

## O ESTÁGIO – DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA E A LEITURA DAS REDES QUE CONFIGURAM A PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA

(THE CONTEMPORARY URBAN LANDSCAPE OF STAGE IN GEOGRAPHY TEACHING: A CONTRIBUTION TO GEOGRAPHY OF NETWORKS)

(LA ETAPA DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA LOS CURSOS DE GRADUACIÓN Y LECTURA DE REDES QUE ESTABLECE EL PAISAJE URBANO CONTEMPORÁNEO)

### RESUMO

O presente trabalho discute a importância da construção de conceitos geográficos na formação docente em Geografia no âmbito do estágio supervisionado, em particular, os conceitos de rede e de paisagem urbana contemporânea. Desta feita, partindo do reconhecimento das lacunas teórico-metodológicas dos projetos de intervenção no espaço escolar quando descartam a análise do contexto urbano, convertendo-se em mera aplicação de técnicas ou reprodução de metodologias engessadas sugere a leitura da paisagem do entorno das escolas a partir das espacialidades contemporâneas pela relação ensino-pesquisa, teoria-prática durante realização desta atividade nos cursos de licenciatura. Este exercício favorece a formação crítico-reflexiva do licenciado no contexto da cidadania podendo estimular uma futura atuação profissional sintonizada com as mudanças globais e repercussões locais.

**Palavras-chave:** Geografia das redes. Paisagem urbana contemporânea. Estágio Supervisionado. Relação Ensino-Pesquisa.

### ABSTRACT

This paper discusses the importance of the construction of geographical concepts in teacher education in Geography under supervised training, in particular, networking concepts and contemporary urban landscape. This time, consider the loss of theoretical and methodological intervention projects in the school when they dismiss the analysis of the urban context, becoming a mere application of techniques or methodologies play casts. Reading the landscape is a fundamental activity for the critical-reflective of the licensee given the importance of geography for understanding the contemporary spatiality and the formation of the citizen. The understanding of the school as part of a network can stimulate critical reading and reflective about the teaching-research, theory and practice from the reading of the contemporary urban landscape in schools which are training field.

**Keywords:** Geography of networks. Contemporary urban landscape. Supervised Internship. Relationship between teaching and research.

### RESUMEM

Este artículo presenta la reflexión sobre una experiencia de enseñanza llevada a cabo durante el transcurso de la práctica profesional supervisada, como foco del ejercicio de la formación en los conceptos geográficos en particular, los conceptos de redes y el paisaje urbano contemporáneo. Esta vez, con base en el reconocimiento de las limitaciones teóricas y metodológicas de los proyectos de intervención en la escuela cuando desestimar el análisis del contexto urbano, convirtiéndolo en una mera aplicación de la reproducción técnica y enlucida metodologías, sugiere leer el paisaje de los alrededores de las escuelas de espacialidad de la relación contemporánea entre la docencia y la investigación, la teoría y la práctica durante esta actividad en los cursos de graduación. Este ejercicio promueve la educación crítica el profesor reflexivo en el contexto de la ciudadanía y puede estimular a las futuras actividades profesionales, en sintonía con los cambios mundiales y efectos locales.

**Palabras Clave:** Geografía de redes. Paisaje urbano contemporáneo. Práctica profesional supervisada. Relación entre la enseñanza y la investigación.

### Marlene Macario Oliveira

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Professora de Estágio-Supervisionado em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
marlene\_macario@yahoo.com.br

## INTRODUZINDO A QUESTÃO DE ESTUDO

Falar sobre a importância da construção de conceitos na formação de professores, em especial, no estágio supervisionado em Geografia requer, inicialmente, uma reflexão sobre essa experiência no espaço-tempo vivido na licenciatura. Durante essa práxis se tem percebido que as atividades de intervenção no espaço escolar ainda estão descoladas da reflexão crítica sobre o contexto urbano onde está inserida a escola, já que a leitura da paisagem urbana e a influência da geografia das redes em sua construção não tem recebido a devida atenção por parte dos projetos elaborados.

Durante todo o processo de planejamento e execução do estágio, o depoimento dos estagiários revela um desconhecimento prévio do espaço escolar, visto que o contato entre o aluno-estagiário e a escola hospedeira acontece no segundo período desses componentes curriculares. Esse desconhecimento reforça a necessidade de uma maior integração entre universidade e as escolas do ensino fundamental e médio. A ampliação de estudos e pesquisas sobre a rede conveniada à UEPB revela-se urgente. No entanto, atente-se para o fato de que as pesquisas sobre o espaço escolar não devem ser entendidas como algo restrito ao espaço interno da escola, mas precisam abranger o entorno, a comunidade, o bairro e a cidade onde a escola está inserida (LEANDRO et al, 2009).

Entende-se que a paisagem urbana manifesta o contexto socioespacial em que os educandos estão inseridos quer seja nos conteúdos e currículos, quer seja pela complexa teia tecida por conceitos e práticas, preceitos e dogmas, discursos e interdições discursivas (NOVENA, 2008).

Nessa perspectiva algumas respostas são necessárias às questões: a) Que importância tem a transposição didática, a partir do domínio de conceitos como de redes na formação da paisagem urbana contemporânea nas atividades de intervenção dos estagiários para a construção de uma leitura múltipla e dinâmica do espaço escolar? b) As representações sociais de estágio-docência durante o estágio supervisionado em geografia têm contribuído para uma leitura crítica da paisagem urbana contemporânea e da escola em suas vinculações com a geografia das redes?

Se considerado a formação docente no país identifica-se a permanência de uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudo: de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático (psico) pedagógicas seguindo o típico “modelo 3+1” (DINIZ PEREIRA, 1999; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Essa organização reforça a separação entre a universidade e a escola pautada na distância e/ou estranhamento entre o estagiário, a escola e a cidade.

Reconhece-se que as atuais reformas educacionais, os debates acadêmicos e profissionais apontam para o aprofundamento desta reflexão a respeito da natureza e dos objetivos dos cursos de licenciatura, na perspectiva de superação do modelo 3 +1. A manutenção deste *status quo* favorece a relações de dominação que vem produzindo espaços-tempo puramente utilitários e funcionais, sem que um verdadeiro sentido socialmente compartilhado e/ou uma relação de identidade/alteridade quanto à formação de saberes espaciais no espaço escolar possam ter lugar.

As novas abordagens teórico-metodológicas das ciências sociais e humanas trazem alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa do professor no contexto da licenciatura e da atuação na escola. No entanto, durante o estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura em Geografia, tem-se constatado uma diversidade de concepções e métodos dessa ciência no ensino que acaba deixando em segundo plano a reflexão sobre a paisagem urbana onde está inserida a escola.

A apreensão do potencial educativo da paisagem urbana, em que pese à existência dos objetos e ações, levando em conta a forma, função, estrutura e processo; por outro lado, o modo como são objetivadas suas construções mentais, afetivas e ideológicas, em especial, no papel que exerce a docência em Geografia poderá favorecer o desenvolvimento do pensamento espacial. Esses elementos interferem na formatação do ambiente vivido e nos discursos que daí emerge (MACIEL, 2004, p. 03).

Importante destacar que esses aspectos influenciam, significativamente, na atuação profissional cabendo refletir, durante o processo de formação, sobre o papel que desempenha as redes na configuração da paisagem urbana entrelaçando a dominação objetiva e a apropriação simbólica, mais subjetiva para fomentar não somente o controle físico, mas laços de identidade social. Este aspecto precisa ser apropriado não somente na sua dimensão funcional, mas também simbólica e afetiva, entrelaçando natureza, economia, cultura e política. (HAESBAERT, 2006; SANTOS, 2009).

Cavalcanti (1998) enriquece a discussão ao abordar a necessidade de discussão no ensino da geografia dos conceitos como modernidade, desterritorialização, desencaixe, compressão, espaço fluido (não localizável mecanicamente), tempo irreversível, imprevisível e simultâneo. A autora fala da importância da conexão espaço-tempo da cidade nos conteúdos escolares transitando entre a racionalidade e irracionalidade, objetivismo e subjetivismo, estrutura e ação, local e global, natural e social a partir das categorias geográficas (2008).

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

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

Neste sentido, as atividades solicitadas tanto de observação e participação, como de regência, possibilitam ao professor em formação a aquisição de informações, conhecimentos e habilidades, ou seja, interpretações objetivas e subjetivas do lugar-mundo fomentando possibilidades para lidar com os complexos desafios da construção do conhecimento por meio da linguagem, seus sistemas cognitivos e a rede de interações estabelecidas. Este conjunto desvela o *conditio sine qua non* à manutenção e/ou superação dos vários *status quo* vigentes que configuram a noção do eu-outro-natureza possibilitando tomarmos consciência de nós e dos demais em relação a nós.

Reconhecer essa conjectura no contexto específico da licenciatura em Geografia, em especial, o papel que desempenha na formação de valores na e para a cidade, nas suas mais variadas manifestações, poderá contribuir para uma leitura mais apropriada da paisagem urbana contemporânea pela atuação docente, favorecendo ao estímulo sensorial das ações que se efetivam no solo.

A valorização das interações socioculturais vigentes durante a formação docente acadêmica, nos domínios específicos e universos simbólicos distintos, ao considerarem o desenvolvimento de categorias geográficas e as opções por procedimentos de pesquisa para análise espacial, pode possibilitar aos indivíduos o reconhecimento de si enquanto

sujeitos que permanentemente se reconstróem a partir das relações que mantêm entre si, na coletividade e na natureza. Afinal, a cidade, a educação, o conhecimento são construídos por homens que não se esgotam numa dimensão biológica e/ou funcional, mas compõem sua história através da existência em sociedade.

Assim, urge, durante o estágio supervisionado na licenciatura em Geografia, condições para uma educação do contexto urbano contemporâneo considerando a dinâmica cultural dos alunos em formação para a identificação profissional e identitária do exercício do magistério na Geografia escolar.

## DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: QUESTÕES NORTEADORAS

A Geografia na Educação Básica, assim como as demais disciplinas escolares, passa por sérias críticas. Essas decorrem de suas origens vinculadas aos interesses de consolidação do Estado Nacional e do capitalismo do século XXI (PEREIRA e ANDRADE, 1999). No Brasil representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, percurso que acabou por comprometer a formação do professor de Geografia quanto à construção da identidade profissional, da prática cotidiana nos espaços escolares e de sua vinculação com os conteúdos locais e com a vida dos indivíduos.

Nesse sentido, a escola passou a reproduzir um conjunto de informações caóticas, unilaterais, aparentemente revestidas de um conteúdo de ensino, negando a territorialidade dos lugares construídos por homens concretos, históricos e contraditórios, constituindo a expressão da violência simbólica.

A partir das décadas 1970 e 1980 com a ascensão da chamada “Geografia Crítica” não foram superadas as práticas tidas como tradicionais. Situação que se agravou com as mudanças na relação espaço-tempo vivenciadas pela sociedade a partir dos processos de globalização e fragmentação, e com as políticas educacionais decorrentes, a exemplo de um conjunto de leis, programas e projetos voltados para a operacionalização ou “equidade” via educação.

De caráter assistencialista, clientelista e patrimonialista estas práticas espaciais não construíram caminhos pedagógicos favoráveis às mudanças significativas na dinâmica escolar e no trabalho do professor, ampliando a imensa fratura entre os direitos educacionais e a cidadania efetiva, acenou-se, assim, para a ausência de parâmetros públicos de reconhecimento dos direitos sociais, des(re)construindo identidades e jogando os seres humanos numa aleatória, desigual e violenta luta pela sobrevivência.

Para ser democrática, a escola precisa ser conquistada pelos grupos sociais desprestigiados, uma vez que consideramos ser a escola do século XXI, um espaço concreto, repleto de vivências, conflitos, contradições, constituída no movimento dialético e dialógico da sociedade. Neste sentido, a universidade tem papel preponderante, embora ainda conduzam suas ações por um projeto pedagógico baseado na racionalidade técnica, modelo adotado pelas antigas Faculdades de Filosofia dos anos 1930 e que se encontra defasado diante da realidade do magistério. O conjunto de conhecimentos técnicos e pedagógicos desvinculados da reflexão teórico-prática nos contextos locais é um equívoco que se segue no processo de formação continuada (PIMENTA e LIMA, 2009).

Nas licenciaturas, a inadequação dos currículos é verificada pela desarticulação entre os componentes curriculares “específicos” da Geografia e os componentes de cunho didático-pedagógico como didática, metodologia do ensino, prática de ensino e

estágio supervisionado, limitando a perspectiva de autonomia do professor diante da complexidade da prática pedagógica atual, caracterizada por incertezas e conflitos de valores. Para a superação desse modelo, é preciso uma reflexão constante do processo de formação dos profissionais no contato com a realidade escolar, quando considerado o espaço da escola como lugar de pesquisa, de formação de saberes e práticas e não somente de aplicação de técnicas tuteladas a serviço do Estado (CAVALCANTI, 2006; LEANDRO et al., 2009a).

Alguns princípios orientam para a construção da articulação entre teoria-prática-ensino e a pesquisa, bem como, a atenção às diferentes capacidades e habilidades para o trabalho profissional. É possível identificar alguns destes princípios na legislação atual, apesar dos contratempos e desvios em sua aplicação. No âmbito federal destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP, 2002), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação de Geografia (Resolução CES 14/2002) e a Lei nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Estes princípios apontam para algumas mudanças nas propostas de estágio nas licenciaturas e na relação teoria-prática, colocando, dentre outras questões, a necessidade de ampliação do número de horas/aula dos componentes curriculares envolvidos. É importante frisar que a ampliação da carga horária não representa isoladamente um fator de avanço se estiver desconectada das propostas de articulação entre conteúdos, saberes e práticas entre a universidade, a educação básica e as práticas espaciais na cidade.

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

Nesta perspectiva, caberia pensar os estágios supervisionados em geografia numa mediação favorável a construção de projetos pedagógicos que dialoguem com o espaço-tempo presente partindo da dinâmica constituída no interior dos espaços escolares e relação com a comunidade, a exemplo dos conteúdos, currículos e carga horária, articulados a necessária superação das dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas pelo professor e, conseqüentemente, estagiários na escola, durante o ensino e a intervenção, sobretudo, quando considerado a importância da pesquisa, inserção de novas metodologias de ensino, uso das novas tecnologias e dos recursos didáticos.

Caberia apenas um planejamento articulado entre estas instituições quando do processo de alfabetização geográfica no âmbito das escolas para contribuir, significativamente, ao fomento da pesquisa sobre os conteúdos da paisagem urbana contemporânea.

A concepção de estágio como “disciplina acadêmica” contribui para o distanciamento entre a universidade e a educação básica e não acompanha as mudanças da sociedade contemporânea, dificultando parcerias mais efetivas, reforça a inserção do estagiário no cotidiano escolar como um mero observador e reproduzidor que cumpre exigências formais do currículo. Este “desconhecimento” da dinâmica socioespacial contemporânea no cotidiano do espaço escolar é um entrave à construção de uma relação educadora entre escola e cidade, aquilo que Gadotti e Romão (2004) denominam escola cidadã/ cidade educadora.

Cumprir observar a importância da pesquisa no trato com a complexa trama de relações vivenciadas no espaço escolar na cidade como os desafios

anteriormente apresentados. A formação do professor-pesquisador estudioso destas questões no cotidiano escolar é uma necessidade que se coloca às licenciaturas brasileiras hoje (LEANDRO; OLIVEIRA; FIGUEIREDO GILL, 2009b).

## PARA UMA LEITURA DA PAISAGEM URBANA CONTEMPORÂNEA: ALGUMAS REFLEXÕES

A reprodução do modelo tradicional, no âmbito da formação docente na licenciatura em Geografia, contribui para um futuro exercício do magistério e de seu arcabouço, viúvo de concepções e práticas teórico-metodológicas no contexto das interações sócio-culturais do global-local na escola. Se considerada a dimensão do ser/estar e produzir o mundo registra-se, que tal postura apenas legitima a baixa teorização e reflexividade dos conteúdos acadêmicos e de suas explicações práticas no âmbito da escola, desvelando a necessidade de uma discussão ética, estética e política da sociedade que a organiza assim.

Um exercício filosófico e ontológico da Geografia no âmbito da licenciatura poderia torná-la um todo inteligível para o aluno em formação, se, o planejamento do ensino de disciplinas partir das construções do urbano, do rural, dos conflitos e das diferenças entre os grupos em diferentes tempos, utilizando-se, como referência prática a adequação atual do conjunto de técnicas e ações que representa (ram) o espaço ao longo de história.

No âmbito da formação docente contemporânea em geografia, a apropriação do conhecimento sobre a produção, a circulação e o consumo globalizado, graças à evolução técnica da comunicação e da informação, se conduzidos por uma prática reflexiva de suas manifestações na natureza, fomentaria uma situação basilar para as desejáveis mudanças atuais, sobretudo, se abordados pela inclusão das categorias de análises geográficas, a partir de metodologias de ensino, voltados para a pesquisa espacial, incluindo-se tratar as informações, os conteúdos e os conhecimentos em construção a partir dos usos de novas tecnologias e recursos didáticos fundamentando o exercício do magistério.

Nessa perspectiva, a formação docente requer do professor a comunicação com os sujeitos na sociedade, pois a produção de seu conhecimento científico, sociopolítico e cultural na ordem econômica global-local transforma os territórios, o lugar, a paisagem e configura as relações sociais e de trabalho de diferentes grupos. A apropriação do conhecimento pela pesquisa na cidade e a respectiva socialização desta, por meio das técnicas de comunicação e de informação dos sujeitos envolvidos, podem propiciar a superação de tal modelo.

Cumpra observar que a inserção dos alunos nessa teia complexa, caráter deliberado daquilo que comumente se chama redes técnico-científico-informacionais (SANTOS, 2005), desmistificaria as representações sociais de estágio-docência, durante a licenciatura em Geografia, pela(s) forma(s) como se apropriarão de seu contexto sócio-espacial de formação, suas formas de circulação, de comunicação, de informação e de apropriação dos bens e serviços públicos na universidade, na cidade e na escola.

Esses alunos, em sua maioria, advindos de escolas públicas, ao entrarem na universidade apresentam conflitos de ordem social, política, econômica e cultural decorrente da segregação socioespacial e que, de certo modo, se manifesta na conduta mantida por esses quando relacionada aos fatores externos: as condições socioeconômicas das famílias, o grau de instruções dos pais, os escassos recursos públicos, a política educacional, dentre outros. Não é necessário listar os inúmeros

problemas para perceber que estas questões atuam em conjunto e se articulam num eterno conflito aberto, configurando a formação docente durante a realização do estágio supervisionado.

Como não se pode analisar esse contexto de formação de maneira independente da rede de significados em que se inscreve a perspectiva de seus participantes, pois este é o espelho que guia e orienta as suas interações humanas com o meio físico e antropológico, recebendo a influência das estruturas sociais e educacionais vigentes, questiona-se: que significações são construídas? Seus conteúdos e metodologias favorecem a pesquisa do espaço vivido? No processo de formação favorecem a reflexão dos conteúdos materializados na paisagem urbana contemporânea do lugar como um texto carregado de símbolos e significados a ser lido e interpretado como documento social na escola? (COSGROVE & JACKSON, 1987, p. 19 apud CORRÊA & ROSENDAHL, 2000). A formação docente e a Geografia ensinada e apreendida contribuem para o autoconhecimento subjetivo e interações, dialética e dialógica, reflexivas e transformadoras da vida cotidiana na escola e na cidade?

Reconhece-se que as representações sociais de formação docente decorrem das redes sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Essas representações estão associadas às concepções de homem, mundo, sociedade, cultura, meio ambiente, e favorecem a construção de uma leitura dinâmica e plural da paisagem urbana contemporânea. Assim, uma participação mais efetiva no estágio-docência incorre num investimento científico, filosófico, político e didático-pedagógico da ciência geográfica em face do capital cultural herdado pelos sujeitos da pesquisa (ALMEIDA, 2007).

Moscovici (1978, p. 26-28) já argumentava que as representações sociais consistem num conhecimento prático, do senso comum, ancorado no mundo da interação social, pensamento circunscrito na realidade que modela e remaneja o que é dado externamente no contexto dos valores, das noções e das regras, do qual os indivíduos são solidários.

O autor considera que, mesmo passando por transformações, as representações sociais reproduzem, assimilam e difunde-se no meio social, convergindo algo individual para o social e vice-versa. Assim, as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível consciente ao inconsciente (MOSCOVICI apud JODELET, 2001, p. 62).

Assim, ao representar, o indivíduo prediz e antecipa os atos, vincula os dados da realidade aos seus sistemas de valores, de noções e práticas dos sujeitos, orienta a interação social e material, determinando os comportamentos e as práticas, o que possibilita dominá-los e, por outro lado, viabilizam esses novos conhecimentos para que sejam denominados e incluídos em categorias de interpretação e reconhecimento de mundo, da história individual e coletiva (Idem, 1978).

As representações sociais que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição é indispensável para a compreensão da dinâmica das interações sociais e para clarificar os determinantes das práticas sociais. O mundo se constitui de significados divididos e compartilhados. Compreender aquilo que se pensa e se comunica em suas múltiplas dimensões, contradições e paradoxos representam um caminho para se pensar a leitura que se tem e se pode ter de mundo (SPINK, 1993).

A Teoria das Representações Sociais diz sobre a forma de apropriação, produção, elaboração e construção do conhecimento, que se relaciona com o mundo, com as regras, os valores, símbolos e signos significativos para os sujeitos e para os grupos. Sua compreensão imbrica reflexão da dimensão histórico-cultural e esta pode ser respaldada pelos mediadores biofísicos e psicossocioculturais fundamentais no processo, mas considerando-os num movimento multidimensional para efetivação de

uma gestão educacional cooperativa e comprometida com a qualidade da educação na cidade e no Brasil.

Assim, utilizar-se das representações sociais sobre a docência apreendidas durante a licenciatura em Geografia a partir das relações que se materializam no espaço urbano incorrem em implicações educativa(s) e política(s), tanto na universidade quanto na educação básica, pois consideramos que é no percurso da globalização perversa que se delineiam as expectativas da formação do professor e das políticas de modernização da escola e da cidade.

Nesta dimensão, as redes globais que orientam a pedagogia nas instituições educativas, também facilitam os fluxos de informação e de conhecimento, acirrando a competitividade ao definir a dinâmica econômica e social nos específicos e distintos lugares. Estas (re) configuram os espaços e as paisagens, flexibiliza o trabalho, individualiza os recursos humanos, segmenta a estrutura social influenciando a cultura, a mídia, a vida urbana, a política global e a natureza do tempo. (SANTOS ANDRADE; BORGES ANDRADE, 2008).

As redes, seletivas e excludentes, operam em uma determinada parcela do espaço, reduzem distancias, virtualizam espaços e desmaterializam territórios, apontando, deste modo para a emergência da “inteligência coletiva” (idem, p. 56). Este sistema atribui um novo significado à compreensão do tempo-espaço e certamente não está ao alcance de todos, mas exerce importante papel no processo de apropriação do espaço. De acordo com Dias (2000, p. 149):

a questão das redes reapareceu de outra forma, renovada pelas grandes mudanças deste final de século, renovada pelas descobertas e avanços em outros campos disciplinares, e na própria Geografia. Neste novo contexto teórico, a análise das redes implica abordagem que, no lugar de tratá-la isoladamente, procure suas relações com a urbanização, com a divisão territorial do trabalho e com a diferenciação crescente que esta introduziu entre as cidades. Trata-se, assim, de instrumento valioso para a compreensão da dinâmica territorial brasileira.

Reconhece-se que a escola é uma estrutura material onde se educa para a vida urbana moderna e nesta perspectiva o estudo sobre a cidade, como sede da ciência e da cultura adquire importância em função da conformação das mentes e das atitudes. Um investimento teórico-prático na qualidade dos futuros profissionais implica uma aproximação com o contexto sócio-espacial em que estes estejam inseridos durante a formação docente, nas conexões que fazem sobre os seus aspectos objetivos e subjetivos, e isso pressupõe a análise da paisagem dado que esta está estreitamente vinculada a um sistema prévio de representações da relação entre o social, o cultural, o intelectual, o patrimonial e o cívico e constitui-se num sistema prévio de significações em relação tanto às práticas políticas estruturadas, como às intenções individuais como afirma Duncan (1990, apud OLIVEIRA, 2008). O autor compara a paisagem a um texto, através do qual os seus leitores podem ou não legitimar o discurso dominante<sup>1</sup> e isto decorre das imagens que são construídas no contexto sócio, político, econômico e cultural, dos seus significados compartilhados que são comunicados, reproduzidos, experienciados e explorados.

Berque (1998), considera a paisagem como marca e matriz posto que ela evidencia a relação de determinada sociedade com a área em que habita e revela suas formas de percepção da natureza. A paisagem, como marca, pode ser representada de forma pormenorizada, seus caracteres podem ser descritos, enumerados e analisados.

<sup>1</sup> Discurso para Duncan (1990) é definido como uma estrutura de inteligibilidade, na qual todas as práticas são comunicadas, negociadas ou desafiadas.

Este conceito nos dá a idéia de movimento, transformação, ação das diversas formas de vida sobre o ambiente físico ou natural, considerado por Sauer (2000), como paisagem – matriz, que vai sendo moldada e resulta na paisagem cultural. Sob este aspecto, é evidente a idéia de mutabilidade, de mudanças que ocorrem de acordo com o momento histórico e os valores políticos, culturais, econômicos que prevalecem para distintos grupos sociais.

A paisagem, herança do geógrafo americano Carl Sauer, da Escola de Berkeley, da Geografia Cultural da década de 1920, adquiriu na Geografia Humanística uma existência viva e plural resultante de uma leitura múltipla, dinâmica e polissêmica que constitui o tecido urbano, a trama sociopolítica tecida entre os indivíduos e os territórios configurando-se em conexões ambientais, sociais, culturais e identitárias relacionando-se com outros lugares num contexto plural, amplo e diverso. A paisagem é portadora de significados, expressa os valores, as crenças, os mitos e as utopias dos seres que as habitam, tendo, portanto, uma dimensão cultural. Assim, a paisagem entendida como um conceito-chave da geografia (CORREA & ROSENDAHL, 1998) passa a se constituir num caminho para se perceber simultaneamente o conjunto de elementos que estão interagindo na construção do espaço.

Sobre esse aspecto é possível ainda constatar que a sala de aula é considerada “espaço privilegiado” para a realização do estágio supervisionado e isto legitima uma perspectiva dicotomizada e reducionista, ou seja, simulacros da geografia na escola e da geografia da cidade reafirmando o seu “caráter de celas” (SOJA, 1993). Deste modo, o sujeito que habita a cidade se destitui da capacidade criadora e transformadora, assumindo apenas o perfil de consumidor de bens e serviços, desvinculando-se de seu papel político enquanto agente da produção do espaço, e da cidadania.

Ressaltamos que a relação entre a universidade, o estágio supervisionado e a escola pública, não pode desconsiderar a geografia das redes na cidade e sua influência sobre a organização dos espaços e cotidiano vivido dos estagiários. As representações sociogeográficas que os estagiários constroem do lugar definem a acessibilidade às escolas públicas campo de estágio (LEANDRO et al, 2009a), bem como as representações sociais sobre a prática docente reafirmando determinados mecanismos de segregação socioespacial (CAVALCANTI, 2008).

O sentido desse movimento está em olhar o homem como síntese, ao mesmo tempo, psíquica, sociológica, econômica, histórica e demográfica do mundo que habita (MORIN, 1984). Possibilita a transparência constitutiva do ser, para tanto, precisamos pesquisar os processos de formação da docência em geografia, meter-se nestes, fluir com eles.

A propósito as redes em que se inserem os diferentes grupos sociais da universidade pública têm grande potencial de configurar a experiência do estágio-docência quer seja pelo acesso a circulação, quer pelas técnicas de informação e de comunicação. Estas delineiam o movimento presente nas paisagens da cidade e por sua capacidade virtual de criar condições sociais inéditas modificam a ordem econômica mundial transformando territórios (DIAS, 2000, p. 143), sobretudo, por estarmos “inseridos” num momento de grande complexidade no que diz respeito àqueles que produzem e controlam as redes em macro-escala.

Santos (2006) considera a rede por um lado como um dado material, com toda sua infra-estrutura, transporte de energia, matéria e informação e, por outro, como um dado social e político que envolve pessoas, mensagens e valores que a frequentam. Dessa forma, a apreensão sobre o sistema que conecta a escola, no âmbito municipal, estadual ou particular à cidade, ou às redes em macro-escala de um lado e, a micro-escala territorial de outro, favorece a apropriação e a acessibilidade da totalidade

espacial inerente, fomentando uma prospectiva crítico-política na docência para planejar e atuar no ensino e na cidade, a saber: nas redes escolares - de transporte e de comunicação, entre outras. Estes são conteúdos mobilizados quando da definição de metodologias de intervenção pelos estagiários nas escolas? As atividades de pesquisa sugeridas pelos professores supervisores a exemplo do estudo do meio tem considerado a leitura da paisagem urbana em suas relações com as redes?

Sobre essa dimensão Haesbaert (2006) considerando o caráter global das redes, afirma que as mesmas não têm capacidade de preencher todo o espaço, já que são formadas por fluxos e pontos fixos, ou seja, lacunas são deixadas para que outras formas de organização espacial, que não necessariamente as hegemônicas, se constituam. Para o autor, é necessário destacarmos o papel das redes que se configuram em uma escala de ação menor (local e regional).

Raffestin (1993) expõe que a rede faz e desfaz as prisões do espaço, tornado território-rede: tanto liberta como aprisiona. Moreira (2004) apresenta a idéia de que, se encontrar em rede significa, analogamente, achar-se em um certo lugar em rede, parecendo que o lugar chega ao sinônimo de *nó*, ponto de acessibilidade na rede. Para se inserir numa rede deve-se estar “lugarizado”, poderíamos dizer também, territorializado – em rede.

O desconhecimento desses elementos tem implicações diretas na formação do professor de geografia no que diz respeito à concepção de cidade e de ensino, reforçando a deseducação do espaço cidadão, aumenta-se a distância entre a perspectiva de formação do cidadão crítico e atuante, transformador do seu cotidiano e dos conteúdos geográficos.

## MAIS ALGUMAS PALAVRAS

A pesquisa apontou como principal dificuldade à formação de professores, a falta de domínio de questões fundamentais do conhecimento geográfico, inerentes às experiências sócio-espaciais de alunos em formação, interrelacionadas ao contexto espacial em que se situam as escolas campo de estágio. Esta lacuna tem evidenciado uma posição de repetidores, de transmissores mecânicos de conteúdos na sala de aula. Sua superação poderá ocorrer durante o percurso da licenciatura em Geografia para contribuir a identificação profissional da docência na vida coletiva e pública, de seus exercícios formais e/ou jurídicos, na luta pelo reconhecimento de suas práticas sociais e culturais.

A apreensão da paisagem urbana contemporânea inerente às redes de escola na cidade e de sua interrelação ao contexto sócio-espacial do estágio supervisionado pelas representações sociais de estágio-docência de alunos em seus espaços, tempos e relações institucionais, expressa as marcas da cultura e os universos simbólicos distintos, incluindo os selos da vivência e do afeto, pois aí se encontrariam os códigos, valores e símbolos caracterizando pertencas e referências, como também demandas e respostas efetivas e afetivas, hábitos e desejos (MADEIRA, 2005, p.462).

Assim, caberá aos estágios supervisionados em Geografia incentivar teorias, práticas, metodologias e significações políticas durante o estágio-regência, do Ensino Fundamental ao Médio, para que se possa interrelacionar os fatos e acontecimentos concretos que marcam o cotidiano desses discentes a partir dos eventos que caracterizam a paisagem urbana contemporânea das escolas de estágio para o reconhecimento da cultura da formação docente e a produção de seus territórios na universidade e no futuro exercício docente nas escolas.

A superação do descompasso existente na Geografia acadêmica e escolar, na divisão entre a Geografia que se propaga nos cursos de graduação e a Geografia que se pratica nas salas de aula da Educação Básica supõe uma gestão científica, política e educativa favorável à circulação, produção e distribuição dos bens e serviços públicos na cidade, podendo inferir a produção do conhecimento democrático na cidade que fomenta a construção de um saber científico mais coadunado com os problemas que interferem na sociedade.

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

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 44-59.
- BERQUE, Augustin. Paisagem - marca, paisagem – matriz: elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z.(Org.) . **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998, p. 84-89.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, Julio E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, p.109-125, Dez/1999.
- CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**. Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: São Paulo: Papirus, 2008.
- \_\_\_\_ (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
- \_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1998.
- CORREA, R. L., ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- \_\_\_\_ (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- DIAS, L. C. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L.(orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 141-162.
- DUNCAN, J. S. **The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandyian Kingdom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. Niterói: EdUFF, São Paulo: Contexto, 2006.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17- 44.

- LEANDRO, A. G. et al. A prática de ensino e o estágio supervisionado na UEPB: reflexões a partir da formação docente. In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009a.
- LEANDRO, A. G.; OLIVEIRA, M. M.; FIGUEIREDO GILL, M. P. C. A escola e o estágio supervisionado: diálogos e trocas de experiências. In: **II Fórum Internacional de Pedagogia**. Paraíba: Campina Grande, 2009b.
- MACIEL, C. A. A. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada onto-gnoseológica. **Geographia**. Universidade Federal Fluminense. ano IIIº - nº 6 - jul-dez 2001 - publicação on-line em dezembro de 2004. Disponível em <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/download/67/65>.
- MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 459-469.
- MOREIRA, Ruy. **O círculo e a espiral: para a crítica da geografia que se ensina**. Niterói, Edições AGB Niterói, 2004.
- MORIN, Edgar. **Idéias Contemporâneas - Entrevistas do Le Monde**. São Paulo: Ática, 1984.
- MOSCOVICI, S. A representação social: um conceito perdido. In: MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 41-81.
- NOVENA, N. P. Pesquisando as narrativas da sexualidade na organização escolar: formulação do problema e adequação dos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa. In; FARIAS, M. S. B; WEBER, S. (orgs). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação proposta de análise do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 167-190.
- OLIVEIRA, M. M. O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária. **Terra Livre**. Presidente Prudente: AGB, ano 24, v.1, n. 30, p. 151-170, jan-jun/2008.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, Raquel & ANDRADE, Raquel M. F. de. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1999.
- PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíeses – Vol. 3, Números 3 e 4**, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em 28 de abril de 2014.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A urbanização brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2005.
- SANTOS ANDRADE, Reinaldo; BORGES ANDRADE, Maria da Conceição. Redes e fluxos: a imposição de alterações sócio-espaciais. In: CONCEIÇÃO, Fernando. (org.). **Educação, comunicação, globalitarismo a partir do pensamento de Milton Santos**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 55-63.
- SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p. 75-83.
- SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1993.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise em representações sociais. In: **Textos em Representações Sociais**. GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). 8. ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p.117-145.