

## **ENSAIAR A RESTITUIÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE PELO ESPAÇO ESCOLAR E NAS CONFLUÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA**

### **TEST THE RETURN OF EXPERIENCE IN TEACHER TRAINING THROUGH THE SCHOOL SPACE AND IN THE CONFLUENCES OF THE SUPERVISED INTERNSHIP IN GEOGRAPHY**

Lorena Lopes Pereira Bonomo<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo versa sobre o espaço escolar como dimensão central na possibilidade de restituição da experiência na formação docente, desde uma aposta na confluência Universidade-escola no estágio supervisionado. Para nos aproximarmos desse objetivo, mobilizamos referencial teórico que trata do empobrecimento e expropriação da experiência no contexto da sociedade contemporânea e da educação implicada. Nos valem, para este fim, das elaborações de Benjamin (1996), Agamben (2005) e Larrosa (2002; 2017). No que tange à produção do lugar-escola como horizonte para possibilidades de experiências formativas docentes, mobilizamos referenciais de Massey (2012), Azanha (2011) e Carlos (1996). Para contemplar teórica e metodologicamente o momento do estágio supervisionado em Geografia, nos apoiamos em Bezerra e Lopes (2022) e Bonomo (2022; 2023). O estudo aciona a rememoração de experiências de licenciandos e licenciandas no curso de Geografia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e suas narrativas expressas em relatórios de estágio publicados em periódico, configurando o caminho metodológico percorrido de investigação na formação docente. As narrativas evidenciaram um desdobrar-se sobre/com o lugar-escola como vereda para suspensão da mera descrição, informação ou opinião, no horizonte da superação da sua simples vivência, posicionando trajetórias formativas de professoras e professoras, entre a programação e irrupção, entre a alienação e a insurgência, tecendo sentidos de práxis coletiva para uma dimensão pública da educação em Geografia.

**Palavras-chave:** espaço escolar; estágio supervisionado; formação docente em geografia.

**Abstract:** This article focuses on the school space as a central dimension in the possibility of restoring experience in teacher training, from a focus on University-school confluence in supervised internship. To get closer to this objective, we mobilize theoretical references that deal with the impoverishment and expropriation of experience in the context of contemporary society and the education involved. For this purpose, we use the elaborations of Benjamin (1996), Agamben (2005) and Larrosa (2002; 2017). Regarding the production of the school-place as a horizon for possibilities of teacher training experiences, we mobilize references from Massey (2012), Azanha (2011) and Carlos (1996). To theoretical and methodological contemplate the moment of the supervised internship in Geography, we rely on Bezerra and Lopes (2022) and Bonomo (2022; 2023). The study triggers the remembrance of experiences of undergraduate students in the Geography course at the Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) and their narratives expressed in internship reports published in a journal, configuring the methodological path taken in research in teacher training. The narratives showed an unfolding about/with the school-place as a path to suspend the mere description, information or opinion, on the horizon of overcoming their simple experience, positioning the formative trajectories of teachers, between programming and

---

<sup>1</sup> Professora da área de Ensino de Geografia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO). Possui Licenciatura em Geografia pela UERJ, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFF. lorenbonomo@hotmail.com



irruption, between alienation and insurgency, weaving meanings of collective praxis into a public dimension of Geography education.

**Keywords:** school space; supervised internship; teacher training in geography.

## INTRODUÇÃO

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro. Ao contrário: ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conflui, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente. Antônio Bispo dos Santos [Nêgo Bispo].

Confluir, noção tomada de Nêgo Bispo no título e na epígrafe, nos indica seguir para o mesmo ponto, reunir, convergir, que está, a nosso ver, explícito na proposta do dossiê em tela - “Espaço, experiência e formação em Geografia”- e nos movimentos que temos desenhado ao buscar compreensões e intervenções que qualifiquem a formação de professores e professoras de geografia considerando o espaço escolar como mediação imprescindível.

Importa quando Nego Bispo reconhece que esse fortalecimento na confluência também advém da manutenção do que é próprio. Para efeito nesta reflexão, que se propõe a pautar-se na confluência Universidade-escola exercitada no estágio supervisionado, reiteramos que é fundamental a defesa de que, ao confluir, ambas entregam seus processos de saberes e fazeres, suas teorias e práticas, dialógica e dialeticamente, sendo, em suas especificidades, igualmente formadoras no magistério.

O presente artigo versa sobre o espaço escolar como dimensão central na possibilidade de restituição da experiência na formação docente, apostando neste encontro. Para nos aproximarmos desse objetivo, mobilizamos referencial teórico que trata do esvaziamento e expropriação da experiência no contexto da sociedade contemporânea e da educação implicada. Nos valem, para este fim, das elaborações de Benjamin (1996), Agamben (2005) e Larrosa (2002; 2017). No que tange a produção do lugar-escola<sup>2</sup> como um horizonte para possibilidades de experiências formativas docentes, mobilizamos produções de Massey (2008), Azanha (2011) e Carlos (1996). Para contemplar teoricamente o momento do estágio supervisionado em Geografia, Bezerra e Lopes (2022) e Bonomo (2023) são considerados.

Além das construções teóricas, este estudo aciona a rememoração de experiências de estagiários e estagiárias em geografia, tecendo a narrativa como metodologia de investigação

---

<sup>2</sup> Utilizei a expressão no capítulo do livro “Cordel de Geo-grafias: conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação”, organizado por Bezerra e Lopes (2022).

na formação docente, acionando os relatos escritos dos mesmos, inclusive os que compuseram também um dossiê que organizamos intitulado “Cadernos de estágio supervisionado em Geografia na FEBF/UERJ - 2022”, na revista História, Natureza e Espaço. Tais escolhas justificam-se a partir de um critério de análise que se orientou para o destaque que a condição de corporeidade no espaço escolar obteve nas experiências, tornando-se as escolhas temáticas de aprofundamento e pesquisa no exercício narrativo dos/das licenciandos/as.

E sua obra “O narrador”, Walter Benjamin (1996, p. 201) posiciona essa personagem da história como quem “[...] retira da experiência o que ele conta [...]”, e assim, consideramos que ao acionar o campo narrativo, e este concebido na concretude, nas interações, promovidas pelo habitar o espaço escolar, reverberam reflexões que intercambiam e coadunam para a professoralidade, sua dimensão ontológica, e para a memória coletiva docente (em geografia), situadas.

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um “apartheid” escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. Entretanto, ao ser muito bem aprovada da terceira para a quarta série, para minha alegria fui colocada em uma sala do andar superior. Situação que desgostou alguns professores. Eu, menina questionadora, teimosa em me apresentar nos eventos escolares, nos concursos de leitura e redação, nos coros infantis, tudo sem ser convidada, incomodava vários professores, mas também conquistava a simpatia de muitos outros. Além de minhas inquietações, de meus questionamentos e brigas com colegas, havia a constante vigilância e cobrança de minha mãe à escola. Ela ia às reuniões, mesmo odiando o silêncio que era imposto às mães pobres e quando tinha oportunidade de falar, soltava o verbo. (Evaristo, 2010, p. 13-14).

A longa e impactante *escrevivência* de Conceição Evaristo, como a própria autora afirma, “não é uma escrita de si, porque não se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade”<sup>3</sup>. A narrativa ressoa e nos provoca um imaginário espacial, que passa pelas estruturas físicas, e perpassa pelos encontros e desencontros populares – em seus marcadores sociais diversos - com esta arquitetura e geografia institucional. A escrita narrativa da autora

---

<sup>3</sup> Em entrevista concedida à Bárbara Araújo Machado em 30 set. 2010, Rio de Janeiro.



conflui com nossas experiências nesse lugar-escola, prenhe de opressões, diversidade e resistências.

Defendemos, portanto, que para tratar de experiências, é fundamental confluir em uma linguagem, a narrativa, e considerar que em sua tessitura, um processo formativo, inventivo e atualizado pelo vivido na relação com o outro, se configura: a memória. Assim, reviver e reelaborar no processo de rememoração da experiência de estágio, nos cotidianos escolares, revigora a formação por conformar um espaço a esse tempo. E, se esta experiência temporal não é necessariamente linear, cronológica, pois pode estar associada às forças da ocasião (kairós) e da intensidade (aion)<sup>4</sup>, esta experiência espacial também não se traduz apenas na escola enquanto *palco dos acontecimentos*, mas intimamente composta como interação, em *devoir*.

Não obstante, diante de tantos anúncios do “apagão” das licenciaturas<sup>5</sup>, do esvaziamento dos cursos, das falácias de superação dos modelos educativos tal como conhecemos pela adoção de tecnologias no campo educacional, oferecemos nesse artigo uma história e uma geografia a contrapelo. Conforme também Benjamin (1996) infere, uma narrativa do ponto de vista dos vencidos. Daqueles e daquelas que tem insistido nesses lugares - a escola, a licenciatura, nesse ofício - a docência, com suas contradições e fragilidades - como campo de batalha que resguarda a luta em defesa da dimensão pública em tempos sombrios, trincheira que reitera a educação como direito humano.

## **DESLOCAMENTOS PELA CONFLUÊNCIA UNIVERSIDADE-ESCOLA: DA VIVÊNCIA À EXPERIÊNCIA**

A contraposição entre vivência (*erlebnis*) e experiência (*erfahrung*), conforme os escritos de Walter Benjamin ainda no início do século XX, é a chave de leitura desse texto. Uma, pontual, privada, isolada, marcada pela efemeridade, e a outra – acolhendo, mas ultrapassando a primeira - mobilizadora do coletivo, concreta, dotada de potencial transformador, diante da alteridade e da diferença. Agamben (2005, p. 21-22) argumenta com Benjamin que

---

<sup>4</sup> Os termos Kairós e Aión são expressões da mitologia grega, constituindo outras possibilidades de apreensão, de delineamento temporal. Enquanto Chronos refere-se a tempo quantificável, sucessivo e linear, Kairós constitui-se do tempo qualificado, ocasional; e Aión, o tempo “da criança que brinca”, como definido por Heráclito no fragmento 52, expõe o tempo de permanência de intensidade.

<sup>5</sup> Expressão que se refere ao contexto analisado no artigo “Crise nos programas de licenciatura”, capa da Revista Pesquisa FAPESP, edição 332, Outubro de 2023.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo.

A impossibilidade de viver a experiência, relegados à superficialidade, ao automatismo, é a chaga do espaço e do tempo em que vivemos, do regime de acumulação nos marcos da sociedade industrial à neoliberal, cuja intencionalidade e expressão permanente se expõe na contínua e voraz ampliação de nossa incapacidade de narrar para intercambiar experiências. Segundo o autor, mesmo que preenchidos por conhecimento, nos falta autoridade, a matéria-prima da narração. Uma autoridade entendida menos como controle e mais como exercício de ampliar sentidos, como autoria.

Benjamin, no primeiro ato de seu ensaio que conjuga transmissão, dissolução e recomeço, posiciona a guerra como momento de destituição da experiência humana, dada a violência que impõe um não-lugar ao sujeito retornado – que nem retoma sua vida anterior, nem encontra o narrável do combate para produzir um novo lugar para si. Agamben (2005) adverte, no entanto, que tal fim não necessariamente precisa do atravessamento do catastrófico, bastando uma vida cotidiana programada em uma grande cidade para configurar sua destruição. Como projeto de um modelo econômico societário, a experiência nos é expropriada, restando somente vivências. Conformados, sentimo-nos aliviados com a posicionalidade das experiências ao externo a nós, reificadas. Temos nos limitado em pretensamente capturar momentos para a seguir guardá-los ou expor ao mundo, muito notadamente mediados através das tecnologias, e mídias sociais. Ironicamente “viver experiências” passa a nomear também mercadorias.

Ao conectar experiência à produção de sentidos no contexto da Educação, Larrosa (2002, p. 21) tem sua máxima de que ela é “não o que se passa ou acontece, mas o que *nos* passa, *nos* acontece” e, neste sentido, oferece horizontes talvez ainda possíveis dialética e dialogicamente às constatações dos autores supracitados, tencionando sua melancolia<sup>6</sup>, implicando limiares para uma tessitura de vida em experiência, expressa, por exemplo, em

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos,

---

<sup>6</sup> O termo está referenciado à obra “Walter Benjamin: o marxismo da melancolia”, de Leandro Konder, 1989.



falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

São inúmeros os elementos contemporâneos constitutivos da escola que exibem o estilhaçar da possibilidade da experiência, entre eles: a assepsia de uma pedagogia diretiva e de uma epistemologia empirista como hegemônicas, a precarização docente que rouba tempo e espaço dos laços comunitários fundamentais, as lógicas produtivistas e meritocráticas que se impõe como razões únicas e, algo que interessa fundamentalmente a essa reflexão: o abstracionismo que impera desde “soluções” totalizantes disseminadas pelos que a condenam como momento e lócus do atraso.

Há tempos, concepções da Universidade (e da formação docente), filiam-se acriticamente a algumas dessas constatações. Apresentando-se como reformadoras, capazes de apontar e instituir diretrizes, generalistas e, não obstante moralistas, para que o espaço escolar, “enfim”, acompanhe um pretense “novo” tempo. E, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes oferecem sucessivos e contestáveis dispositivos que se forjam como receituários, e que não sem justificativa são recebidos, do outra margem, com a contrariedade da expressão “*na teoria, a prática é outra*”.

Um especial *espaçotempo*<sup>7</sup> de entrecruzamento destas perspectivas ocorre no estágio supervisionado. Não há um semestre onde a expressão supracitada não seja reproduzida, seja pela voz do/da próprio/a licenciando/a, seja pelo eco que estagiários/as fazem da assertiva pelos/as docentes supervisores/as. O componente curricular cuja essência pauta-se na unidade teoria-prática é o mais frontalmente interrogado quanto à evidência desta separação, ainda que defendamos que na formação docente, qualquer disciplina deveria orientar-se pelo horizonte de pensar-se ao “ensino de”, tomado como condutor de suas reflexões.

Como já afirmamos, reconhecemos o estágio supervisionado

em sua singularidade como momento – jamais autonomizado - em que diversos elementos que compõem os desafios da identidade docente e da sua profissionalidade são colocados à disposição da comunidade educativa que se forja, visando à formação consciente do professor enquanto trabalhador (Bonomo, 2023, p. 02-03)

De todo modo, nos parece que o caminho da disposição das “realidades” cotidianas do ambiente escolar e da realidade social do trabalho docente, e ainda com possibilidades de

---

<sup>7</sup> A opção política ao grafar de modo aglutinado *espaçotempo* pretende evidenciar a não dicotomização entre os termos, reafirmando a indissociabilidade das dimensões especialmente ao propor abordar e apreender a experiência do estágio supervisionado desde a escola e a Universidade, em sua significação teórica e prática na formação docente.

intervenção confluindo aos caminhos formativos que congregam Universidade e escola, é iluminador para a apreensão dialética da relação teoria e prática, dada sua dimensão espacial. Recuperando Larrosa (2002), além de tempo, é preciso dar-se espaço para uma experiência realizar-se como tal.

## LIMIARES DO LUGAR-ESCOLA DESDE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: NARRATIVAS ESPACIALIZADAS

Azanha (2011, p. 46) aponta o equívoco do estudo da escola “como entidade abstrata, apartada de sua ambiência histórica”. Sublinhamos essa constatação e a ela somamos a urgência de, a contrapelo dessas construções de análise, pautarmos a ambiência geográfica. Ou seja, conceber a perspectiva espacial tem nos parecido caminho profícuo para tatear modos de experimentar a escola, a forma que se impõe enquanto espaço público, o que em si interroga tantos modelos que a desqualificam e talvez seja o ponto preciso que a justifique como território em disputa.

O lugar-escola é do encontro com a alteridade, o que gesta a possibilidade da experiência, e o estágio, como campo da confluência pela *ex-posição*<sup>8</sup>, pode emergir como momento oportuno para tal. No lugar-escola, o mundo público se equivale, se contrapõe, levanta dúvida, ratifica, inaugura o debate com o mundo privado (a casa) apreendido até então. É lócus de compartilhamento e responsabilização (Arendt, 2013) sobre o mundo *até aqui*. Esse é o potencial de espaço escolar, eminentemente formador, ou quem sabe transformador, de estranheza, de não-convicção, de desnaturalização.

Todavia, a escola também é espaço acostumado<sup>9</sup> nas vivências de professores/as desde a formação, marcadamente por suas trajetórias estudantis. E, ao recolocar-se na escola concebida agora como seu lócus de formação, os/as impele a desacostumar-se ao modo como até então era percebido, previamente concebido, sob a pena de sempre encontrar mais do mesmo, ou o outro que preciso conformar ao próprio.

---

<sup>8</sup> Conforme sugere Larrosa, exposição e fragilidade são termos indissociáveis da experiência. Considerando a marca da confluência Universidade-Escola perseguida neste ensaio, frature a expressão para ressaltar o compromisso com a horizontalidade diante das posicionalidades neste encontro.

<sup>9</sup> Conceito tecido por Jader Janer Moreira Lopes referindo-se às autorias infantis em suas vivências espaciais, que interrogam modos hegemônicos de ser e estar no mundo, apresentado no dossiê “Desafios da formação continuada: políticas, pesquisas e práticas”, da revista *Olh@res*, Unifesp, nº2, v. 2, 2014.



As concepções de *miopia* e *sonambulismo espacial* nos parecem também exemplares para manifestar a vivência do lugar-escola de modo não reflexivo, reverberando numa alienação inerente a adesão a um cotidiano programado e autonomizado, onde atravessamos

em migalhas de espaço, entre os quais nós olhamos sobretudo nossos relógios, quando nos fazem passar, a cada dia, de um a outro papel. Se os sonâmbulos se deslocam sem saber por que num lugar que eles conhecem, nós não sabemos onde estamos nos diversos locais onde temos algo a fazer (Lacoste, 1983, p.49)

Em nossas andanças pelo campo frondoso e minado do estágio supervisionado, temos interrogado esse habitual do espaço escolar, confluindo Universidade-escola, com a dimensão da pesquisa. Da defesa intransigente da condição professor-pesquisador já manifestada desde o estágio supervisionado como espaço de confluência, e por isso renovador e circular, da dialética teoria-prática e *oficina* no intermédio do ofício docente em geografia. Se há tanto já corroboramos com Lacoste (1988, p. 189) que “é preciso saber o espaço para saber nele se organizar, para nele agir” e se nos é próprio ler instâncias sociais no ponto de vista da espacialidade, por que não fazer o mesmo com o lugar-escola, na perspectiva da formação docente em geografia?

Tomamos a dimensão espacial desse cotidiano escolar como condição da experiência, visto para além de sua delimitação física, em *permanente devir*. Nessa esteira, contestamos as noções hegemônicas e reducionistas da escola como o “recorte espacial” da pesquisa do estagiário, mas a requalificamos, não apenas como mais uma variável, mas como lugar de formação. Acionar narrativas nesse lugar-escola como possibilidade de restituição da experiência, que modos burocratizados, essencialistas, pragmáticos e produtivistas de somente *passar* pelo estágio, bem como *passar* pela escola, tornam impossíveis.

Nesta perspectiva, do espaço como construção e condição de nossa existência, cogitando a produção do espaço escolar, mobilizamos a categoria de lugar que nos permite pensar “o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis” (Carlos, 1996, p. 20). Como *um quadro que dá sentido*, no atravessamento das relações, sustentamos a escola como um lugar de formação atravessado pelo mundo e que, na insistência para suspender *a informação, a opinião*, perseguimos como de transformação, pois uma aposta da superação da vivência pela experiência. E, ainda como anuncia Massey (2008, p. 203),

o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora (ele mesmo extraído de uma história e de uma geografia de “entãos” e “lás”), e a negociação que deve acontecer dentro e entre ambos, o humano e o não humano.

Não condicionado à mera localização, o lugar-escola, nesta escala do cotidiano, se realiza entre a programação e irrupção, entre a alienação e a insurgência, o que num contínuo de repetições só consegue ser apreendido com apuração do olhar, com o princípio da atenção, com as elaborações e conexões teóricas, tecendo sentidos encarnados e encantados para uma dimensão pública. Esta, que potencialmente está na origem da palavra escola, *skolé*, designando tempo livre, marcando a escola como um lugar distanciado da reprodução da ordem social e do trabalho, tempo de estudo, de pensamento e exercício, onde o acumulado do mundo é colocado à disposição, para *assimilação*, *estranhamento* e *superação*. (Simons e Masschelein, 2014).

Realizar o estágio como experiência provoca tomar o lugar-escola sob a insígnia desses fundamentos, abandonando a perseguição desenfreada desse

sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, que é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria. O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] Outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação... [...] uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Larrosa, 2002, p. 27)

Na confluência Universidade-escola, recolhemos e colecionamos narrativas, vestígios, pistas, que tem firmado a potência desse encontro na (trans)formação de professores de Geografia, percebendo-os tomando a dimensão espacial do processo de estágio, das escolas e de suas margens, como centralidades formativas. Não raro, por exemplo, seus relatos em aula apontam para os contextos e ambientes de imersão da comunidade escolar, condições de facetas de trajetos e deslocamentos que conferem às dinâmicas espaciais, localmente posicionadas, condições fundamentais para compreender fenômenos do cotidiano escolar.

Ao acolhermos o par experiência-sentido para esta reflexão assumimos o formato ensaístico, sem a pretensão das buscas de verdades incontornáveis ou julgamentos, mas experimentando afetações. Desde uma metodologia narrativa evocamos “uma forma de pensar, de dizer e de olhar o educativo, que não seja assimilável, nem pela pesquisa técnico-científica – essa que se formularia desde o par ciência-técnica –, nem pela pesquisa crítica – essa que se formularia desde uma teoria da prática.” (Larrosa, 2012, p. 287).



É neste sentido, de ensaiar como nos tocam e nos passam, como reverberam os modos de contar tais experiências, que nos valem das narrativas de estagiárias e estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Expressas em relatórios e/ou publicadas no volume 12, ano 2023, da Revista História, Natureza e Espaço, lançamos sobre tais narrativas um olhar interessado aos modos pelos quais licenciandos/as perceberam como habitamos o lugar-escola, e assim recolhemos alguns fragmentos para refletir neste artigo.

O primeiro confronta a concepção de fracasso escolar como expressão, inclusive, no espaço físico ao acompanhar aulas de Geografia numa turma de Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Rio de Janeiro.

Na Faculdade tratamos de como os estudantes da EJA são estigmatizados por estarem deslocados do tempo esperado para os estudos do ensino fundamental e médio, falamos do fenômeno da juvenilização das turmas, ou seja, o tempo fica sempre como o fator determinante para entender os processos de educação nesta modalidade. Mas, observando as aulas de geografia na EJA durante esse semestre, o que mais me tocou foi o como nem se pensa uma escola, um prédio para a EJA. Aqueles jovens, aquelas senhoras, parecem que estão desajustados também no espaço da escola. Uma salinha de aula toda enfeitada com os trabalhinhos das crianças da educação infantil, tão bonitinha quanto cruel, parece gritar que lá não é lugar para eles. (Narrativa presente em relatório de estágio, 2019)

Para a confecção dos relatórios, as/os estudantes recebem a orientação de apresentarem uma descrição pedagógica e também física das escolas. Ainda que trouxessem densidade, era comum a perspectiva do espaço escolar como já dado, desde uma sequência de elementos naturalizados. Mas, ao cuidar do horizonte da experiência teoricamente com estagiários/as, provocarmos os sentidos de olhar, habitar e sentir o cotidiano escolar, escutarmos na Universidade docentes e estudantes que atuam em EJA, organizando rodas de conversa, percebemos que arquitetura/hospitalidade torna-se um tema gerador que mobiliza licenciandos e licenciandas.

Os modos como o lugar-escola acolhe e implica os corpos que não se constituem como padrões para os fluxos educativos, tem sido fonte constante de investigação, reflexões teóricas que na confluência colocam em constante confronto uma escola exercida e outra idealizada. Esse ponto permeia também o fragmento a seguir.

Em março de 2022, uma reforma na antiga Sala de Recursos do IEDC deu lugar a um ambiente mais acolhedor e propiciou um espaço dedicado às necessidades especiais de alunos PCDs: a Sala de Apoio. Dentre eles, a escola recebe autistas, portadores de baixa visão, microcefalia, atrofia muscular espinhal (AME), síndrome de Asperger e demais condições crônicas. Todos estudando com os demais alunos, diferenciando-se apenas na hora das avaliações e de necessidades cognitivas e fisiológicas específicas,

espaço para o qual a Sala de Apoio, esse novo ambiente criado, se mostra ideal. (Narrativa de Kalel Pessanha, Dossiê Cadernos de estágio, 2023)

A escola interroga a formação docente desde o lugar da diferença. Neste sentido, percebemos que as questões que permeiam o debate da inclusão, consideram o que pode o espaço, como produto e produtor de relações, e conjugado por escalas diversas, promover ou limitar que esse mundo público colocado à disposição na escola seja efetivamente apreendido democraticamente, por todas as pessoas.

Em destaque no fragmento, o movimento de compartilhamento das atividades escolares por estudantes, como um lugar construído que garante atendimento à especificidade, colocando a igualdade como ponto de partida, e não como segregação. Um exercício de descrição, pensamento e politização da docência, tecido na experiência pela presença no espaço escolar. Já na narrativa a seguir, se mobiliza pelo oposto, pela ausência.

Logo no primeiro dia que comecei a acompanhar a turma da segunda série, algo me chamou atenção enquanto o professor fazia a chamada. Ele falava o nome de algumas meninas e os alunos respondiam: ‘tá de resguardo’. Em uma das turmas da terceira série, uma estudante foi até o professor e lhe entregou um papel para que mesmo pudesse abonar as faltas de lado período em que estava de resguardo. Pela conversa dessa aluna com o professor, percebi que ela sumiu da escola por um bom tempo, para além do período de resguardo por algum motivo, mas felizmente conseguiu retornar à escola. Nos casos de ambas as turmas a situação pareceu normal, porém, o ocorrido me causou estranhamento. (Narrativa de Ingrid Vitória Gomes, Dossiê Cadernos de estágio, 2023).

Muitos relatórios descritivos anunciam como primeiro momento nas aulas acompanhadas, a chamada realizada pelo professor. Por vezes, problematiza-se a evasão percebida pelo baixo número de alunos em sala. Mas nesta narrativa, a estagiária nos surpreende com a experiência que se dá pela sensibilidade e postura ética – no repetido, banal ato cotidiano – de estranhar a recorrência da gravidez na adolescência na escola estagiada. Uma experiência de presença da ausência mobiliza a pesquisa da estagiária, para perceber qual é esse lugar-escola para as estudantes-mães, qual será esse lugar após retornarem às aulas e como esse espaço e docentes consideram tal situação na construção de suas aulas. Com quais agendas as escolas, que estão fincadas em comunidades com suas características e trajetórias, atuam em seus projetos políticos-pedagógicos?

Ao se disporem para a experiência no lugar-escola em seus estágios, compreendemos que é tecido o limiar que conflui os debates teóricos e os imperativos da prática, atravessados politicamente pela ética. No fragmento de narrativa que se segue, a estagiária resente a temática de gênero, com a experiência dilacerante de posturas machistas vindas de docente, e, para surpresa da estagiária, confrontadas pelo corpo estudantil masculino. Assim, seu exercício



é de tencionar pautas identitárias que vem permeando orientações curriculares prescritas, a ponto de serem comuns nas *geo-grafias* dos murais escolares, mas que no cotidiano desse lugar-escola, ainda se impõe como sofrimentos para os grupos minorizados.

É dentro da Universidade que é possível discutir uma série de pressupostos teóricos, que juntamente com a prática de observar um ambiente escolar específico, somam para o enriquecimento do conhecimento do futuro docente. Tanto as experiências positivas como as negativas, são importantes para o estagiário refletir acerca de muitas questões. Muitas mulheres crescem vendo questões problemáticas ao seu redor, porém tem medo de falarem sobre o que as incomoda. (...) Pelos muros da escola, havia vários trabalhos dos alunos sobre a importância de respeitar e nunca agredir uma mulher. Porém, como já foi dito, é preciso medidas mais incisivas, cada vez que o fato emergir na escola. E, conjuntamente, avaliar o descompasso entre o que anunciam o Projeto Político Pedagógico da escola expresso em documentos e murais, e como se lida com o que se denuncia no cotidiano escolar. (Narrativa de Thayná Gomes, Dossiê Cadernos de estágio, 2023)

As práticas sociais e, portanto espaciais, forjam o conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) geográfico escolar, prescritos em manuais, livros e orientações, mas são elas próprias também experienciadas no espaço escolar. O descompasso entre tais dimensões revela-se um desafio de formação docente posto pelas experiências com a diversidade, convertida em desigualdade por *brutais processos históricos* (Arroyo, 2008) e convoca pensar docências em geografia comprometidas com marcadores sociais. Receber pesquisadoras/es para rodas de conversa, permear a disciplina da Universidade com autoras/es que debatam os temas relativos à tríade diversidade-desigualdade-inclusão tornam-se movimentos que confluem para tais aspectos, no que Miguel Arroyo (2008) denomina “repolitização” da docência, cuja questão mobilizadora torna-se eminentemente geográfica: quem efetivamente tem lugar na escola, ou na escola um lugar?

Com efeito, a formação docente elaborada também como campo de compreender-se como um/a trabalhador/a, pelo lugar-escola, emerge entre currículos prescritos e praticados. Nos fragmentos anteriores constituído pelas formulações nos debates de EJA, inclusão, questões de gênero - e em tantos outros relatórios, de raça e classe. No trecho de narrativa que segue, o lugar-escola é ponto de articulações em escalas e arranjos diversos, uma vez que tem seus fluxos direcionados pelas agendas do modelo econômico, marcadamente por organismos internacionais, engendrando subjetividades pautadas no individualismo, na auto exploração, que se fundamentam pela expropriação da experiência, seja dos estudantes cujo destino como mão-de-obra reorienta as reformas curriculares, seja dos docentes, como meros aplicadores, com metas a cumprir, avaliadas em larga escala, visando seu controle.

Percebeu-se uma orientação onde os estudantes seriam estimulados a “auxiliar no sustento de sua casa” através do desenvolvimento dessas atividades que demonstram

ser uma alteração do currículo escolar para o tecnicismo, para o empreendedorismo. Assim, como a mudança para uma plataforma, também há a mudança do próprio livro didático, para que seja ligado a perspectiva. Todos sendo valores que vêm sendo amplamente debatidos no contexto da BNCC. Mediante a experiência do estágio, é perceptível que o ambiente escolar é um local de muita luta política e educacional por se constituir como um lugar de enfrentamento a reducionismos e precarizações, tendo a necessidade de educar de uma maneira crítica e que desenvolva o caráter espacial dos alunos. (Narrativa de Lucas Chaves, Dossiê Cadernos de estágio, 2023)

*A força do lugar-escola é tecida em horizontalidades, por memórias, emoções, proximidades e pertencimentos, que emergem de um habitar o espaçotempo de estágio na perspectiva de uma práxis coletiva. É pela afirmação de que o espaço importa, e não como metáfora, e que uma política de tempo outra pode derivar dessa assertiva, que são tecidas narrativas formativas que restituem a experiência, na produção de sentidos para seguirmos tornando-nos professores e professoras de Geografia.*

Bezerra e Lopes (2022) afirmam, na obra “Cordel de Geo-grafias: conversas, trajetórias, estágio docente e formação” que

Todo ser humano é rede, que se estica para além da fronteira individual, que nos singulariza e rompe a possibilidade de colocar esses dois termos em condição de sinônimos: o singular de cada um de nós é sempre o encontro. O individual é o desejo narrativo daqueles que buscam desumanizar a humanidade. Só podemos pensar a formação no coletivo! Nesse sentido, é preciso que os saberes geográficos escolares encontrem os saberes acadêmicos e que estes encontrem a vida, sendo que um dos grandes desafios desse momento é alimentar os horizontes de sentido para a formação. (Bezerra e Lopes, 2022, p. 13)

Ao narrar, de posições diversas, a disputa de interesses pela forma-conteúdo do lugar-escola, reside uma potente contra-argumentação para os que desprezam essa espacialidade na contemporaneidade. Da exposição de sua materialidade, como carne viva, dos (des) encontros, e em suas escritas não **sobre**, mas **na** experiência, revelada por uma política de estágio que, na confluência, mistura Universidade e escola, mantendo o que lhes é distintivo, interrogamos nossos campos de formação pelo espaço, e fortalecemos uma memória coletiva da docência e laços comunitários, fundamentos indispensáveis às perspectivas emancipatórias da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu desço dessa solidão  
E espalho coisas sob um chão de giz  
(Zé Ramalho)*

Ensaíamos nesse artigo algumas proposições e uma aproximação pelo espaço escolar, de outro tempo para o estágio supervisionado, fazendo a aposta de jogar no presente e no coletivo para tecer percursos formativos docentes. Ou seja, suspendendo convicções e ideias pré-concebidas que a vivência costumeira da escola forja, bem como a lógica do *vir-a-ser*, que atravessa a “função social da escola” e permeia práticas educativas dessa espacialidade que perdura. Cultivando uma curiosidade epistemológica que leve a conhecer, problematizar e reinventar o que atribui sentido a tais práticas que, sendo sociais, são espaciais.

Neste contexto, mobilizados/as pela investigação que cogita um tempo lento de pausas neste “aqui e agora” do cotidiano escolar, intrigados/as com o ordinário (e não distraídos pelo extraordinário), mobilizando olhares e sentidos orientados pela pesquisa, buscamos apontar para a não-fragmentação, mas por cartografar as escalas múltiplas que atravessam o lugar-escola, restituindo as condições históricas da educação enquanto fenômeno geográfico, reposicionando o magistério na coletividade, sentindo e refletindo sobre o que **nos** passa, **nos** acontece, enquanto categoria profissional. Uma confluência, e não um caminho de mão-única, que se instaura pela partilha, pelo *comum* não apenas como destino, mas também como ponto de partida, de reinício, desde o chão da escola.

Apurar sentidos e significações no habitar o chão da escola, ou seja, permeados pelos debates teóricos, pelo exercício de uma escuta sensível, de atenção para gestos mínimos, invisibilidades e invisibilizações, imprimiu a busca por uma comunicação que contemplasse as trajetórias formativas no lugar-escola, e assim abrimos caminhos para rodas de conversas, relatos orais e escrituras em forma de narrativas escritas, estas últimas presentes neste artigo. No horizonte, sustentar um narrar a formação a contrapelo, partindo do lugar-escola, retornando ao lugar-escola.

Assim, as narrativas espacializadas – como categoria de coletividade e postura ética, não como versões ou disputas em regime de verdade – emergem como veredas que fraturam a indiferença e desvelam possibilidades de contornar a mera vivência do estágio e, portanto, afastados de noções de experimentos e aplicações práticas, caminhar em direção à restituição da experiência na formação docente em geografia.

O exercício de estagiar no lugar-escola, experienciado como espaço público – e aqui não no sentido estrito de pertencente ao Estado, embora seja a escola pública nosso campo fundamental - mas como um espaçotempo de *des-apropriação* do conhecimento acumulado do mundo colocado à disposição para novos olhares, contempla suas formas e seus conteúdos, *fixos* e *fluxos* (Santos, 2004) que concorrem para ponderar uma perspectiva outra de formação, confrontadora de racionalidades privatistas de profissionalidade e da educação como

mercadoria, deslocando, pelo espaço, para princípios do comum que emergem quando uma experiência se referencia em *geo-grafias* incontornáveis para a educação emancipatória que almejamos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 188 p.

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, M. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J. E. D; LEÃO, G. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 11-36.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2011.

BEZERRA, A; LOPES, J. **Cordel de Geo-grafias: conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. 212 p.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. 253 p.

BONOMO, L. **Tornando-se docente de geografia em tempos de pandemia: experiências e narrativas de formação a partir do estágio supervisionado curricular na FEBF/UERJ**. Anais eletrônicos do 15º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2022.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente em geografia entre precarizações, enfrentamentos e inventividades: reflexões na formação inicial a partir do estágio supervisionado**. Anais eletrônicos do X Fala Professor. 2023. Disponível em <https://www.falaprofessor2023.agb.org.br/anais/trabalhos>. Acesso em: 23/07/2024.

\_\_\_\_\_. (Orgs). Dossiê Cadernos de estágio supervisionado em Geografia na FEBF/UERJ - 2022. **Revista História, natureza e espaço**, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/issue/view/2917>. Acesso em 23/07/2024.

CARLOS, A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

CHAVES, L. Estágio docente e projeto de educação: entre o idealismo e a realidade concreta. **Revista História, natureza e espaço**, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/issue/view/2917>. Acesso em 23/07/2024.

GOMES, I. “Tá de resguardo” – reflexões sobre as ausências na escola devido à gravidez na adolescência. **Revista História, natureza e espaço**, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/issue/view/2917>. Acesso em 23/07/2024.



GOMES, T. Por uma educação feminista: reflexões de uma estagiária de geografia do Ensino Médio. **Revista História, natureza e espaço**, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/issue/view/2917>. Acesso em 23/07/2024.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19. [Online]. 2002, ISSN 1413-2478.

\_\_\_\_\_ (Org). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 318 p.

MARQUES, R. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, p. 05-20, 2013. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/129>. Acesso em: 23/07/2024.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 314p.

PESSANHA, K. Aprendendo com as diferenças: experiências de um estagiário sobre educação inclusiva e espaço de PCD's na escola. **Revista História, natureza e espaço**, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/issue/view/2917>. Acesso em 23/07/2024.

SANTOS, A. [Nêgo bispo]. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: UNB, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2004.

Submetido em: 29 Junho de 2024  
Aprovado em: 11 de novembro de 2024  
Publicado em: 13 dezembro de 2024