

Tecendo fios, trajetórias e sentidos sobre o estágio docente e formação em Geografia

Tejiendo hilos, trayectorias y sentidos sobre la pasantía y formación docente en Geografía

Weaving threads, trajectories and meanings about the teaching internship and training in Geography



Amelia Cristina Alves Bezerra

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil.
ameliacristina@id.uff.br



Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil.
jjanergeo@gmail.com



Lucia Cavalieri

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil.
cavalierylucia@id.uff.br

Resumo

Entrelaçar as trajetórias e construir um fio de sentido para as diferentes apreensões sobre o estágio supervisionado é o objetivo do presente artigo, que tem como eixo de investigação o modo como as(os) professoras(es) pensam, sentem e vivem essa experiência, seja na escola, seja na universidade. Por meio de entrevistas, essa e outras questões são lembradas e contadas pelas(os) entrevistadas(os) e participantes de uma pesquisa realizada com docentes de Geografia do estado do Rio de Janeiro. Alguns fios comuns emergiram do entrelaçamento das trajetórias das(os) docentes: i) a relação e afirmação das(os) entrevistadas(os) com a escola pública; ii) o encontro com o saber geográfico, especificamente com o lugar como experiência espacial e referência escalar; iii) a formação continuada movida pelo “lugar-escola”. Somam-se a esses fios comuns o trabalho e a identidade docente como categorias estruturantes do estágio supervisionado. A emergência dessas questões, categorias e conceitos reforçam a interface entre Geografia e Educação. O “lugar-escola” é um exercício e uma síntese do diálogo entre essas duas áreas de saber. Por fim, sublinhamos a importância de acessar as trajetórias e geo-grafias docentes como elemento de construção de pontes entre os diferentes sujeitos envolvidos com o estágio supervisionado.

Palavras-chave: estágio supervisionado docente; trajetórias docentes; geografias; “lugar-escola”; educação.

Resumen

Entrelazar las trayectorias y construir un hilo de significado para las diferentes aprehensiones sobre la pasantía es el objetivo de este artículo, que tiene como eje de investigación la manera cómo los docentes piensan, sienten y viven esta experiencia, ya sea en la escuela, ya sea en la universidad. A través de entrevistas, ésta y otras preguntas son recordadas y narradas por los entrevistados y participantes de una encuesta realizada con profesores de Geografía en el estado de Río de Janeiro. Del entrelazamiento de las trayectorias de los docentes surgieron algunos hilos comunes: i) la relación y afirmación de los entrevistados con la escuela pública; ii) el encuentro con el conocimiento geográfico, específicamente con el lugar como experiencia espacial y referencia escalar; iii) formación continua impulsada por el “lugar-escuela”. A estos hilos comunes se suman la identidad laboral y docente como categorías estructurantes de la pasantía. El surgimiento de estas preguntas, categorías y conceptos refuerza la interfaz entre Geografía y Educación. El “lugar-escuela” es un ejercicio y una síntesis del diálogo entre estas dos áreas de conocimiento. Finalmente, destacamos la importancia de acceder a trayectorias y geografías docentes como elemento de construcción de puentes entre los diferentes sujetos involucrados con las prácticas.

Palabras- clave: pasantía; trayectorias docentes; geografías; “lugar-escuela”; educación.

Abstract

Intertwining the trajectories and building a thread of meaning for the different apprehensions about the supervised internship is the objective of this article, which has, as its research axis, the way in which teachers think, feel and live this experience, whether at school, whether at university. Through interviews, this and other questions are recalled and told by the interviewees and participants in a study conducted with geography teachers in the state of Rio de Janeiro. Some common threads emerged from the intertwining of the teachers' trajectories: i) the relationship and affirmation of the interviewees with the public school; ii) the encounter with Geographic knowledge, specifically with place as a spatial experience and scalar reference; iii) continued training driven by the “school place”. Added to these common threads are work and teaching identity as structuring categories of the supervised internship. The emergence of these questions, categories and concepts reinforces the interface between Geography and Education. The “school place” is an exercise and a synthesis of the dialogue between these two areas of knowledge. Finally, we emphasize the importance of accessing teaching trajectories and geographies as an element of building bridges between the different subjects involved with the supervised internship.

Keywords: supervised teaching internship; teaching trajectories; geographies; “school place”; education

Introduzindo os primeiros fios

Este artigo, construído a muitas mãos, é fruto de uma pesquisa¹ que teve como ponto de partida compreender as cartografias dos estágios docentes supervisionados em alguns cursos de Geografia no estado do Rio de Janeiro. Ao longo da pesquisa, fomos atravessadas(os) pela pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 - covid-19 - que impôs a necessidade de ressignificar o caminho proposto inicialmente. Assim, o que antes seria realizado por meio de encontros presenciais, regados a um café e a uma conversa face a face, foi substituído pelas redes virtuais enquanto instrumento de comunicação. Procurar caminhos e sentidos para os fazeres da pesquisa e do ensino foi um grande desafio para todas(os) ao longo desse período.

As redes virtuais, embora tenham “empobrecido as experiências”² com o espaço, potencializaram outras formas de comunicação, assim como outras maneiras de ensinar e aprender. Talvez seja uma das contradições desse momento, pois, ao mesmo tempo em que essa forma de comunicação se afirma como uma alternativa de trocas e encontros, ela também nos apressa, acelera-nos e empobrece as experiências no plano presencial, levando-nos a questionar: que histórias serão narradas e enunciadas desse momento? A furtividade do espaço permitirá a permanência do vivenciado? Benjamin nos lembra:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1987, p.114.)

Em meio a essa redefinição da caminhada, encontramos, nas entrevistas feitas por meio das redes, uma alternativa e um sentido para a realização do fazer pesquisa. Com elas, tecemos um fio que liga as experiências de professoras e professores de Geografia que se dedicam aos estágios docentes

seja na universidade, seja na escola - em algumas instituições públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro.

A escolha dessa localidade se fez porque tínhamos que começar em algum lugar e nada mais afável que fosse o chão onde nossas vidas se tocam mais diariamente, quer pelo nosso próprio trabalho, quer pelos outros movimentos cotidianos que nos vinculam a esse espaço. Já a escolha das(dos) entrevistadas(os) foi orientada pelo tempo que cada uma(um) de nós dedica aos estágios docentes supervisionados nas instituições em que trabalha e, ainda, pela caminhada e parceria que temos com tais professoras e professores.

Sendo assim, esta escrita se dispôs a ser coletiva, pois, embora a pesquisa tenha sido construída por uma docente, ela contém muitas(os) de nós. Ademais, o olhar coletivo amplia as lentes e nos mostram o que, muitas vezes, esconde-se em meio às palavras, em meio ao não dito.

Por meio das conversas com nove professores de instituições públicas diversas, acumulamos um conjunto de informações, apreensões e experiências³ para além do estágio supervisionado docente. Encontrar um caminho para apresentá-las tem sido um desafio. Neste artigo o encontro com a Geografia, a escola pública e, sobretudo, as concepções de estágio assumiram uma centralidade. Portanto, o objetivo desta reflexão é apresentar as apreensões sobre o estágio docente, bem como as linhas de força presentes nas trajetórias docentes das(os) entrevistadas(os). Tais entrevistas estão publicadas na sua integralidade, reconhecendo a autoria das apreensões, reflexões e experiências das(os) professoras(es) que participaram da pesquisa em Bezerra e Lopes (2022)⁴.

Para comunicar e compartilhar uma parte dos resultados dessa caminhada, dividimos o artigo em tela em quatro momentos. Na introdução, situamos o objetivo do artigo, bem como a pesquisa em que ele se ancora. Como desdobramento da introdução, dedicamos mais algumas linhas para falar das

orientações metodológicas. Seguindo, temos um tópico em que tecemos as linhas de forças que atravessam as trajetórias docentes e suas geo-grafias. No terceiro tópico, construímos um fio alinhavando as apreensões, os sentidos e os horizontes sobre o estágio, construídos a partir da análise do material da pesquisa. Ao final, tecemos as considerações finais.

Os entrelaçamentos dos fios: um pouco mais sobre o caminho

Esse fio que construímos por meio das entrevistas fez emergir a relação com a Geografia, a escola e o estágio docente como condutor da conversa. Foi esse palavrear humano que, talvez, mais potencialize o nosso existir em encontro, em diálogos, que caminham livres no interespaço que conecta duas pessoas ou uma grande roda que nos enreda (Bezerra; Lopes, 2022).

A entrevista, enquanto recurso metodológico se mostra potente, na medida em que “[...] rompe com o regime monológico próprio do registro e permite a conformação de um outro tipo de texto, é uma espécie de transcrição do pensamento que se inscreve na ordem da oralidade” (Sztutman, 2008, p. 9). Nessa direção, Freitas (2022) nos aponta o caráter dialógico presente nesse dispositivo metodológico, por meio do qual são atualizadas memórias acerca de nossa práxis.

Outrossim, as entrevistas nos instigam a pensar sobre fazeres-saberes teóricos da pesquisa. Em si, elas enredam produção de conhecimento teórico com a oralidade, inaugurando uma textualidade em devir, uma produção que ocorre em aliança entre entrevistada(o) e entrevistadora(or) no movimento, chamado por Sztutman (2008) - referenciando explicitamente Deleuze e Guattari (1997) -, de “alianças demoníacas” porque estabelecem vínculos até então impensados, conexões com outros sujeitos e seres viventes em temporalidades e territorialidades não lineares.

Esse caminho de escuta por meio da interlocução com o outro impossibilita estabelecer referências teóricas a priori. Todavia, isso não significa que seguimos a esmo e ao sabor dos ventos, pois reconhecemos que toda pesquisa é interessada. Portanto, embora estejamos abertas(os) para reconhecer o novo, ao mesmo tempo, ancoramo-nos em conceitos, categorias e reflexões que iluminam nossos fazeres e práticas cotidianas. Essas(es) autoras(es) e reflexões serão convocadas(os), seja no corpo do texto, seja em nota de rodapé.

Tal escolha nos conduz, necessariamente, a um diálogo entre Geografia e Educação. Afinal, como bem destacou Lúcia (nota de pesquisa de fevereiro de 2021): [...]“o estágio docente escancara a relação da universidade com a escola”[...]. Essa relação nos posiciona nas interfaces e, portanto, no diálogo com autoras(es), reflexões e conceitos que compõem essas duas áreas de saberes.

Nesse sentido, as geo-grafias de Porto-Gonçalves (2000), que nos convidam a mirar as espacialidades a partir dos sujeitos, suas práticas e ações, apresentam pistas e pontes no diálogo com a Educação. Este autor parte da compreensão de que a vida se faz em muitas formas de grafar a relação com o espaço, geos que se espalham por muitas beiradas nesse planeta e que produzem e reafirmam as diferenças constitutivas da humanidade. Ele ainda nos alerta que o espaço geográfico é lócus da coexistência do diverso, natureza e cultura ao mesmo tempo, lugar dessa contiguidade característica que é o espaço nosso de cada dia.

Por meio dos espaços cotidianos, nossas trajetórias vão se produzindo, seja na escola, na cidade, no campo ou por meio dos processos migratórios. Lorena, na entrevista realizada em setembro de 2020, sintetizou: “[...] nossas histórias vão sendo riscadas nesses espaços, vamos grafando esses espaços enquanto passamos por eles”.

Doreen Massey (2008), justo em seu livro intitulado “Pelo Espaço - uma nova política da espacialidade”, adverte-nos ser o espaço uma imbricação de

trajetórias inesperadas que coexistem na multiplicidade avessa à homogeneização e à padronização. É o espaço que “[...] modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política” (Massey, 2008, p. 15). Portanto, ele é uma dimensão do social, de uma coexistência contemporânea - coetaneidade, como ela sugere - de outros.

Historicamente, a dimensão espacial ainda não é privilegiada nas pesquisas que envolvem as trajetórias docentes. Huberman (2000), por exemplo, um dos autores desse debate, propõe uma reflexão em que a trajetória profissional seja analisada a partir da carreira e por meio de ciclos, ou seja, é o tempo a referência de sua proposição. Embora ele também reconheça os limites desse recorte, ao mesmo tempo, argumenta sua importância metodológica. Nóvoa (2000) retoma Huberman para defender e pontuar os investimentos na carreira docente diante dos vários ataques sofridos pelas professoras e professores ao longo da carreira profissional.

De uma maneira geral, as pesquisas que envolvem as trajetórias docentes são mobilizadas juntamente com as narrativas autobiográficas, histórias orais e outras metodologias qualitativas, como é o caso dos trabalhos de Andrade e Barreto (2019) e de tantos outros desenvolvidos no âmbito das pesquisas em Educação, História e outros campos do saber. Na Geografia, esse tema já tem ocupado as pesquisas sobre formação, a exemplo do trabalho de Portugal (2019) que aciona o conceito de geobiografia para dar conta de um olhar geográfico sobre narrativas docentes.

Neste artigo, as trajetórias e as geo-grafias docentes são acionadas como um par complementar, pois entendemos que, na medida em que vamos construindo nossos percursos profissionais, grafamos e somos grafadas(os) pelos espaços. Nossas grafias espaciais vão se entrelaçando com outras e outras e outras.

A vida se faz em vida, mesmo que muitos discursos contemporâneos busquem reduzir os sujeitos a trajetórias individuais, como se a experiência do ser e estar no mundo fosse fruto de caminhadas isoladas, que permitem a determinadas pessoas chegar a alguns locais e outras a outros. Assumimos a falácia dessa escolha para olhar a condição humana de que não existe vida que se encerra nela mesmo, ou seja, nenhum recorte corporal-cognitivo-afetivo é existência em per se (Bezerra; Lopes, 2022).

Construir um sentido, um horizonte e os fios comuns que ligam as trajetórias é um dos nossos desafios nessa breve caminhada.

As trajetórias e geo-grafias docentes: os fios comuns

Toda rede se tece assim: os fios vão sendo fortalecidos em nós que, no caso das narrativas humanas, são sempre nós em nós (Bezerra; Lopes, 2022). Foi assim que a busca por compreender as cartografias dos estágios nos conduziu ao encontro com as trajetórias e geo-grafias construídas pelas(os) professoras(es) nesse "lugar-escola"⁵ e que foram sendo delineadas pela e com a educação pública.

Inspirando-nos em Massey (2008), compreendemos que o "lugar-escola", conceito utilizado por uma das entrevistadas, abriga o coetâneo, o diverso, a multiplicidade de trajetórias e encontros refutando cosmologias de narrativas únicas. No campo da Educação e na defesa do espaço, dos encontros, dos saberes-fazeres políticos que se ocupam da manutenção da vida, disputamos - em confluência com as(os) autor(as) advindas(os) da escola e da academia - as narrativas docentes e práticas nos currículos, nas subjetividades e nos projetos de formação de professoras(es). O estágio supervisionado é um processo constantemente aberto, contraditório e relacional que ocupamos ética e politicamente.

Nessa construção tecida, por cada uma (um), ao longo das entrevistas, identificamos algumas linhas de forças ou fios que ligam as trajetórias, sendo uma delas a escola pública. Em todas as falas, esse é um tema recorrente.

Citamos um excerto:

Essa semana mesmo publiquei uma foto minha aos 7 anos de idade, com o uniforme de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, onde depois atuei como professora, sendo colega de trabalho de minhas ex-professoras. Uma foto acompanhada de Paulo Freire, que anuncia em seus escritos a importância de não ter esquecido o menino que ele foi, mas também o menino que ele não foi! [...] Eu estou mergulhada na educação pública há 35 anos. Desde que entrei na 2ª série na escola, tempo daquela foto, eu não saí mais deste espaço. (Lorena, em setembro de 2020)

Outra linha de força que marca os percursos docentes é a questão do trabalho e a dimensão de classe. Boa parte dos percursos docentes traz, desde muito cedo, a relação com o mundo do trabalho. A condição de classe popular ou mesmo a necessidade de sobreviver no mundo conduziram a condição de trabalhador reconhecida e afirmada por todas(os), bem como o compromisso com as classes populares. Tal pertencimento cria grafias que fortalecem os espaços da educação pública e uma Geografia comprometida com a compreensão das realidades socioespaciais nas suas diversas escalas.

A formação continuada, movida pela inquietação e pela pesquisa, é outra marca nas trajetórias docentes, bem como os encontros e os desencontros com a Geografia, revelando que as escolhas que fazemos ao longo da vida não são lineares. Frente às escolhas, a saída tem sido a pesquisa. Manoel Santana argumentou:

[...] a escola completou minha formação. O meu tornar-se professor foi lá. Foi naquela escola que um dia pensei que a graduação não era o suficiente, que talvez eu pudesse ter um mestrado e estudar mais. (Manoel, entrevista realizada em 15 de outubro de 2020)

É nesse cenário que as palavras de Paulo Freire (1996) sobre o papel da pesquisa no ensino ganham força. Ele nos alerta: “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

Esse princípio precisa ocupar nossos imaginários e mudar nossa concepção de escolas e de formação de professoras(es). A quarta linha de força que emergiu da pesquisa foi o lugar como conceito geográfico que nos remete à experiência (Tuan, 2018) e que nos ajuda a compreender nossa referência e relação escalar com o mundo (Carlos, 2007). Identificamos essa linha de força nas falas de boa parte das(os) entrevistadas(os):

Bom, acho que não tem como falar de minha trajetória sem falar do lugar de onde eu venho. Eu acho importante essa referência, é bastante importante, o lugar nos forma, é de onde a gente vem. A minha origem é na Baixada Fluminense. (Adriana, setembro de 2020)

Como não há vida fora do tempo, não há vida fora do espaço. Vocábulo que podem até apresentar uma dimensão generalizante, mas que, quando são ditos, são colocados em conversa, expressam o sentido e esse chão, que junta todas as enunciações geográficas: territórios, regiões, paisagens... Tantas amarras que penduram o viver.

Esse encontro e esse interesse pela Geografia para algumas(uns) das(os) entrevistadas(os) chegam logo cedo e vão se desenhando por meio da curiosidade de compreender as guerras, mas também do “encontro com os mapas, com os atlas, por meio das viagens”, como aponta Isabella (abril de 2021) ao falar do seu encanto por esse saber. Mas foram as práticas das(os) professoras(es) das(os) docentes entrevistadas(os) que orientaram, na grande maioria, os encontros, os encantamentos e as escolhas pela Geografia. Esse campo de saber que se debruça sobre a espacialidade, especialmente na universidade, iluminou muitas dessas escolhas e revelou a força do lugar para compreender nossa relação com o mundo.

A escola pública, o trabalho, a formação continuada e o lugar vão sendo tecidos ao longo das trajetórias e encontram na Geografia, enquanto saber que pensa as espacialidades, uma ancoragem.

É nesse sentido que as “memórias nos atravessam e nos constroem na condição de ser e pensar Geografia, ganhando forças revolucionárias que nos impedem de esquecer o acontecido”, afirma Ana Claudia- entrevista realizada em setembro de 2020- em diálogo com o geógrafo Ruy Moreira (2007). Se a memória é tempo, a memória é, também, sempre espaço. Com ela, pinçamos esses fragmentos que nos tornam singulares no coletivo e permitem, em conjunção e comunhão, desejar outros futuros e mundos (Bezerra; Lopes, 2022).

Apreensões sobre o estágio supervisionado: entre encontros, estranhamentos e construção de sentidos para formação docente

[...] O estágio é um furacão. (Andressa, outubro de 2020)

*[...] você receber alguém, criar uma expectativa, se abrir porque a gente se abre, mostra nosso trabalho, **se coloca em risco para o olhar do outro**, para o outro perceber a gente, a nossa trajetória, misturar as trajetórias [...]* (Adriana, setembro de 2020, grifo nosso)

O estágio supervisionado, linha de força presente nas entrevistas, compõe a base comum instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada⁶. De acordo com o documento de 2015, em seu Capítulo V, que dispõe sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, cumpre ao estágio uma carga horária total de 400 (quatrocentas) horas “[...] na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (Brasil, 2015).

Algumas instituições de ensino superior alocam os estágios supervisionados em componentes curriculares específicos, outras criam coordenações que viabilizam os documentos necessários para que as(os) estudantes cheguem à escola; há inúmeros desenhos, Brasil afora, que representam como cada instituição trata do estágio dando-lhe um contorno político e pedagógico.

O estado do Rio de Janeiro - espaço de onde partimos para pensar a cartografia dos estágios supervisionados - conta com um número significativo de instituições públicas de formação do ensino superior que oferece cursos de Geografia, a exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF), cujo campus central se encontra situado em Niterói, cidade que compõe a área metropolitana do Rio de Janeiro. A UFF possui ainda alguns campi nos municípios de Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes que também oferecem essa modalidade de licenciatura. O curso de Geografia também é oferecido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com sede central em Seropédica e com um campus em Nova Iguaçu, ambas oferecendo o referido curso⁷.

No plano estadual, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) conta com três campi que oferecem o curso de Geografia: São Gonçalo (UERJ/FFP), Duque de Caxias (UERJ/ FEBEF) e Rio de Janeiro (UERJ/ Maracanã). Algumas dessas Instituições de Ensino Superior possuem Escolas de Aplicação em um de seus campi e os estudantes são convidados a estagiar, preferencialmente, nessas escolas. Boa parte das(os) estudantes, sobretudo das IES que não contam com Colégio de Aplicação ou ele não absorve a totalidade das(os) estudantes, pode escolher uma escola estadual e ou municipal para proceder ao estágio.

No que se refere à cartografia do estágio supervisionado de docentes, encontramos currículos diferenciados. Na UFF/Niterói e na UFRJ, cidade do Rio

de Janeiro, estes se encontram situados nas Faculdades de Educação. Já na UFF de Campos de Goytacazes e Angra dos Reis, os estágios são oferecidos pelo próprio curso de Geografia, bem como na UERJ. Essa diversidade cartográfica dos currículos e, conseqüentemente, das práticas foi sendo desenhada a cada conversa com as professoras e os professores. Ao mesmo tempo, iam se revelando os olhares, as apreensões, os sentidos e os horizontes sobre esse momento da formação.

Há, contudo, algumas questões que foram se entrelaçando e se destacando como centralidade: uma delas diz respeito aos sentimentos gerados por meio dos encontros entre docentes e estagiárias(os) na escola, campo de estágio. Ao longo da pesquisa, identificamos os estranhamentos, os deslocamentos, mas também os aprendizados e as alegrias que esses encontros produzem. Ao serem convidadas(os)/intimadas(os) a receber estagiárias(os), as docentes e os docentes abrem suas aulas, compartilham suas práticas, dividem seu cotidiano.

Nesse encontro e interface entre os saberes, os sujeitos e as temporalidades, muitas práticas são repensadas, outras fortalecidas e/ou produzidas por meio das experiências cotidianas, como nos coloca Tardif (2012)⁸ quando discute os saberes e as experiências construídos por meio das práticas.

Todavia, esse processo não ocorre sem tensões, estranhamentos e, às vezes, desconfortos que são pouco abordados nas reflexões que envolvem o processo de estágio. A coetaneidade, como nos aponta Massey (2008), nem sempre ocorre entre iguais. Como há relações sensíveis imbricadas na construção dos lugares, os encontros tornam-se permeáveis a elas também. Uma das nossas entrevistadas revela o sentimento de 'se colocar' em risco:

Nas escolas fui recebendo estagiários. É muito bacana essa relação, você receber alguém, criar uma expectativa, se abrir porque a gente se abre, mostra nosso trabalho, se coloca em risco para o olhar do outro, para o outro perceber a gente, a nossa trajetória, misturar as trajetórias. Isso me ajudou também a me entender e a contribuir para a formação de alguém e me fez lembrar das minhas experiências enquanto estagiária. (Adriana, em setembro de 2020)

O sentimento de se colocar em risco e os estranhamentos provocados, inicialmente, no processo de estágio, foi identificado em outra professora que recebe licenciandas(os) na escola:

O estágio inicialmente é um estranhamento para o professor que está ali [...]. Estranhamento no sentido que tem pessoas que não são meus alunos, que não sei de onde vieram, não sei suas trajetórias, não sei se eles vão me julgar. (Isabella, em abril de 2021)

Acompanhando esse olhar sensível e genuíno, a referida professora complementa, afirmando sua prática: “Sempre tento essa proximidade com eles, saber de onde são, o que eles pretendem, quando eles querem dar aula deles, se é para dar aula ou não [...] peço sugestão a eles porque como estão na faculdade” [...]. A partir dessas palavras, podemos identificar o reconhecimento do estágio como espaço de estranhamento, mas, ao mesmo tempo, de reconhecimento do outro - estagiário - como o “novo”, como aprendizado que agrega à sua prática. Esse aprendizado se mistura com o sentimento de alegria, destacado por Ângelo, outro professor da escola que relatou:

Eu gosto de receber os estagiários, fico numa felicidade que só! Me faz ficar mais reflexivo com meu trabalho e mais preocupado com meu trabalho porque eu tenho outro profissional em formação ali do meu lado que vai me ajudar a construir e traçar novas estratégias, que tem uma experiência que está sendo construída naquele momento então, eu tenho muito a ganhar com o estagiário. Não tenho receio de mostrar fragilidade, as fragilidades nos acompanham a todo momento. (Ângelo, em março de 2021)

As vozes das professoras e dos professores da escola vão ao encontro das(os) docentes orientadoras(es) do estágio da universidade, que expressaram uma grande preocupação com a ampliação da carga de trabalho gerada pelas(os) licenciandas(os) no processo de estágio. O sentimento de “dívida” parece acompanhar aquelas(es) que olham a escola não como um depósito do estágio, mas como espaço de formação e de pesquisa.

Nesse sentido, Ênio, um dos professores-orientadores do estágio na universidade, chegou a apontar que “a relação da universidade com a escola tem melhorado, todavia, [...] “ainda há um desencaixe, os professores da escola querem mais da gente e a gente quer mais deles, mas há um desencontro. Tenho receio de usar a escola” (Ênio, em outubro de 2020). Ao longo da conversa, ele aponta a necessidade das aproximações, parcerias e compromisso com as instituições escolares.

Essa fala revela tanto o compromisso com a escola e com as(os) professoras(es) coformadoras(es), como o desencontro da universidade com a escola. Essa preocupação é reforçada por outra professora orientadora dos estágios na universidade:

O estágio escancara a relação da universidade com a escola. Por que é importante para a universidade? Por que é importante para o estagiário? Por que é importante para a escola e para o professor, por que é importante para os estudantes das escolas? Quando deixar de ser importante para o professor da escola esse estágio precisa ser repensado. (Lucia, em fevereiro de 2021)

O encontro entre licenciandas(os), professoras(es) da escola básica e ainda professoras(es) orientadoras(es) dos estágios na universidade têm produzido muitas reflexões, questões envolvendo teoria e prática, escola e universidade, a exemplo daquelas já elaboradas por Pimenta e Lima (2004)⁹.

Ao longo das conversas, fomos identificando outros entrelaçamentos, seja na universidade, seja na escola, que nos colocam a pensar os

atravessamentos espaciais/institucionais, os sujeitos, as práticas e as concepções que permeiam o estágio supervisionado e deságuam, necessariamente, numa reflexão sobre a docência e, mais especificamente, sobre o projeto de formação. Para Manoel, é preciso “desmontar a docência como improvisado, docência é projeto, é plano. Essa é uma qualificação a ser dada a essa dimensão do estágio” (Manoel, em outubro de 2020). Pensar a docência como projeto e plano nos projeta, necessariamente, para olhar o papel da(o) professora(or) e da escola na interface com as políticas públicas.

Nesse sentido, é preciso compreender o estágio docente como um momento do contato da(do) licencianda(o) com seu campo de trabalho. Partindo dessa compreensão, uma das entrevistadas defendeu a categoria trabalho como uma das dimensões desse processo. A compreensão de que o estágio amplia a carga horária de trabalho das(os) docentes da escola, reforça a discussão sobre essa categoria. É preciso atribuir à “[...] categoria trabalho a importância que ela tem nesse fazer docente, conhecer o professor como um trabalhador”, (Lorena, em setembro de 2020).

Essa professora destaca, ainda, outra questão central - que atravessa o estágio docente e entrelaça de maneira indireta as narrativas - que é a identidade docente. Nessa direção, ela nos convoca a pensar:

[...] identidade docente, uma coisa importante, identidade docente pela pesquisa e pela diversidade; olhar a escola como um lugar de pesquisa onde a gente pode refletir, questionar, refazer as práticas, [...] desfazer essa ilusão pedagógica que a gente trabalha com o homogêneo [...] como construir geografias críticas, geografias feministas, antirracistas, indígenas.... como produzir esse professor que entende esses coros, entende e é provocado por eles. (Lorena, em setembro de 2020)

Essas reflexões provocam-nos a olhar os encontros entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica produzidos ao longo do processo de estágio, adensando o debate crítico sobre o currículo e nossas práticas cotidianas.

Propor e contribuir com outras geografias nos coloca a pensar o estágio e a formação “a contrapelo”, termo inspirado em Benjamin (1987). Se esse saber tem sentido como ciência, e sabemos que tem, é por ter essa condição de “juntar” os muitos vividos e, com eles, colocar-nos em escolhas éticas e políticas a serem encontradas como palavras que, ao serem ditas, jogam-nos em horizontes outros, como apontam Bezerra e Lopes (2022).

Tecendo os finais para pensar outros recomeços

A relação com o estágio marca as trajetórias das(os) envolvidas(os) com esta pesquisa e com a escrita deste artigo. Nossas trajetórias se cruzaram nos espaços-tempos de formação nas terras fluminenses, como já afirmamos em algum momento deste texto. Hoje, um de nós habita e labuta em um espaço outro, mas a curiosidade por entender mais sobre o estágio como processo formativo produziu nosso reencontro. Afinal, pensar nossos fazeres é um dos princípios do ensino, como já nos apontou Freire (1996). E é a partir desse lugar que nos movemos, pensamos, pesquisamos e escrevemos.

Esses encontros reforçam os laços, os afetos, produzem experiências e saberes que se conformam no coletivo, fazendo-nos pensar que ninguém se torna professora(or) sem outras(os) professores(as), como nos alerta Nóvoa (2017).

E foi a partir da escuta orientada pelas memórias das trajetórias que buscamos um caminho e um sentido para pensar o estágio. Diferentemente dos soldados que voltaram da guerra e não conseguiam comunicar suas experiências (Benjamin, 1987), as(os) docentes entrevistadas(os), embora estejam envolvidas(os) em muitas batalhas, conseguiram narrar suas apreensões e experiências cotidianas.

Portanto, a primeira conclusão a que chegamos é que as apreensões, as práticas, as experiências e as reflexões que envolvem o estágio supervisionado

estão entrelaçadas com nossas trajetórias docentes e, especialmente, com a Geografia, ciência que escolhemos para sonhar e sobreviver com alguns trocados, como, poeticamente, já falou Sousa Neto (2007), e com a escola, seja na condição de professora(or), seja como estudante. Como aponta uma das docentes: “[...] muito do que eu sou tem a ver com o que fui como aluna, como estagiária” (Lucia, em fevereiro de 2021). Nessa mesma direção, Ana Claudia argumentou: “as memórias e as experiências que movem minha trajetória permitem refletir sobre a importância do período de estudante na escola básica e na formação inicial [...]” (Ana Claudia, em fevereiro de 2021).

A escuta e o entrelaçar das trajetórias também fizeram emergir o tensionamento do estágio como pesquisa, princípio com o qual compartilhamos e que se tornou algo recorrente nas reflexões que mobilizamos - orientadores(as) e licenciados(as) - durante o próprio estágio na formação em licenciatura. Tais pesquisas também estão presentes na formação continuada das(os) professores(as), a exemplo da pesquisa apresentada e discutida no presente artigo.

Todavia, as vozes das(os) participantes da pesquisa trouxeram elementos que pouco abordamos e enfrentamos quando nos debruçamos sobre os estágios: os estranhamentos, os afetos e, sobretudo, o olhar atento para o cotidiano em que a pesquisa se faz, sobretudo os deslocamentos que geram saberes e experiências. Uma das reflexões aponta para este momento em que a pesquisa se encontra com o cotidiano:

[...] entender o estágio com o olhar de pesquisador... mas lá a gente tem outro objetivo. Vá para sala de aula observar o professor, o aluno, você pensa em propostas para aquela aula que tem o aluno que chega atrasado, pro aluno que levanta e sai, para o aluno que grita, das brigas, da confusão que é esse chão da escola. É outra dinâmica. (Edileusa, em novembro de 2020)

Ao mesmo tempo, identificamos os cuidados e as preocupações por parte daquelas(es) que orientam os estágios na universidade, especialmente, no que se refere à ampliação da carga horária de trabalho das(os) docentes da escola.

Essa interlocução e entrelaçamento fortaleceram o trabalho como categoria para pensar o estágio docente e, conseqüentemente, a formação de professoras(es).

Desse modo, as trajetórias docentes e suas geo-grafias grafadas no “lugar-escola” por onde a vida se fez e faz e, ainda, a categoria trabalho emergiram como questões a serem consideradas nas reflexões e pesquisas que envolvem o estágio docente. Por fim, sublinhamos a importância das narrativas como recurso metodológico para acionarmos as trajetórias e geo-grafias docentes ou, como preferimos, denominar: geo-vidas.

A afirmação dessas questões, categorias e conceitos reforça o diálogo e a interface entre Geografia e Educação, colocando-nos desafios para além das apropriações dos conceitos geográficos na sala aula. Esse diálogo implica pensar de que maneira tais conceitos iluminam as questões que envolvem a formação no sentido mais amplo. O “lugar-escola” é um bom exercício e uma síntese importante para pensar por meio das interfaces. Esse é um final que nos aponta para bons recomeços e a constituição de outros fios que já estão no horizonte, afinal, “o estágio é um furacão”, como vocalizou Andressa, e, como tal, precisa ser compreendido, vivido, pesquisado.

Esse percurso fortaleceu o princípio de 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, as geo-grafias se revelam com as geo-vidas.

Referências

- ANDRADE, E. P.; BARRETO, M. P. (Orgs). **Trajetoórias docentes**: professores de história narram suas histórias na profissão. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2019.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M. Cordeando as Geo-grafias e os horizontes de sentidos entre a escola, a geografia e o estágio docente: um pequeno começo para um longo cordão. In: BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M. **Cordel de Geo-grafias**: Conversas sobre trajetórias, estágio docente e forma o. São Carlos - SP, Brasil: Pedro & João Editores, 2022.
- BRASIL. Resolu o CNE/ CP n  2, de 01 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> Acesso em: 03 jan. 2024.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários   prática educativa. 25  edic o. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. M. A. O cordel de Geo-grafias no varal da linguagem: entrevistas e discurso. In: BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M. **Cordel de Geo-grafias**: Conversas sobre trajetórias, estágio docente e forma o. São Carlos - SP, Brasil: Pedro & João Editores, 2022.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.
- N VOA, A. Firmar a posi o como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n, 166, out./dez. 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECE A, A. E.; SADER, E. **La Guerra Infinita**: Hegemon a y terror mundial. Buenos Aires: Ed. Clacso, 2000.
- PORTUGAL, J. F.; TORRES, E.C. Tornar-se professora de geografia: narrativas, memórias e histórias de vida - forma o e aprendizagens na/da/sobre a docência. **Revista Brasileira de Educa o em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 05-26, jan./jun., 2019.
- SOUSA NETO, M. F. **Aula de Geografia e algumas cr nicas**. 1  Ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- SZTUTMAN, R. **Entrevistas- Eduardo Viveiros de Castro**/organiza o de Renato Sztutman. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e forma o profissional**. 14  ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, 2018.

Notas

1. Esta pesquisa foi iniciada no âmbito do pós-doutorado, realizado entre os anos de 2020-2021, mas se desdobrou nos anos de 2022 e 2023, períodos em que estamos organizando as reflexões para serem compartilhadas com aquelas(es) interessadas(os) no processo de formação de professoras(es), especialmente o estágio supervisionado.
2. O termo empobrecimento da experiência foi inspirado em Benjamin (1987) quando discute a pobreza de experiências não comunicáveis dos soldados que voltavam da guerra.
3. Durante a pesquisa que contemplou nove professoras(es) de instituições públicas diversas, produzimos um conjunto de informações, apreensões e experiências por meio de entrevistas. Algumas delas foram reunidas, depuradas e recortadas em um documentário e ainda numa publicação no formato de *ebook* na qual cada docente se tornou autora(or) de um capítulo. Todavia, os entrelaçamentos dos sentidos e apreensões do estágio estão organizados em primeira mão no presente artigo.
4. BEZERRA, A. C. A.; LOPES, J. J. M. Cordel de Geo-grafias: Conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação. São Carlos - SP, Brasil: Pedro & João Editores, 2022.
5. Conceito utilizado por Lorena, uma das participantes da pesquisa, em setembro de 2020.
6. Ao longo da elaboração deste texto, vivemos a reivindicação de um conjunto expressivo de professores e de suas instituições representativas, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras, pela Revogação do Ensino Médio e pela Revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica de 2019 conhecida como BNC-formação. Seguimos, portanto, as DCNs de 2015 e ressalvamos que, em relação às 400 horas de estágio supervisionado obrigatório, não há grande alteração entre os dois documentos.
7. O Colégio Pedro II (CP2) criou recentemente uma graduação em Licenciaturas Integradas em Humanidades: ciências sociais, filosofia, geografia e história. Para o escopo desta pesquisa, consideramos apenas os cursos presenciais e específicos de licenciatura em Geografia.
8. Desde a década de 1980, o campo da educação se debruça sobre os saberes docentes, em suas especificidades. Especialmente Maurice Tardif (2012) torna-se uma voz reconhecida ao desvelar a complexidade da formação e da prática do saber docente. Ele defende que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2012, p. 18). De forma cuidadosa, ele reflete que o saber docente é social, ou seja, é socialmente constituído e transita entre o que, neste artigo, estamos chamando de trajetória, com o que os professores fazem em seu ofício, na prática profissional. Ora, se o saber docente é social, inscreve-se também no espaço, não no espaço receptáculo ou cenário de ações, mas sim em um espaço que também tem uma agência. Um espaço, como vimos sublinhando com nossa entrevistada, que, por ser relacional, imbricado pela coetaneidade, torna-se “lugar-escola”.
9. Essas autoras se tornaram referência pelas contribuições que envolvem o estágio docente, especialmente, os questionamentos em torno do estágio como uma dimensão prática da formação. Nesse sentido, propõem uma superação da dicotomia teoria e prática. Defendem, inclusive, o estágio como uma atividade teórica, instrumentalizadora da prática. Contribuem, ainda, para a compreensão do estágio como um momento de pesquisa. “É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta; Lima, 2004, p. 45).

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais. Programa de Pós-graduação em Geografia. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Contribuição dos autores

Todos os autores ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao estudo. As tarefas de concepção e design do estudo, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. A primeira autora, Amelia Cristina Alves Bezerra, ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento e organização da pesquisa e do desenvolvimento teórico-conceitual. O segundo autor, Jader Janer Moreira Lopes, na condição de supervisor da pesquisa de pós-doutorado da primeira autora, ficou responsável pelo diálogo, acompanhamento e orientação dos procedimentos metodológicos e das referências teóricas. Já a terceira autora, Lucia Cavalieri, pela construção de um diálogo e leitura crítica e participativa da organização do material da pesquisa e da redação final do artigo. Declaramos ainda ciência das Diretrizes Gerais do BGG.

Amelia Cristina Alves Bezerra, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de pós-graduação em Geografia da UFF. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Geografia e Pós-Doutorado em Educação, ambos pela Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa GERASOES.

Jader Janer Moreira Lopes, Professor Titular. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie (INEDD) da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Foi vice coordenador do GT de Educação de Crianças de 0 a 7 anos da ANPED. Integra a Rede PIMu- Rede Primeira Infância e Museus. Integra a Red Latino Americana de Protagonismo Infantil. Integra a Red Latinoamericana de Estudios da Parentalidad.

Lucia Cavalieri, Dedicar-se ao Magistério do Ensino Superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO Licenciatura e o bacharelado em Geografia na Universidade de São Paulo. Doutora em Ciências (Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana) também pela USP. Integra a Rede Primeira Infância em Museus (PiMu), o GT22 (educação ambiental) da ANPED, o Laboep (Laboratório de Educação e Patrimônio), o Projeto Encontro de Saberes da UFF. Coordena o PIBID núcleo Geografia-Niterói (edital CAPES 23/2022) e coordena o Projeto de Extensão " Museu Vivo Caiçara".

Data de recebimento: 09 de fevereiro de 2024

Aceite: 19 de setembro de 2024

Publicação: 18 de novembro de 2024