados que também são significantes (grade da linguagem), das identidades que são também diferenças, da ausência que é presença, do homogêneo que é também heterogêneo: “[...] el espacio así concebido se define como juego de las ausencias y las presencias, representadas por la alternancia de las sombras y de las claridades, de lo luminoso y de lo nocturno. Los ‘objetos’ en el espacio simulan la aparición y la desaparición más profundas de las presencias.”⁵ (Lefebvre, 1983, p. 261).

Inexiste linguagem que dê conta das múltiplas determinações das espacialidades humanas, elas não se sobrepõem, antes se justapõem formando um mosaico passível de ser capturado por nossa racionalidade em distintas espaço temporalidades, por meio das mais diversas linguagens. Estou assumindo e apontando aqui a importância de uma geografia que parta de uma ontologia do objeto que tenha como fundamento a dialética da identidade-diferença: “[...] Um objeto qualquer é o mesmo e, não obstante, jamais é o mesmo: pequeno ou grande, conforme se afaste ou se aproxime, e rico de aspectos diversos.” (LEFEBVRE, 1991, p. 69).

“Cada época deve esforçar-se por organizar, sistematizar numa ‘síntese’, o conjunto dos conhecimentos sobre a natureza. Mas nenhuma dessas sínteses pode se pretender definitiva.” (Lefebvre, 1991, p. 67). Isso porque inexitem verdades absolutas, transcendentais. A racionalidade opera a partir do caos sob a forma de uma síntese organizadora que varia de acordo com o modo de produção e as relações sociais entre os diferentes sujeitos. Contudo, nunca devemos nos esquecer que a ação com e no mundo, com os objetos antecede toda e qualquer racionalidade: “[...] Esse trabalho de organização é, inicialmente, um trabalho prático. O mundo humano organizado, o mundo da percepção, dos objetos determinados, é produto do trabalho e não produto do ‘espírito’.” (Lefebvre, 1991, p. 69).

Nem identidade que promova o estancamento do discurso geográfico acerca do mundo na homogeneidade do objeto e, muito menos, diversidade que estanque na imediaticidade do sensível, do percebido. Em outras palavras, não se trata de defender o discurso generalista e abstrato da velha fórmula geográfica N-H-E (natureza, homem, economia). Moreira (1993, p. I) faz contundentes críticas àquele ensino da geografia que reduz as espacialidades à fórmula colocada que pode ser explicitada da seguinte maneira: “[...] Primeiro descrevemos a natureza, depois a população e por fim a economia. Às vezes alternamos a ordem seqüencial.” Esta é a fórmula geográfica utilizada na maioria das salas de aulas, e que, não por acaso, podemos ver seus registros em uma parte

⁵ “O espaço assim concebido se define como jogo das ausências e presenças, representadas pela alternância das sombras e claridades, do luminoso e do noturno. Os ‘objetos’ no espaço simulam a aparição e o desaparecimento mais profundo das presenças.” (Tradução da autora).

significativa dos livros didáticos de geografia.

Também não se quer aqui defender as práticas pedagógicas que valorizam apenas a dimensão da percepção e da sensibilidade dos saberes geográficos cotidianos dos alunos, pois, como afirma Lefebvre (1991, p. 111) o sensível: “[...] não representa mais que uma apreensão global, confusa, não analisada e ‘sincrética’ (como diz a psicologia) do real concreto. Por conseguinte, permanece abstrata.”

Eis o divisor de águas entre epistemologias da geografia que ora estancam no discurso da generalidade, ora no da singularidade e uma outra que se funda no movimento do entre estas instâncias ou momentos distintos do conhecimento. As duas primeiras têm como fundamento a abstração, dado que estancam o movimento do conhecimento ora num pólo ora noutro.

Assim, o que efetivamente caracteriza o conhecimento é o movimento que vai do singular, do particular até chegar ao geral para, incessante e infinitamente, retornar ao singular e assim por diante. Lefebvre denomina este movimento de ritmo do conhecimento que descreve da seguinte maneira:

Parte do concreto, global e confusamente apreendido na percepção sensível, e que se apresenta, portanto, sob esse aspecto, como primeiro grau de abstração; caminha através da análise, da separação dos aspectos e dos elementos reais do conjunto, através, portanto, do entendimento, de seus objetos distintos e de seus pontos de vista abstratos, unilaterais; e, mediante o aprofundamento do conteúdo e da pesquisa racional, dirige-se no sentido da compreensão do conjunto e da apreensão do individual na totalidade: no sentido da verdade concreta e universal. (LEFEBVRE, 1991, p. 116).

É a perspectiva de que o conhecimento se realiza no movimento de passagem do singular, para o particular a fim de chegar ao plano da generalidade, que pode permitir uma transformação epistemológica necessária para o repensar e a (re)apropriação das linguagens, enquanto expressões do fenomênico em múltiplas escalas. Em outras palavras, ao conceber o conhecimento enquanto movimento que parte do singular, passa pelo particular para chegar ao geral, abre-se espaço nas aulas para as geografias vividas pelos alunos – emergência do espaço da diferença!, bem como para outras linguagens enquanto meios de registro das múltiplas espacialidades criadas e vivenciadas por outros grupos ou classes sociais.

As letras das canções, as poesias, as prosas, as pinturas, as histórias em quadrinhos, os filmes, as telenovelas, entre outros, apresentam as espacialidades vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. São formas de registro das geografias de cada um de nós, daí a importância das mesmas serem repensadas e (re)apropriadas pelos professores da disciplina em questão.

Via de regra, essas linguagens abordam as singularidades das espacialidades vivenciadas pelos sujeitos, por isso, seu uso no primeiro movimento do conhecimento é plenamente justificável, contudo, não pode nele estancar. É neste contexto que o discurso

da particularidade e da generalidade tornam-se relevantes, porque se realizam enquanto ponto de chegada provisória do pensamento que se movimenta da diferença para a identidade e desta para a diferença.

Resgata-se, nessa perspectiva, o respeito defendido por Paulo Freire (1996) à leitura de mundo do educando que, nesta relação pedagógica, deixa de ser mero depositário dos conhecimentos do professor. O aluno torna-se, juntamente com o educador, um dos sujeitos enunciativos dos saberes geográficos⁶ que vivencia cotidianamente.

Finalizo a presente reflexão com um sábio alerta do pedagogo:

[...] Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura do mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, assume a humildade crítica própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p. 122-123).

Eis a transformação epistemológica que deve ser o fundamento do repensar e da (re)apropriação das linguagens nas aulas de geografia. Resgatar a multiplicidade dos sujeitos enunciativos dos saberes geográficos, portanto, de suas geografias deve nortear o uso de toda e qualquer linguagem na referida disciplina.

Conclusões

Com base no exposto, compreendemos que a educação do docente de geografia deve ser repensada, principalmente no que se refere às relações que o mesmo mantém com a cartografia em particular e, de modo mais ampliado, com as outras linguagens. Não se trata aqui de acusar os docentes da referida disciplina de ter uma relação simplista com este instrumento do pensamento. Trata-se antes de assumir, por um lado, o inacabamento do ser humano enquanto fundamento das práticas educativas em todos os níveis e modalidades de ensino e, por outro, a inescotabilidade do processo de construção de conhecimentos, sendo as linguagens elementos fundamentais para que este último ocorra.

⁶ Aqui geografia está sendo entendida em um amplo sentido, ou seja, como o conjunto das relações que o sujeito estabelece com o espaço e o grupo social com quem convive.

Assim, quanto mais linguagens se utilizam e dominam, mais ampla tende a ser a compreensão do mundo pelos sujeitos, isso porque cada uma delas apresenta o real a partir das especificidades de sua sintaxe, de seu modo de dizer sobre as coisas do e no mundo.

A ampliação do conjunto de linguagens utilizadas nas aulas de geografia é fundamental para que a análise do mesmo fenômeno em múltiplas escalas ocorra. Assim, um mesmo tema, ao ser apresentado em um mapa, em uma foto ou pintura, em uma crônica ou letra de canção, é passível de ser compreendido nas várias escalas em que ocorre. Dessa maneira, acaba por congrega um conjunto de características que passariam despercebidas em entendimentos mais simplistas, reduzidos a apenas uma escala de análise, fundado na homogeneidade. Como consequência destas múltiplas apreensões, pode-se afirmar que é também por meio do uso de várias linguagens que a ontologia dos objetos estudados pela geografia ganha maior amplitude, também porque enunciada por diferentes sujeitos. É neste contexto de uso de linguagens que a multiplicidade dos sujeitos enunciadore ganha espaço nas aulas de geografia, cria-se, portanto, a possibilidade da compreensão dos lugares por meio de um olhar que se situa entre a diferença e a homogeneidade, entre a singularidade e a generalidade, entre o concreto e o abstrato, é exatamente neste movimento que se constroem os conhecimentos dos arranjos espaciais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a visão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, volume 2*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.
- ELIAS, Norbert. *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KATUTA, Ângela Massumi. A Universidade, a Avaliação e a Prática de Ensino. *Geografia*, Londrina, n. 1, vol. 12, p. 413-425, jan./jun., 2003.
- _____. *O Estrangeiro no mundo da Geografia*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- LACOSTE, Yves. A Terra encolheu? In: BARRET-DUCROCQ, Françoise. *Globalização para quem? Uma discussão sobre os rumos da globalização*. São Paulo: Futura, 2004. p. 21-23.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal Lógica Dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* [I – Feuerbach]. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MOREIRA, Ruy. *O círculo e a espiral: a crise paradigmática do mundo moderno*. Rio de Janeiro: Obra Aberta, 1993.
- _____. A diferença e a Geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. *Geografia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 41-58, jun. 1999.
- OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto e outros. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.167-182.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 109-125, 1999.
- SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço: diálogos em torno de uma categoria*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora Da Universidade De São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1995.

Recebido para publicação dia 10/04/07

Aceito para publicação dia 25/06/07