



Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários

The concepts of space, place and territory in the analytical processes of higher education teacher training

Maria Isabel da Cunha
mabel@unisinos.br

Resumo: O texto tem como objeto a teorização reflexiva de conceitos-chave para a compreensão dos espaços, lugares e territórios onde se instituem os processos de formação do professor universitário. Procura, de forma relacional, distinguir termos muitas vezes usados como sinônimos, mas que têm significados distintos, à luz não só da lingüística, mas da filosofia, da sociologia e da política. A intenção desse exercício é subsidiar a pesquisa que recorre aos construtos mencionados, explicitando quando um espaço se transforma em lugar e quando este alcança a condição de território. A perspectiva é de favorecer a consistência das pesquisas no campo da formação de professores.

Palavras-chave: docência universitária, lugares de formação, educação superior.

Abstract: The object of this paper is the reflexive theorization of key-concepts to the understanding of the spaces, places and territories where the processes of training of the higher education teacher take place. It attempts, in a relational way, to distinguish terms that are used as synonyms, but which have distinct meanings, in the light not only of Linguistics but also of Philosophy, Sociology and Politics. The intention of this exercise is to subsidize research that resorts to the mentioned constructs, showing when a space becomes a place and when it reaches the condition of territory. The perspective is of favoring the consistence of the research in the field of teacher training.

Keywords: higher education teaching, training places, higher education.

Mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, motivações, pressupostos e práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas

múltiplas modalidades, se faz necessária a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as

motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da educação superior.

Nesse sentido, o intento necessário parece ser o de explicitar o lugar

da formação para a docência do professor universitário e as políticas e/ou energias que vêm institucionalizando essas práticas. Elas envolvem a formação no território do trabalho, incluindo as iniciativas institucionais de formação continuada. Envolvem, também, as ações institucionais que acontecem por iniciativa dos próprios grupos de professores/projetos/associações profissionais etc. e, ainda, a formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior, envolvendo os Cursos de Especialização em Docência Universitária; os Cursos de Mestrado e Doutorado que optam por incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior; as experiências do Estágio de Docência, instituído pela CAPES; os Programas de Pós Graduação em Educação que abrigam candidatos de outras áreas para desenvolver pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária; Programas de Pós-Graduação de outras Áreas que possuem Linhas de Pesquisa relacionadas com a docência e/ou o ensino-aprendizagem.

As dimensões acima explicitadas estão sendo tomadas para investigação no Grupo de Pesquisa *Ensino, avaliação e formação de professores*, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Na dinâmica de trabalho em que a partilha é um princípio orientador, cada dimensão é explorada por um subgrupo que se constitui no interior do grupo maior. Os referenciais teóricos que atravessam as bases conceituais do estudo são comuns, mas cada foco requer uma mirada especial e o diálogo com construtos teóricos específicos.

Na perspectiva de definir os conceitos centrais do estudo, alguns esforços estão sendo realizados. Com a necessidade de esclarecer as compreensões que sustentam as reflexões, temos tomado as palavras

centrais que dão direção ao proposto para contextualizá-las na especificidade da pesquisa. Como afirma Foucault, “certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (Foucault, 1987, p. 75).

No caso da pesquisa *Trajelórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*, tomamos como palavras centrais os termos trajetórias e lugares, compreendendo que as mesmas atravessam as reflexões de todos os subgrupos que exploram diferentes palcos da formação. No exercício que aqui se explicita, elegemos a concepção de *lugar* e sua interface com as expressões *espaço* e *território* como objeto de análise. Essa explicitação tem a intenção de favorecer a teorização da pesquisa e, dessa forma, atribuir significado contextual à análise de conteúdo que decorre da fase empírica do estudo.

Usando o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (1986) encontramos as seguintes definições para os termos que nos interessam no contexto da pesquisa:

Espaço: distância entre dois pontos ou a área ou o volume entre limites determinados (*Novo Dicionário Aurélio*, 1986, p. 699);

Lugar: espaço ocupado, espaço próprio para determinado fim (*Novo Dicionário Aurélio*, 1986, p. 1051);

Território: área de um país; porção de terra; base geográfica sobre a qual há o exercício de soberania (*Novo Dicionário Aurélio*, 1986, p. 1669).

Usando a *Wikipédia – Enciclopédia Livre* (2008), ampliamos a concepção anterior de lugar. Diz o texto que lugar ou local, de forma geral, é uma porção do *espaço* qual-

quer ou um *ponto* imaginário numa *coordenada espacial* percebida e definida pelo *homem* através de seus *sentidos*.

A compreensão dos significados desses termos não leva apenas ao emprego gramatical correto dos mesmos nos textos produzidos; essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder.

A noção de espaço tem sido objeto de reflexões filosóficas desde a antiguidade. No diálogo da filosofia com a matemática – que se explicita como uma ciência do espaço –, essa preocupação já ficava manifesta. Euclides falava em espaço total para explicitar a relação do todo com as partes, e Kant entendeu o espaço como aquilo que é dado a partir dos objetos no mundo. Mais tarde, Poincaré (1988) argumentou, em contraposição a Kant, que a idéia de espaço não é uma verdade única como forma presente necessariamente no sujeito. Estudos de Detoni sobre esses conceitos afirmam que:

A contribuição de Poincaré à reflexão sobre o espaço que retoma a espacialidade como fenômeno humano, entendido a partir de um corpo que se movimenta no mundo, abre a questão para outras perspectivas de ver o espaço, especialmente segundo maneiras de ver o que é o homem estar se movimentando no mundo enquanto corpo (Detoni, 2007, p. 27).

Se a ontologia cartesiana fundamenta um espaço homogêneo, a fenomenologia o percebe numa dimensão oposta. Para Heidegger (1999), a temporalidade sustenta a compreensão do ser-no-mundo em geral e liga essa idéia à noção de espacialidade.

Esses registros servem para confirmar a importância que a noção de espaço tem tido para a reflexão filosófica no decorrer do tempo. Não

é nossa intenção uma exploração das múltiplas possibilidades teóricas que o termo incita, mas parece fundamental explicitar sua importância e polissemia. Também a compreensão das energias colocadas na discussão do termo indica que é preciso que tenhamos mais cuidado com a utilização de terminologias que podem indicar tão distintos significados. Essas compreensões é que estimulam nossos intentos.

Questões que orientam nossa pesquisa

A análise da relação entre os termos espaço, lugar e território se constitui num interessante exercício que encaminha a algumas proposições, como as que sugerimos a seguir.

(a) Quando um espaço se transforma em um lugar?

A universidade é, em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior. A dimensão da formação, nessa perspectiva, acontece em duas direções. A primeira, e mais institucionalizada, refere-se à formação para pesquisa, que tem a pós-graduação *strictu sensu* como referente, já que os cursos de mestrado e/ou doutorado são condições desejadas para o exercício da docência universitária. Por eles se garante a formação para a pesquisa e a perspectiva de que o sujeito está apto a produzir conhecimentos. A segunda, menos legitimada, é a formação para a docência que, em geral, se faz assistematicamente em forma de *educação continuada*. Por ela pressupõe-se a condição de melhoria das práticas de ensinar e aprender, próprias de um professor.

É possível que os docentes e as IES reconheçam outros espaços de formação, mas sempre com menos incidência e legitimidade. Entre eles, o que mais se destaca é o *mun-*

do do trabalho, especialmente em algumas carreiras onde o exercício profissional garante a consolidação de saberes (caso da área da saúde, direito, engenharia e jornalismo, por exemplo). Também o mundo do trabalho é valorizado nas carreiras tecnológicas para usufruir, muitas vezes, dos investimentos em ciência e tecnologia que fazem algumas empresas. Paralelamente são profissões que encerram saberes ligados ao fazer e à prática profissional e de gestão, e esses podem ser valorizados nos processos de formação dos professores.

Entretanto, a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização. Nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, muito menos em todas as áreas. Também não são todas que se preocupam com a formação continuada de seus professores e com sua condição de docentes, para além da responsabilização individual dos mesmos por seus desempenhos. Outras, mesmo valorizando os saberes do mundo do trabalho como um capital individual dos professores, não articulam reflexões sobre eles, pouco otimizando um campo com tantas potencialidades.

O espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação. Este espaço está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos. Tradicionalmente, a universidade é identificada como um espaço de formação docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça. Afirma Detoni que “o homem sempre percebeu que espaços deveriam ser criados, antes que por

necessidades físicas, pela afinidade com a tarefa a ser neles cumprida” (Detoni, 2007, p. 38). Se os espaços de formação *carecem de tarefas a serem cumpridas*, perdem a condição humana de exercício da ética própria do estar com o outro no mundo, como queria Heidegger.

(b) O que transforma o espaço em lugar?

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço; porém, quando coloco minhas coisas e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar.

Muitas vezes, ao pensar em algum fato ocorrido, ocorre-nos mencionar: “foi o lugar certo para...” ou, ao contrário, dizer, “não era o lugar de...”. Expressões como estas evidenciam uma dimensão política e cultural dos lugares, pois eles extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos.

A universidade como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição.

No caso da pesquisa em curso, identificamos alguns espaços de formação na universidade e nos propomos a investigar se esses espaços se constituem em lugar de formação. Para tal, é preciso analisar o sentido

da construção dos lugares e de como os sujeitos em formação os reconhecem na sua legitimidade.

O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Nem sempre os espaços de formação dos docentes da educação superior são ocupados e, por essa razão, não se transformam em lugares.

Os lugares são preenchidos por subjetividades. É nesse sentido que os espaços vão se constituindo lentamente como lugares “passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão...” (Lopes, 2007, p. 77).

Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós. “Durante algum tempo foram lugares em que algo de nós ficou e que, portanto, nos pertence; que são nossa história [...]” (Viñao Frago, 1993-1994, p. 19).

A Universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos de desse processo se beneficiam incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentidos ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como o seu lugar, mesmo quando lá já não habita.

As experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação reconhecem nela a condição de *locus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassados pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação.

(c) *Quando o lugar se constitui em território?*

A definição de território retirada

do *Novo Dicionário Aurélio* (1986, p. 1669) identifica o termo como “área de um país... porção de terra... base geográfica sobre a qual há o exercício de soberania”. Essa formulação induz a algumas reflexões. A mais evidente é de que a definição de território inclui relações de poder.

O território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder.

Lopes afirma que “o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (Lopes, 2007, p. 80). Nessa explicitação, é possível perceber a relação entre espaço, lugar e território. O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados.

No campo em estudo, ao assumirmos lugares na universidade para a formação de professores, estamos definindo os formatos e alternativas que conseguimos estabelecer com tal objetivo e atribuímos sentidos de legitimidade aos mesmos. Mas transformaremos esses lugares em territórios quando firmarmos ações como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem

preponderantes. Os territórios têm uma certa estabilidade, e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais.

Ao tomarmos as experiências de formação que vimos estudando, poderemos analisar se os mesmos se constituem em espaços, lugares ou territórios.

Os espaços – foram mapeados inicialmente, com relativa facilidade. Constituíram-se no exercício inicial, ponto de partida da pesquisa. Foram identificadas duas matrizes de espaços: no terreno do trabalho e no terreno acadêmico.

(i) *Formação no território do trabalho*, incluindo as iniciativas institucionais de formação continuada. Também podem ser incluídas as que acontecem por iniciativa dos próprios grupos de professores/ projetos/ associações profissionais etc. Para tal propôs-se o mapeamento dessas iniciativas e a análise das condições de institucionalização que apresentam.

(ii) *Formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/manter a condição de docente da educação superior*. Nesse aspecto, os Programas de Pós-Graduação seriam um espaço privilegiado para tal. Localizam-se, então, algumas iniciativas como:

- Cursos de Especialização em Docência Universitária;
- Cursos que optam por incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior;
- Experiências do Estágio de Docência, instituído pela CAPES;
- Programas de Pós-Graduação em Educação que abrigam candidatos de outras áreas para desenvolver pesquisas relacionadas com a pedagogia universitária;
- Programas de Pós-Graduação de outras áreas que possuem

Linhas de Pesquisa relacionadas com a docência e/ou o ensino-aprendizagem;

- Redes institucionais e/ou corporativas que propõem formação presencial com propostas de *e-learning*.

Os lugares – constituir-se-ão na medida em que os interlocutores os nomearem e expressarem os significados da experiência de formação que viveram, nos espaços mencionados. Para se constituir em lugar é preciso que fique evidente a legitimidade dessa proposição formativa, que será percebida através de reconhecimento de sua pertinência e validade.

Os territórios – serão percebidos por indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação. Decorre, também, do tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas.

A localização das experiências se constituiu num exercício intenso e revelou que a trajetória de realizá-la não se daria com facilidade. Uma das causas desse fenômeno está ligada exatamente à fluidez das experiências de formação que, em geral, são provisórias e sujeitas aos humores e às consistências das políticas locais e governamentais. Foram raras as situações em que os estudos encontraram dados registrados e sistematizados e pessoas que respondessem por eles assumindo uma responsabilidade e compromisso com sua produção. Essa dificuldade foi já indicando a desvalorização dos espaços/lugares da formação do docente da educação superior e anunciando que dificilmente encontraríamos o que denominamos de territórios. Entretanto, esse impasse

não foi suficiente para esmorecermos e, mesmo com dados menos significativos do que se esperavam, na dimensão quantitativa, fizemos um esforço de validá-los qualitativamente, incluindo a profundidade da análise e os desdobramentos que se poderiam antever.

A resistência dos interlocutores, presente na tarefa de obtenção dos dados, repete uma prática que tem sido usual no campo da educação. Talvez porque esse seja ainda muito pouco considerado na sua dimensão científica e/ou porque a fragilidade com que se instala leva as pessoas a fugirem das responsabilidades que envolvem a emissão de opiniões, valores e exposição de suas práticas. Pode também revelar a falta de um hábito cultural relacionado à pesquisa, que seria paradoxal se considerarmos a natureza da universidade.

O exercício de cartografia dos termos que são caros à investigação em curso tem o sentido de orientar o grupo de pesquisadores, tanto na coleta como na análise dos dados. Mas pode contribuir e dialogar com outros estudos. O esforço intelectual procura dar consistência e rigor à pesquisa em educação e favorecer as relações entre empiria e a fundamentação que deve sustentá-la. Procura, acima de tudo, contribuir para a compreensão dos espaços, lugares e territórios onde nos movimentamos e procuramos compreender a formação dos professores universitários.

Referências

- DETONI, A.R. 2007. Do espaço geométrico à espacialidade como vivida. In: J.J. LOPES; S.M. CLARETO (orgs.), *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, JM Editores, p. 21-42.
- FOUCAULT, M. 1987. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Ed. Forense-Universitária, 240 p.
- HEIDEGGER, M. 1999. *Ser e tempo*. Petrópolis, Vozes, vol. 1, 128 p.

LOPES, J.J. 2007. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro”. In: J.J. LOPES; S.M. CLARETO (orgs.), *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, JM Editores, p.73-98.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1986. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1838 p.

POINCARÉ, H. 1988. *O valor da ciência*. Rio de Janeiro, Contraponto, 174 p.

VIÑAO FRAGO, A. 1993-1994. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Revista Interuniversitaria. Sociedad Española de Historia de la Educación*, 12-13:17-74.

WIKIPÉDIA – ENCICLOPÉDIA LIVRE. 2008. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 25/02/2008.

Submetido em: 05/09/2008

Aceito em: 14/10/2008