

GEOGRAFIAS ESCOLARES DESACOSTUMADAS: PISTAS PARA OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diego Carlos Pereira¹ - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7450-8849>

¹ Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, RJ, Brasil*

Artigo recebido em 16/03/2022 e aceito em 16/03/2022

RESUMO

Inspirado em versos de Manoel de Barros, este texto tem como objetivo realizar inferências acerca dos estágios supervisionados e da formação de professores de Geografia a partir da identificação e problematização de práticas “acostumadas” em nossos cursos e área e de promover reverberações teóricas que nos incendeiem no sentido de nos desacostumar, para o fomento de comprometimentos filosóficos, poéticos, estéticos e políticos com uma docência insurgente. Por meio de ensaio teórico e revisão bibliográfica, o texto elenca três pistas para entremear essas reflexões: na primeira, intitulada “*O passado está sempre presente*”, realço práticas constituídas historicamente que nos jogam no campo “acostumado” da formação de professores em Geografia; a segunda pista, intitulada “*A piscina está cheia de ratos*”, traça contornos atuais sobre os desafios da Geografia escolar e de sua formação de professores na contemporaneidade; a terceira e última “*Arte pra nos desacostumar*” onde tecemos o esperar enquanto ato filosófico, poético, estético e político da docência.

Palavras-chave: Geografia escolar; estágio supervisionado; formação de professores; experimentação; Esperançar;

UNUSUAL SCHOOL GEOGRAPHIES: CLUES FOR SUPERVISED INTERNSHIPS AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Inspired by Manoel de Barros verses, this text aims to make inferences about supervised internships and the training of Geography teachers based on the identification and problematization of “accustomed” practices in our courses and area and to promote theoretical reverberations that encourage us in the sense of weaning ourselves, to foster philosophical, poetic, aesthetic and political commitments with an insurgent teaching. Through theoretical essays and bibliographical review, the text lists three clues to intertwine these reflections: the first, entitled “*The past is always present*”, I highlight historically constituted practices that place us in the “accustomed” field of teacher education in Geography; the second clue, entitled “*The pool is full of rats*”, outlines current contours on the challenges of school

* Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; Geografia. E-mail: diegocarlos@id.uff.br

geography and its teacher education in contemporary times; the third and last clue “Art to wean us out” where we weave hope as a philosophical, poetic, aesthetic and political act of teaching.

Keywords: School geography; supervised internship; teacher training; experimentation; Pedagogy of Hope;

GEOGRAFÍAS ESCOLARES INUSUALES: PISTAS PARA LAS PASANTÍAS SUPERVISADAS Y FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMÉN

Inspirado en versos de Manoel de Barros, este texto tiene como objetivo hacer inferencias sobre las pasantías supervisadas y la formación de profesores de Geografía a partir de la identificación y problematización de prácticas “acostumbradas” en nuestros cursos y área y promover reverberaciones teóricas que nos animan a destetarnos, para fomentar compromisos filosóficos, poéticos, estéticos y políticos con una enseñanza insurgente. A través de ensayos teóricos y revisión bibliográfica, el texto enumera tres pistas para entrelazar estas reflexiones: en la primera, titulada “El pasado siempre está presente”, destaco prácticas históricamente constituidas que nos ubican en el campo “acostumbrado” de la formación docente en Geografía; la segunda pista, titulada “El estanque está lleno de ratas”, describe los contornos actuales sobre los desafíos de la geografía escolar y su formación docente contemporánea; el tercero y último “Arte para destetarnos” donde tejemos la esperanza como acto pedagógico filosófico, poético, estético y político.

Palabras-clave: Geografía escolar; pasantía supervisada; formación de profesores; experimentación; Pedagogía de la Esperanza;

INTRODUÇÃO

“Não gosto de palavra acostumada”
(Livro sobre nada, Manoel de Barros)

Início este texto tomando de assalto Manoel de Barros para provocar nossos costumes, ou melhor, o nosso processo de fazeres “acostumados” no âmbito da formação de professores, em especial, de Geografia. Por que somos acostumados a acelerar e menosprezar as experiências dos estágios supervisionados? Por que nossos professorandos, ao cursarem os estágios supervisionados, são acostumados a dizer que o estágio supervisionado não fez/faz diferença em seu processo formativo? Por que nós, professores formadores de professores das disciplinas de estágio, muitas vezes somos acostumados a burocratizar esse processo e estabelecer mecanismos de controle? Por que nossos pares, professores formadores das áreas específicas de Geografia, muitas vezes são acostumados a deslegitimar o estágio supervisionado e as disciplinas pedagógicas sob o crivo de uma “ciência dura” que não reconhece a cientificidade da educação?

São questionamentos que não partem de dados empíricos ou sistematizados, mas sim emergem das minhas próprias observações nos fazeres/saberes de formação de professores de Geografia tanto como discente (desde a graduação), como docente da educação básica e, hoje, como professor formador de professores. Apesar de crer que não são questionamentos totalizantes e determinantes, tenho convicção de que ao lê-los, o leitor rememorou alguma experiência acostuada ou algum momento em sua trajetória formativa em que ao menos uma dessas questões emergiram. Afinal, talvez essa seja a principal função deste texto onde, inspirado em Roger Chartier (1992; 2012), não busco uma autoria plena, dominada pelas minhas ideias; mas uma autoria compartilhada, coletiva, em que o leitor, para além das ideias postas aqui, tenha experiências de leitura que o provoque, onde rememorar o desloca, o desacostuma.

Não buscarei aqui definições ou discussões sociológicas aprofundadas sobre “cultura” e “costumes”, pois não é a intenção desse artigo; a intenção aqui é sinalizar, trazer indícios e pistas que provoquem, a nível de ensaio, questionamentos acerca da formação de professores de Geografia. Mas de uma maneira geral, temos o indicativo de Dubar (2005) que aponta como os processos de socialização forjam nossas identidades sociais por meio de práticas sociais repetidamente duráveis e estruturais, ou seja, em analogia a Manoel de Barros, temos não só “palavras acostumadas”, mas também práticas sociais e identidades “acostumadas”. Por conseguinte, Candau (2011) evidencia que a escola, e podemos estender isso à formação de professores, é entremeada por uma “cultura escolar”; cultura esta baseada em modelo capitalista moderno aprazado pelas instituições escolares que “(...)prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal” (p.241).

Ou seja, em nosso lócus de análise aqui, o estágio supervisionado em Geografia, considero que somos “acostumados” a reproduzir determinadas práticas que, em suma, não compreendem um processo formativo emancipatório de professores, mas sim a reprodução de um conjunto de disposições práticas e discursivas de nossa sociedade; desse modo, assim como Manoel de Barros, deixo claro ao leitor que não gosto de palavra acostuada, ou seja, quando se fala de formação de professores de Geografia, não gosto daquilo que é usualmente posto; prefiro inspirar-me na filosofia do poético de Barros e, com isso, futricar e mercadejar nos meandros da inquietação e da provocação, construindo brincadeiras, já que “(...) palavra poética tem que chegar ao grau de brinqueado para ser séria” (BARROS, 2000, p.71).

Diante desses contornos e ilações, este texto apresenta-se como ensaio tecido a partir de uma mesa redonda a qual fui convidado a compor no âmbito do I Seminário de Estágio Supervisionado em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em que ocorreram profícuos debates horizontais entre professorandos, professores da educação básica e professores formadores de estágio e de outras áreas da Geografia. Saliento a importância desse evento enquanto prática socializadora e provocadora de inflexões acerca da formação de professores de Geografia diante dos estágios supervisionados, de sobremaneira, como ruptura do que estamos chamando aqui de práticas “acostumadas”, buscando, em oposição, fazeres/saberes docentes insurgentes e desacostumados.

É necessário realçar também os lugares de fala, já que não considero este texto como mera elaboração pessoal e individual minha, pois não acredito em formação e pesquisa individuais; trate-se de uma escrita individual que só pode ser tecida diante das experiências colaborativas e coletivas tecidas no âmbito das reflexões políticas, filosóficas e epistêmicas de nossas práxis como professores formadores do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e dos diálogos horizontais e plurais tecidos no âmbito do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE/UFF), da Faculdade de Educação da referida universidade e dos seguintes projetos que desenvolvemos no sentido de promover práxis insurgentes de formação e diálogo com professores da educação básica: o projeto de ensino/pesquisa/extensão “lugares de docências”, coordenado em parceria com a Profa. Dra. Ana Cláudia Giordani (Pós-Geo/UFF); e o projeto de extensão “Boletim Escolar” coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Marques (FE/UFRJ) do qual faço parte da equipe.

Nesse sentido, esse texto tem como objetivo realizar inferências acerca dos estágios supervisionados e da formação de professores de Geografia a partir da identificação e problematização de práticas “acostumadas” em nossos cursos e área e de promover reverberações teóricas que nos incendeiem no sentido de nos desacostumar, para o fomento de comprometimentos filosóficos, poéticos, estéticos e políticos com uma docência insurgente.

Para almejar esses dois objetivos, elencamos as seguintes pistas para entremear essas reflexões: a primeira, intitulada “*O passado está sempre presente*”, realço práticas constituídas historicamente que nos jogam no campo “acostumado” da formação de professores em Geografia; a segunda pista, intitulada “*A piscina está cheia de ratos*”, traça contornos atuais sobre os desafios da Geografia escolar e de sua formação de professores na contemporaneidade;

a terceira e última “*Arte pra nos desacostumar*” onde tecemos o esperar enquanto ato filosófico, poético, estético e político da docência.

Ressaltamos, por fim, que não pretendo que este texto tenha caráter de ineditismo aos moldes positivistas, tampouco se constitua como um rito de verdades ou pós-verdades que se estabeleçam como proposição institucional; afinal, não acredito nesse modelo de ciência. A minha preocupação aqui é com o processo formativo enquanto experiência de leitura (CHARTIER, 1992; 2012), ou seja, me preocupo mais se minhas ilações aqui são plausíveis de provocarem ao leitor indagações, deslocamentos ou desterritorializações epistêmicas para, assim, compreender a função social deste texto. Portanto, considero que este artigo tem caráter ensaístico, que pretende reverberações filosóficas, poéticas, estéticas e políticas no âmbito da formação de professores em Geografia e, de sobremaneira, destina-se a licenciandos e professores da educação básica que buscam pistas iniciais para pensar a formação inicial e continuada em nossa área.

PISTA 1 – O PASSADO ESTÁ SEMPRE PRESENTE

“o passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente.”
Mário Quintana

Para entendermos os nossos fazeres/saberes “acostumados”, entendemos a partir dos versos de Mário Quintana que o presente também é passado, é construto histórico; e nesse processo, infiro que necessitamos falar/pensar sobre as nossas tradições, seja na Geografia enquanto matéria na escola, seja no âmbito da formação de professores. Vários autores (ESCOLANO, 2017; CHERVEL, 1990; VIÑAO FRAGO, 2004; VIDAL, 2005, RODRIGUÉZ LESTEGÁS, 2002) já vêm se debruçando na temática das tradições escolares, sobretudo dispondo de seu caráter simbólico, sociológico e discursivo enquanto conjunto de práticas mais ou menos estáveis, legitimadas e referendadas pelos pares de uma área ou disciplina escolar.

Identificamos em nossos levantamentos bibliográficos e em material empírico de tese doutoral (PEREIRA, 2019) que a Geografia escolar possui uma série de tradições constituídas como práticas geracionais na cultura materializada da escola. Entre elas, estão o caráter essencialmente descritivo dos fenômenos, um caráter enciclopédico e mnemônico das aulas,

um pseudo cientificismo dos conteúdos escolares e mesmo uma centralidade do processo de ensino-aprendizagem na figura do professor em detrimento da realidade socioespacial do aluno.

Parecem relatos históricos de uma Geografia do século XIX ou início do século XX; no entanto, em maiores ou menores graus ou mesmo travestidas em novas roupagens, essas tradições permanecem nos cotidianos escolares moldados diante de um modelo de escola constituído ainda enquanto instituição moderna e burguesa. Isso impacta diretamente na formação de professores em Geografia, sobretudo no que tange aos estágios supervisionados e o processo formativo profissional em exercício cotidiano no espaço escolar, onde estas tradições estão panopticamente arquitetadas enquanto processos de socialização legitimados pelos pares, pelos alunos, pela comunidade escolar (ESCOLANO, 2001).

Para além dos desafios da problematização das tradições escolares, é preciso tencionar as tradições da própria formação de professores em Geografia; práticas acostumadas embrenhadas nos cotidianos dos cursos de formação de professores nas nossas universidades. Conforme aponta Gatti (2010) é histórica a dicotomia entre cursos de licenciatura e cursos de bacharelado, onde o primeiro, em muitos cursos, é tomado ainda como um apêndice da formação bacharelesca mesmo com as diversas resoluções do Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação regulamentando as especificidades da formação de professores.

Enquanto professor formador atuante nos estágios supervisionados, observo que essa dicotomia na Geografia, assim como em diversas outras licenciaturas, é extremamente comum nos relatos dos pares que atuam no âmbito das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Uma prática “acostumada” de se considerar a velha ideia que de “*para ser professor, basta saber o conteúdo*”, ou seja, um discurso que coloca em falsa oposição e hierarquização da relação dos saberes científicos da Geografia com a formação de professores.

Esse discurso desconsidera, em primeiro plano, que as disciplinas pedagógicas e os estágios supervisionados também partem de uma concepção de ciência no entre meio dos métodos e epistemes próprios da Educação, Psicologia, Sociologia, História e Antropologia; ou seja, por si só a Geografia dita “dura” não é mais ou menos legítima que qualquer outra área do saber científico e, a pretensão e presunção de uma hierarquização da Geografia em relação à formação de professores se constitui de notório negacionismo. Imbricado nesse discurso negacionista, está a concepção “acostumada” de que o conhecimento escolar é uma

simplificação/adaptação do saber científico da área, conforme aponta criticamente Lestegás (2012). Outro ponto atrelado a esse discurso, segundo Masetto (2012) é que, historicamente, o próprio professor universitário que atua em cursos de formação de professores no Brasil não tem sua formação voltada e pensada para a docência, mas sim para a pesquisa em suas áreas específicas de mestrado e doutorado.

Na contramão desse discurso, podemos citar trabalhos como os de Pereira (2016; 2018), Pereira e Costa (2018; 2019), Roldão (2005; 2007) e Shulman (2005) que, no âmbito das ciências pedagógicas, já apontam uma série de conhecimentos que são co-formativos de professores, tanto na formação inicial (incluindo os estágios) quanto na formação continuada de professores para a educação básica, entendendo esta enquanto processo contínuo de socialização de experiências e, de sobremaneira, como superação do discurso conteudista da formação de professores. Entre esses conhecimentos, os autores destacam que o próprio conhecimento do conteúdo é importante, mas deve estar articulado a outros como o conhecimento didático geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento didático do conteúdo, os conhecimentos dos alunos e de suas características socioespaciais, os conhecimentos dos contextos educativos e os conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos.

Retomando a nossa analogia aos versos de Mário Quintana, é inegável que o passado tem peso em nossas práticas “acostumadas”, pois é nas tradições e no seu processo de socialização entre os pares que se embrenham discursos e concepções desiguais e combinadas de uma conjuntura de formação de professores de Geografia arquitetada socialmente da qual, ao meu ver, temos que problematizar quando falamos dos estágios supervisionados em Geografia, ou mesmo em outras áreas do conhecimento.

PISTA 2 – A NOSSA PISCINA ESTÁ CHEIA DE RATOS!

Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam o país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para
(CAZUZA, 1989)

Para além da pista anterior e dos versos de Mário Quintana, considero que nem só de passado se constitui o presente. Os versos de Cazuzza que inspiram a segunda pista deste texto, apesar de serem do final dos anos 1980, ainda retratam com precisão alguns contextos políticos, ideológicos e econômicos que circundam os nossos saberes/fazeres acostumados. A escola, os professores e a ciência, antes e durante a Pandemia de Covid-19, vêm sofrendo difamações, contestações e ataques por parte de uma parcela de sujeitos inflamados por discursos descolados de fundamentação científica e embrenhados na ideologia neoconservadora. Nos chamam de ladrões, de bichas, de maconheiros, dizem que fazemos balbúrdia... enfim, um sistemático projeto discursivo de deslegitimação da ciência e da escola, fontes da criticidade, para “*passar boiadas*” que desmantelam o Estado e sua estrutura assistencial, aumentam a desigualdade social e o desmatamento ilegal e reproduzem uma lógica capitalista monopolizadora e especulativa.

O título dessa pista faz alusão aos interesses políticos, econômicos e ideológicos que impactam diretamente nos professores que queremos ser e nos professores que queremos formar, ou seja, os projetos de docência que constituem a profissão em ato político, em nada neutro. Nesse sentido, qual o nosso compromisso político com os estágios supervisionados e a licenciatura em Geografia? O nosso projeto de docência em Geografia é libertador ou excludente? Desse modo, observemos a imagem abaixo, apresentada por mim no âmbito do I Seminário de Estágio Supervisionado em Geografia da UFPE e problematizada coletivamente com os colegas professores e professorandos:

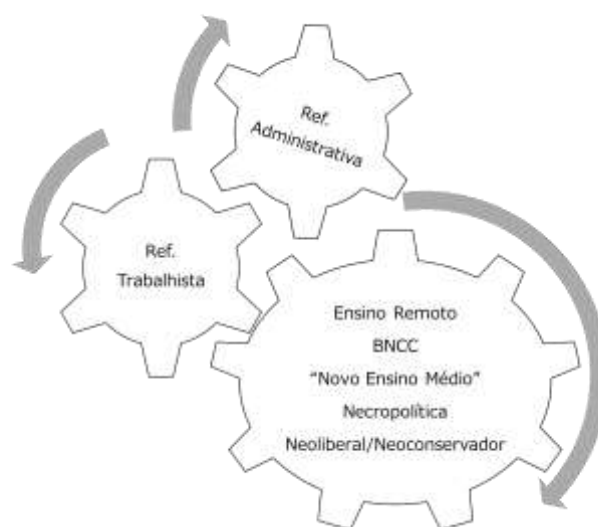


Fig. 1 – Mecanismo de funcionamento das atuais políticas educacionais

Ao analisarmos a figura 1, é importante considerarmos que nos últimos anos temos vivido, no Brasil e no mundo, um contexto de ascensão ao poder de um conjunto de políticas de uma aberta e profunda aliança entre neoliberais e neoconservadores. Esta aliança, impacta diretamente as políticas educacionais, pois a nosso ver elas fazem parte dessa engrenagem de produção de um projeto de poder desagregador da soberania do Estado.

No que tange à figura 1, é necessário recorrermos à Silva (2018) e Freitas (2018) no que tange a articulação das reformas educacionais ao contexto político e o consequente projeto de precarização do trabalho docente e da escola. A BNCC, BNC-Formação e “Novo Ensino Médio”, a nosso ver, tal como estão postos, só funcionam em articulação à (de)formas Trabalhista, Previdenciária e Administrativa, todas propostas pela aliança neoconservadora e neoliberal dos últimos anos. A partir dos autores, é possível inferirmos que as reformas educacionais promovidas pelo setor econômico precisam de um trabalhador da educação que não tenha autonomia, que não tenha direitos trabalhistas assegurados, que não tenha a estabilidade garantida no serviço público, que necessitem se render à uberização e instagramização da docência para sobreviver por longas décadas, já que a aposentadoria torna-se cada vez mais distante. Pois bem, somente com a precarização da docência é possível executar o projeto neoconservador e neoliberal, pois uma profissão docente forte e autônoma se posicionaria criticamente contra a qualquer projeto excludente de formação de seus estudantes.

Em recentes publicações, Girotto (2021) e Oliveira e Pessoa (2021) realizam um panorama territorial das políticas educacionais em implementação no Brasil e apontam a vinculação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o “Novo Ensino Médio” e a BNC-formação (Base Nacional Comum para a Formação de Professores) a diversos organismos econômicos nacionais e internacionais, cujas intencionalidades direcionam-se ao esvaziamento das experiências escolares e de suas diversidades em prol da reprodução de um modelo educacional excludente, promotor de desigualdades, acrítico e voltado para as demandas de lucro da elite especulativa e rentista do país.

Em síntese, no que tange à Geografia na escola, Girotto (2021) aponta como valores econômicos neoliberais como individualismo, meritocracia, competitividade, empreendedorismo e protagonismo são inseridos enquanto projeto de formação da escola e da Geografia. Além disso, é notório que essas políticas, do ponto de vista neoconservador, ainda silenciam as desigualdades de gênero, a educação antirracista, a educação sexual, os povos indígenas e quilombolas e a própria desigualdade socioespacial enquanto produto do capitalismo especulativo. Que Geografia é essa que silencia e exclui o coletivo e valoriza o individual? Caro leitor, você se reconhece nessa Geografia? Pois eu, não!

Girotto (2021) ainda reflete sobre como o “raciocínio geográfico” princípio norteador da BNCC de Geografia é esvaziado nessa política curricular priorizando a formação dos alunos enquanto uma racionalidade técnica reprodutivista em detrimento do seu caráter de formação estratégica, política e crítica; este princípio, segundo a análise do autor, “(...) só está autorizado, na BNCC, um raciocínio geográfico como conhecimento técnico instrumental, estandardizado, verificável e mensurável, esvaziado de sua dimensão política e estratégica” (p.193).

Além disso, ainda nos questionamos quanto a tomarmos um único e esvaziado princípio, como este está posto na BNCC, enquanto uma espécie de “*salvador da pátria*” comum e unificado a todos os alunos, escolas, contextos e regiões brasileiras; vemos que isto implica numa total desconsideração da diversidade da escola e sujeitos, bem como seus espaços de autoria e construção próprios de saberes (PEREIRA; GIORDANI, no prelo). Afinal, do que adianta ao nosso aluno da educação básica reproduzir tecnicamente determinado conceito em uma avaliação em larga escala enquanto, ao seu lado, a família de um colega de sala passa fome? São “ideias não correspondem aos fatos”, como diria Cazuza.

Do ponto de vista da formação de professores de Geografia Oliveira e Pessoa (2021) vinculam a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada ao conjunto de políticas decorrentes da BNCC e do contexto de aliança neoliberal e neoconservadora. Especificamente, fica evidente em suas análises que este projeto de formação de professores busca transformar os cursos de licenciatura e de formação continuada em uma espécie de treinamento de execução de habilidades e competências da BNCC, ou seja, pressupondo também uma racionalidade técnica e reprodutivista na formação inicial e continuada de professores. Enquanto sujeitos no processo (professores da educação básica, professorandos e professores formadores) vejo que precisamos estar atentos e nos questionar quanto ao uso dos estágios supervisionados, das disciplinas pedagógicas e das específicas da Geografia enquanto espaços reprodutores de lógicas capitalistas, individualistas, meritocráticas, silenciadoras da diversidade e produtoras de desigualdades.

Por fim, já vínhamos usando os versos de Cazua para problematizar esse tão conturbado contexto que vivemos territorialmente para pensarmos que, assim como o tempo, a Geografia não para, pois:

[...] para pensarmos como institucionalizamos historicamente geografias que, por meio de relações de poder/saber necessariamente discursivas, são travestidas de novas roupagens, novos currículos comuns, “novos raciocínios”. São sempre “grandes novidades”, mas novidades já conhecidas por nós, caligramas cujas funções atendem a projetos de educação e sociedade intencionalmente desiguais, por produção de enunciados “nacionalizantes” e “comuns” que necessariamente silenciam as cartografias do desconhecido, do vulnerável, silenciam corpos e pessoas (PEREIRA; GIORDANI, f.6, no prelo).

PISTA 3 – ARTE PARA NOS DESACOSTUMAR



Fig. 2 – Arte-texto (COSTA; LEITE, 2018, p.696)

A terceira pista, à guisa de conclusão, busca atentar o leitor ao fato de que as duas pistas anteriores demonstram a necessidade/vontade/desejo de nos desacostumar; só há terra arrasada onde nos conformamos com ela morta! Nesse sentido vejo a figura 2 enquanto provocativa no sentido de pensarmos sobre quais as Geografias escolares que queremos, que professores de Geografia queremos ser e que estágios supervisionados queremos realizar em nossas universidades; de sobremaneira, vejo essas questões pensadas no âmbito de um projeto

formativo comprometido com o combate às diversas desigualdades socioespaciais do nosso país. Não acredito em terra arrasada pois ainda me tem/mantém vivo os contornos da criação, da subversão, da contraposição, do diálogo, da democracia e da diversidade. Vejo que é mais que necessário nos pautarmos em Paulo Freire (1992), em sua pedagogia da esperança, em que o esperar é entendido como o teor coletivo e político da docência em todos os seus âmbitos.

Para nos desacostumar, com esperança, política e arte, precisamos pensar os projetos de docências aos quais nos vinculamos, nos comprometemos e que desenvolvemos nos contornos de nossas experiências, trajetórias e saberes/fazeres. Gallo (2002) distingue dois desses projetos, o de *professor profeta* e o de *professor militante*. o primeiro, consciente do seu papel político e intelectual faz da crítica ao presente a anunciação da possibilidade do novo; enquanto o segundo é aquele que vive os acontecimentos e dentro de suas experimentações pode produzir a possibilidade do novo, mesmo que esse novo seja mínimo, pequeno e local. Nesta dualidade, o professor profeta representa a relação hierárquica de construção do saber como sendo acadêmico, individualista e macropolítico; enquanto o professor militante realça relação cotidiana de construção de saberes, sempre plurais, coletivos, pequenos e micropolíticos e que “vive as misérias dos alunos”, em um processo de docência do acolhimento.

Claro que não estamos defendendo aqui que existam apenas dois tipos de professores ou mesmo dois métodos de ensino-aprendizagem, a ideia passa longe dessa determinação. A partir de Gallo (2002), esses dois projetos são pontos de partida filosóficos e epistêmicos para que pensemos o nosso lugar enquanto “ser professor” e “ser professor de Geografia”. São deslocamentos conceituais que iniciam o questionamento das nossas identidades profissionais, sobretudo no que tange aos compromissos filosóficos e políticos com os nossos saberes/fazeres. Vejo que é um lugar muito confortável o do professor profeta, afinal, esses saberes/fazeres já estão postos nas práticas “acostumadas” pelo tempo, ou mesmo nos velhos discursos travestidos de novas roupagens como os da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Tenho preferido, meus caros, o lugar do desconforto e da inquietação.

Para isso, vejo como imprescindível entender que ser professor é, também, ter lado político e faz parte de nosso processo identitário a construção dessa episteme; é preciso que decidamos, em nosso processo formativo inicial e continuado, se acatamos às práticas acostumadas ou se nos deleitamos as prazeres e dores da subversão desacostumada de ordenamentos pré-estabelecidos. É no cotidiano, em ações coletivas pequenas, que construímos nossos lugares de docências, nossas afetividades, acolhimentos e (des)territorializações

especializadas profissionalmente; é voltar-se às pequenidades, minoridades e miudezas a todo momento no cotidiano, produzindo redes, coletividades, movimentos e diferenças.

Poderíamos, enquanto professores de Geografia, podemos entender a docência diante de sua questão espacial e multiescalar, necessariamente política, pois está embrenhada nas relações territoriais dos espaços-tempos escolares. Entendermos que as Geografias em disputa, e conseqüentemente seus processos formativos e estágios supervisionados, envolvem entender o espaço escolar, a cultura da escola, a construção original do saber escolar e a autoria e intelectualidade dos professores da educação básica como verdadeiras trincheiras de Geografias em escalas maiores, de mecanismos de controle. Assim:

Essa política maior nos leva à constatação de que o espaço importa. Sendo assim, as dobras e o caráter menor nos colocam que a escola importa. E são essas coisinhas do chão, do cotidiano, da vivência, do afeto, da contradição, do dissenso, da diferença, do outro, do encontro, do estar juntos, do profano que provocam e nutrem outras imaginações espaciais. Elas deslocam o espaço para outras constelações coetâneas de múltiplas trajetórias que se imbricam na Geografia Escolar (GIORDANI, 2019, p.7)

Assim, além do esperar e da dimensão política das escalas da docência, entendemos como fundamental a arte, em suas diversas linguagens e expressões, como meio de criação e subversão para nos desacostumar. Para que nossos projetos de docência sejam de criação e subversão é necessário superarmos a concepção de “ensino” a qual estamos acostumados, haja vista que esta palavra vem sempre acompanhada de um tecnicismo burguês-moderno-ocidental-colonial. A partir de Deleuze, Gallo (2003) nos provoca a pensar em **educação** e não em ensino é considerar que a aprendizagem não é mecânica e depositária onde há alguém que ensine tecnicamente algo; educação trata-se de encontros com os signos que nos mobilizam a pensar, do “estar juntos” construindo a todo momento novas cartografias sociais em relações horizontais. Pensar a experiência educativa como “lugar de encontro”, com pessoas, com paisagens, com a diferença, com os afetos, com os desafetos, com os dissensos, com problemas sociais e com desigualdades. Nesse sentido, a aula, o encontro, o espaço escolar e a docência são necessariamente provisórias, imprevisíveis e de potência de experimentação e criação, onde podemos operar mudanças moleculares de acordo com o contexto em que estamos inseridos e com as ferramentas que dispomos. Assim:

Trata-se de problematizar: o que podem as legislações e políticas públicas? Se elas assumem um nível macro, o que temos produzido em nível micro com elas, a partir delas, em meio a elas, diante delas? O que podemos em nível micro com relação a elas (a despeito de sua legitimação ou da necessidade de

mudança)? (...) resistir talvez signifique manter nosso espaço de criação em meio a espaços de experimentação. Não a criação de ‘algo’, de um ‘objeto’, mas a criação enquanto invenção de si. Enquanto potência que atravessa os modos de como nos relacionamos conosco, com o mundo a nossa volta e com os outros” (OLIVEIRA et.al., 2018, p.135-136)

Schneider (2014) afirma que uma educação pela experimentação não busca retomar o projeto de racionalização técnica da sociedade inventado pela modernidade. O experimento é moderno, previsível e duradouro; a experimentação é a do encontro, do imprevisível, é subjetiva. O experimento é técnico; a experimentação, estar juntos.

A experimentação na formação de nossos alunos na perspectiva da criação se dá, segundo Schneider (2014) por modos de escrever, modos de falar, modos de ver, de sentir, de experienciar que não estão atrelados a supostos modos ditos “corretos” de escrever, falar, ver, sentir e experimentar. Nesse sentido, qual Geografia queremos na escola? Uma Geografia dita “correta”, maior, “comum”? Ou uma Geografia inversa, que reconhece a diversidade dos sujeitos e a partir de suas espacialidades criam novas invenções de sujeitos conscientes espacialmente e emancipados socialmente? Uma Geografia do encontro que não oferece supostas garantias ou qualidades medidas por sistemas de avaliações, pois experimentar é arriscar-se na potência da subjetivação e apropriação do espaço vivido pelo próprio sujeito.

Entendo que Geografias escolares menores subvertem as oficialidades e controles da BNCC e da própria ciência geográfica, em seus vieses conservador e hegemônico. Esses saberes/fazer geográficos se propõem a desterritorializar e reterritorializar as práticas e discursos “acostumados” a partir da experimentação da própria paisagem, dos encontros espacializados e dos lugares dos sujeitos. Estar juntos, provoca deslocamentos dos signos, do pensar coletivamente, de nos (re)criar como docentes menos prescritivos, menos autoritários, mas mais arranjados pelas potências das pequenidades cotidianas, de gente, das heterogenias do território escolar, dos movimentos sociais e populares, das comunidades, da decolonialidade, da educação de gênero, da educação popular, da educação antirracista, da arte, da música, da literatura e do cinema. Inventar linhas de fuga, coletivamente, redefinindo os modos de existência nossos e da própria Geografia escolar.

Por fim, retomando ao parágrafo inicial desde texto, onde pensamos o espaço do estágio supervisionado em Geografia e suas problematizações, entendo que as pistas apresentadas aqui denotam que o estágio é espaço potente de construção dos processos de desacostumar; é lócus da mobilização coletiva frente àquilo que está posto, enquanto espaço

formativo de pesquisa que desloca, desencontra e desassossega no entremeio da docência e de nossas identidades. Os saberes/fazer “acostumados” nos estágios são fruto de intrínsecas relações de poder/saber tecidas no âmbito das disputas curriculares de nossa disciplina; e, por isso, a defesa de que devemos defender o estágio supervisionado como exercício de uma docência desacostumada, comprometida com o combate às diversas desigualdades socioespaciais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 8 ed, Rio de Janeiro: Record, 2000.

CAZUZA. **O tempo não para**. São Paulo. Warner Chappell / Editora GPA, 1989.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.211-238.

CHARTIER, R. **O que é um Autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In. **Revista Teoria & Educação**, n. 2, 1990.

COSTA, Camilo F.; LEITE, César D. Arte-texto: um inusitado mergulho por entre imagens, conceitos e experiências. © **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.20, n.3, p. 679-698 jul./set.2018.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCOLANO, Agustín Benito. Arquitetura como Programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín Benito. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESCOLANO, Agustín Benito. **A Escola como cultura: experiência, memória, arqueologia**. Ed. Alínea, 2017. 282 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIORDANI, Ana Cláudia. Geografia Escolar: Neoliberalismo, Necropolítica e as Coisinhas do Chão. **Rev.Elet. Educação Geográfica em Foco**. Ano 3, Nº6 Especial 2º ELG, outubro/2019.

GIROTTTO, Eduardo. Por uma crítica da Geografia escolar oficial: notas ao debate. In: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (Orgs.). **História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições - volume 2**. Curitiba: CRV, 2021.

LESTEGAS, Francisco. **A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia**. In: CASTELLAR, Sônia; MUNHOZ, Gislaïne. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p.13-27.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.) **Docência na universidade**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. P. 9-27.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de; PESSOA, Rodrigo Bezerra. Formação inicial de professores de Geografia e Neoliberalismo: conceitos, características e perspectivas. In: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (Orgs.). **História da Geografia escolar: fontes, professores, práticas e instituições - volume 2**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Marilda; MOSSI, Cristian; GARLET, Franciele; CARDONETTI, Vivien. Escrever uma educação das artes visuais com minúsculas e operar resistências em uma formação pela experimentação. In: **Arte e ensino: propostas de resistência**. - Lisboa, D.L. 2018, 131-140.

PEREIRA, Diego Carlos. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade**. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

PEREIRA, Diego Carlos. Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. **Rev. Elet. Educ. [online]**. 2018, vol.12, n.3, pp.741-756. ISSN 1982-7199.

PEREIRA, Diego Carlos. **Movimento Escola Nova e Geografia Moderna Escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905-1941)**. 227 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2019.

PEREIRA, D. C.; COSTA, V. G. Dualidade e ambivalência da identidade docente de bacharéis que atuam em cursos de licenciaturas. **Revista Educação Em Questão**, 56(47), 2018, 174-199.

PEREIRA, D. C.; COSTA, V. G. Histórias e identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de formação de professores: as relações curriculares entre a “Licenciatura” e o “Bacharelado” nas trajetórias formativas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 228-244, jan./abr. 2019.

PEREIRA, Diego Carlos; GIORDANI, Ana Cláudia (No prelo). Geografias escolares: Desassossegos e (de)caligramas e lugares de docências e..... In: OLIVEIRA, A. G.; GIORDANI, A.; TONINI, I. M.; LOSADA, L.; CAMPOS, S. (Orgs.). **Geografias e Educação**. Porto Alegre: 2021.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la Cultura Escolar. **Boletín de la A.G.E**, Sevilla (España), no 33, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHNEIDER, D. Micropolítica e Pedagogia menor: desdobramentos conceituais para se pensar a educação pelas vias da experimentação. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005.

SILVA, Amanda Moreira da. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. 393 f.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XX), 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Escuela para todos**: educación y modernidad en la España del siglo XX. Madrid, España: Marcial Pons, Ediciones de Historia S.A., 2004.