

## Ensaio sobre diversidade, inclusão e desigualdade a partir do Estágio Supervisionado em Geografia

### Essay on diversity, inclusion and inequality from the Supervised Internship in Geography

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

#### Resumo

O objetivo do artigo é tatear aproximações com a temática da diversidade, da inclusão e da desigualdade a partir das narrativas e debates com licenciandos e licenciandas em Geografia em campo de Estágio Supervisionado. Com o aporte teórico de Arroyo (2008; 2014) reitera as exigências de outras Pedagogias (e Geografias), diante de sujeitos outros que, com sua presença, interrogam a forma-conteúdo da escola e a educação (em Geografia). A abordagem considera a dimensão espacial (Massey, 2012) da escola como elemento central para a produção de sentidos sobre a hospitalidade aos sujeitos praticantes (Certeau, 1994) e suas diversidades. Aciona como metodologia a atenção aos registros de narrativas e escolha de temáticas de pesquisas de estagiárias/os em seus cadernos de campo, apontando, portanto, para reflexões que tensionam a formação docente em geografia mobilizada pela temática da inclusão em vieses diversos. Por fim, destaca as dimensões políticas das concepções de experiência e pesquisa nas recriações do espaço escolar inclusivo.

**Palavras-Chave:** Formação docente em geografia; Espaço escolar; Inclusão no estágio supervisionado em Geografia.

#### Abstract

The objective of the article is to explore approaches to the theme of diversity, inclusion and inequality based on narratives and debates with Geography undergraduates in the Supervised Internship field. With the theoretical support of Arroyo (2008; 2014), he reiterates the demands of other Pedagogies (and Geographies), in the face of other subjects who, with their presence, interrogate the form-content of school and education (in Geography). The approach considers the spatial dimension (Massey, 2012) of the school as a central element for the production of meanings about hospitality for practicing subjects (Certeau, 1994) and its diversities. As a methodology, it uses attention to the narrative records and choice of research themes of interns in their field notebooks, pointing, therefore, to reflections that put tension on teacher training in geography

1 Professora Associada do Departamento de Geografia. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. [lorenbonomo@hotmail.com](mailto:lorenbonomo@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8848-5206>HYPERLINK "https://orcid.org/0000-0000-0000-000X"

mobilized by the theme of inclusion in different biases. Finally, it highlights the political dimensions of the conceptions of experience and research in the recreations of inclusive school space.

### Keywords:

Teacher training in geography; School space; Inclusion in the supervised internship in Geography.

### Introdução – a favor de quem ensinamos

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.  
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos;  
Que não são, embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não são seres humanos, são recursos humanos.  
Que não tem cultura, têm folclore.  
Que não têm cara, têm braços.  
Que não têm nome, têm número.  
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da  
imprensa local.  
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.  
(Eduardo Galeano, O livro dos Abraços)

A favor de quem ensinamos? Quais modos de acolhida, qual hospitalidade a forma-conteúdo escola tem oferecido na perspectiva da multiplicidade de sujeitos que a habitam, a percorrem? Como o direito à educação se efetiva (ou não) ao atentarmos para acessos, currículos e demais fluxos, desde o estágio supervisionado? De que modo o *outro*, o *estranho*, o *estrangeiro*, os concebidos como “ninguéns”, tensionam e impulsionam a visibilidade de suas existências para além de discursos que permeiam o trato da inclusão, na formação docente em geografia?

A abertura desse ensaio indica nosso modo de tatear introdutoriamente o campo da educação inclusiva, considerando uma perspectiva espacial da escola como aporte para dialogar com o mesmo. Afirmando politicamente a dimensão pública da escola ocupada por sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994), em especial docentes e estudantes, filhas e filhos da classe

trabalhadora. Defendendo, portanto, a escola pública como espaço político, pedagógico e geográfico.

Indicamos, como objetivo deste artigo, tecer considerações sobre diversidade, inclusão e desigualdades na educação em geografia. Sendo assim, espaços importam nesse debate, os físicos mas não só. Em especial, destacamos o relacional entre Universidade-escola, que tem se engendrado desde nossas vivências no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Duque de Caxias (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense). Neste sentido, levantamos breves notas quanto a sua formulação, em especial, no Estágio Supervisionado IV em geografia; bem como apresentamos alguns dos referenciais teóricos quanto a diversidade/desigualdade que ganham centralidade na disciplina e na efetivação do estágio.

Os fundamentos que buscamos construir nos debates teóricos com o horizonte de apurar sentidos para interrogar o acolhimento das diferenças na escola, na educação em geografia, tem levado a interessantes e potentes registros e reflexões de estagiárias/os em seus relatórios. Estes movimentos são apresentados em momento posterior do texto, como veredas possíveis na busca de reflexões que fazem emergir a dimensão política da formação e a perspectiva espacial da escola como importantes chaves de leitura para ampliar nossas compreensões, cogitando a ideia de hospitalidade, expressas em gestos mínimos (ou não), como tensionada pela discussão da inclusão.

A centralidade do componente curricular que encaminhamos está pautada em interrogar a educação em geografia diante da diversidade, identificando os coletivos que tem provocado a (re)politização da formação docente (ARROYO, 2008). Uma repolitização marcada pela emergência do outro como legítimo na convivência (MATURANA, 2002). Para isso, a demanda prática da disciplina ocorre no acompanhamento e estágio em turmas de Educação de Jovens e Adultos (a EJA), visando contemplar na dimensão da observação escolar, um dos grupos que tensionam a formação docente em torno de um “estudante único, idealizado”.

Arroyo (2008) alerta que

A formação de docentes educadores para o trato com a diversidade se defronta no sistema escolar e na academia com concepções generalistas,

únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência. Defronta-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempo de ensino aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomada como padrão único de classificação de indivíduos e dos coletivos, de povos, raça, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos. (ARROYO, 2008, p. 17)

Nos debates na Universidade, articulados ao campo de estágio e buscando confrontar e desconstruir tais paradigmas, consideramos um programa que se pauta em referencial bibliográfico (Figura 1) e seminários discentes que anunciam gênero, movimento negro, populações indígenas e do campo, e a inclusão de estudantes com necessidades especiais, como *coletivos diversos* que desacomodam o sistema escolar, estruturado historicamente para a manutenção dessas desigualdades. (ARROYO, 2008)

Quadro 1- Bibliografia básica – Programa da disciplina Estágio Supervisionado IV em Geografia (2023)

ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2014.
BEZERRA, A. JANER, J. (Orgs.). Cordel de Geo-grafias – conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação. São Carlos: Pedro e João editores, 2022.
DOS SANTOS, A; TUPINAMBÁ, G; FERREIRA, J (Orgs). Composto Escola: Comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1 edições, 2022.
hooks, b. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
MARQUES, R. Por uma perspectiva espacial da escola. Revista Brasileira de Educação em Geografia, nº03, v. 05. Em: <a href="https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/129">https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/129</a> . Acesso em 15 fevereiro de 2022.
MOREIRA, A. O estranho nas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R.ZACCUR, E; GIAMBIAGI, I (orgs). Cotidiano, diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
PEREIRA, J ; LEÃO, G (org). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Revista de ciências da educação. n.2. jan/abr. 2007. Disponível em: <a href="http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf">http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-de-jovens-adultos-brasileiros-sec-xxi.pdf</a> . Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTOMÉ, F. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. (org.). <b>Alienígenas em sala de aula</b> . Petrópolis: Vozes, 2013.
SERRA, E.; VENTURA, J.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. <b>Crítica Educativa</b> , v. 3, n. 3, 2018. Disponível em: <a href="https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243">https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243</a> . Acesso em: 3 nov. 2021.
VENTURA, J; RUMMERT, S. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Org.). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU, 2011.
SILVA, M; PINHEIRO, A. Histórias de vida e conhecimentos geográficos de estudantes da educação de jovens e adultos. In: PINHEIRO, A; SOUZA, V. (Orgs). Formação e práticas docentes em educação geográfica. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.
SOUZA, C et al. Geografia escolar e educação de jovens e adultos : desafios de uma política pública. Curitiba : CRV, 2020.
TOLENTINO, L. Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.
VIEIRA, J. Geografia na nova educação de jovens e adultos do estado do Rio de Janeiro (neja-rj): discussões sobre geografia e currículo. FFP/UERJ. Dissertação de Mestrado. 2018.

Fonte: Elaborado pela autora

A atenção volta-se a contemplar outras especificidades na formação muito recentemente. Esses “outros” trazidos para as escolas por mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a se ajustarem nas garantias de ampliação de seu acesso à educação básica e superior, provocam os professores, também outros, a perceberem o quanto a formação generalista e homogeneizada/homogeneizadora já não responde ao “chão” das instituições educativas. (ARROYO, 2014)

Diante desses desafios, a perseguição teórico-metodológica tem sido a reeducação do olhar, do perceber, do sentir... “Como formar docentes para ver a diversidade? (...) Como reeducar para a superação das preconceituosas representações? Uma vez que essas não são apenas discursos, nem olhar, mas impregnam as estruturas, lógicas e a própria relação pedagógica”. (ARROYO, 2008, p. 12). Como reeducar os sentidos para compor tais percepções e engendrar modos de se mover com tal perspectiva?

Destaca-se a necessidade de deslocarmos-nos das saídas iluministas do “dar voz a esses sujeitos” e encontrarmos juntos meios de somar à sua voz, à sua presença, forjando espaços

sensíveis e dispostos às suas narrativas e vivências. Sobretudo, se tratamos de uma disciplina escolar – a Geografia – que se fundamenta em partir “das realidades”, “do concreto”, “das práticas sociais/espaciais”, como fazê-lo desconsiderando as diversidades?

Arrisco portanto, nesse texto, um gesto de aproximação com o debate da inclusão, acionando igualmente a diversidade e a desigualdade, a partir desta experiência ministrando um componente curricular, que, apoiada em Arroyo (2008, p. 12) nos impele a eleger a questão “como equacionar formação-docência-diversidade?” para a disciplina e a realização do estágio em nossa Unidade neste momento, que se realiza sobretudo em escolas públicas situadas na Baixada Fluminense.

### **Metodologia**

Avançando do corpo teórico da disciplina, sustenta-se interrogar o cotidiano, o banal no espaço da escola, compreendendo que os processos de exclusão/inclusão derivam de uma pedagogia situada (SERRA, 2021). A metodologia impele o estagiário a “perder-se” na escola, no sentido de desviar do esperado, do conhecido, e desinvisibilizar o que se produz como inevitável, discurso, “normal” ou padrão. Em seus relatórios, para além do campo descritivo do espaço físico e pedagógico, com inventário das práticas educativas dadas a ver, comprometem-se a escovar à contrapelo (BENJAMIN, 1996) a experiência espacial na escola, potencialmente possibilitada pela fronteira que habitam - pois ocupam um *entre*, entre a universidade e a escola, entre o professor e o aluno - e daí pronunciam os elementos que recolhidos dos relatórios, que coloco à disposição neste ensaio. É fundamental afirmar que, por coerência teórica-metodológica, buscamos nessas reflexões desviar das tentações “acadêmicas” de tomar narrativas e imagens pelas vias da *interpretese*, como traduzindo e definindo conteúdos de traumas de *corpos desejantes* (DELEUZE e GUATTARI, 1972), cartografamos não *sobre* mas *com* tais dispositivos as produções de experiência/sentido para o espaço escolar que despertam.

### **Resultados e discussões**

Ao escolher esse caminho teórico-metodológico dobramos a aposta na potência do pensar dialético pela dimensão espacial da escola, seja como “palco”, instituição coercitiva fundada na modernidade, e portanto tomada por mecanismos de controle e gerenciamento de corpos e saberes, seja como lugar de encontro com a alteridade, como um produto de fixos e fluxos (SANTOS, 2006) ou ainda como simultaneidade de histórias-até-agora, portando o inacabamento e o devir como condições (MASSEY, 2012).

O cotidiano como a dimensão espacial acompanhada e refletida no estágio, desde o banal e o mimético, permite observar sujeitos praticantes, não reduzindo estes ao fragmento ou ao campo circunscrito ao individual, mas reposicionando o relacional, cartografando a hospitalidade do espaço escolar através das relações sociais e das mediações simbólicas que se estabelecem no mesmo, com suas contradições, suas negociações e seus usos.

O desafio desdobra-se em ver, olhar e reparar, para compreender, o existir dos ninguéns na escola, através do espaçotempo do estágio supervisionado, pensando geograficamente esse habitar, seja concebendo a educação como um fenômeno geográfico que exige nossa atenção, seja interrogando a educação em geografia como campo que pode lançar luz para pautas desses coletivos invisibilizados, denunciando interdições e anunciando aberturas.

Nesta seção, apresentamos um mosaico capturado dos registros de estagiárias/os em escolas públicas da Baixada Fluminense. Importa o espaço em escalas diversas. Importa informar que tratamos da periferia, com índices elevados de violência, de empobrecimento e que, associadamente, composta por populações majoritariamente negras, e imigrantes nordestinos. São superpostas as camadas de exclusão e interseccionar tais marcadores nos situa.

O primeiro registro de observação é exemplar do quanto só a articulação entre os dados mais gerais e o gesto mínimo simbólico conduz a leitura do espaço escolar na perspectiva inclusiva. Após registrar em todos os dias e todas as turmas acompanhadas a predominância absoluta de alunas e alunos negros na escola, a estagiária L, anexa ao seu relatório e comenta assombrada a imagem (figura 2); também são registradas vivências e reflexões quanto ao atendimento escolar a alunos com deficiências físicas e intelectuais e ao acolhimento aos estudantes da EJA.

Figura 2 – Desenho na parede da escola indicando o banheiro feminino



Fonte: Relatório de estágio, estagiária L

“Acompanhei a professora Z na turma de 6º ano. Ela tem dois alunos que precisam de mediadores. Quando não tem, esses alunos ficam lá, isolados, esperando o tempo que não passa nunca... Um mediador chegou a acompanhar por um mês, era um estagiário de matemática, sem formação nenhuma para lidar com os casos. Um estudante tinha deficiência visual e a outra estava num determinado nível do espectro de autismo. Acompanhar toda aquela situação me deixou ansiosa e receosa de como lidarei com essas questões quando exercer a profissão. Não me sinto preparada, e sei que a maior parte das escolas não tem dado suporte aos docentes. Por outro lado, a indiferença com os alunos que ficam como se não existissem, lá no canto da sala, me entristece muito”. (Estagiária A. Relatório de estágio, 2023)

“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 juvenização 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 espaço físico mesmo, para eles. Aqueles jovens, aquelas senhoras, parecem que estão desajustados também no espaço da escola. Uma salinha de aula toda enfeitada com os trabalhos das crianças da educação infantil, tão bonitinha quanto cruel, parece gritando que lá não é lugar para eles mais” (Estagiária B, Relatório de estágio, 2023)

De modos diversos a hospitalidade hostil (DERRIDA apud SKLIAR, 2008, p. 28) ofertada pela escola é constatada nos fragmentos trazidos à tona nesse campo. Reflexões, incômodos e desconfortos com a hegemonia de padrões etários, de raça, classe, de “normalidade” gerando um ambiente simbolicamente violento, de exclusão, indaga a escola que não se deseja habitar, a docência que não quer se exercer.

São reportadas, frequentemente, ações na arquitetura de espaços educativos visando a acessibilidade, par e passo como quaisquer vestígios de adequação politicamente correta às questões de grupos minoritários são tornados “evidências” (chamadas assim se devidamente registradas e expostas nas redes sociais escolares, como forma de controle de seus fazeres) de uma escola adequada, ao menos no campo das representações.

Emerge das três situações trazidas nos relatórios dos/das licenciandas/os, lógicas do espaço escolar que atuam seja no campo material ou simbólico, para a perpetuação na colonialidade do saber/poder (LANDER, 2005). As *geo-grafias*, do corpo negro, do corpo lido pelo incapacitismo, do corpo velho, percorrem marginalmente a escola, marcam seu cotidiano subalternamente diante da , por vezes, sutil, mas nem tanto, opressão sócio-racial, ainda que auto-referenciada de transigência. No limite da concessão, o outro como tolerado.

Diante da riqueza dos materiais entregues em forma de relatórios de estágio nas últimas experiências com a disciplina, promovemos a realização de um dossiê (Quadro 2), no periódico História, Natureza e Espaço (NIESBF-Uerj), apresentando um conjunto de temáticas escolhidas pelos/as discentes para refletirem em suas experiências. É perceptível que as questões que envolvem os sujeitos escolares em duas diversidades, e na produção destes em desiguais, tensionados à sua relação com o espaço escolar, com caráter de denúncias de sua hostilidade às múltiplas condições e vivências desses que o habitam, são as que se destacam pelo olhar de estagiários/as.

Quadro 2 – Sumário do dossiê Cadernos de estágio – Revista História Natureza e espaço/2023

	Título do artigo	Autoria
--	------------------	---------

1	Geografia, Raça e Classe: reflexões para a docência a partir das experiências do estágio supervisionado	Brenda Ramos
2	Por uma educação feminista: reflexões de uma estagiária de geografia em turmas do Ensino Médio	Thayná Gomes
3	“Tá de resguardo” – reflexões sobre as ausências na escola devido a gravidez na adolescência	Ingrid Vitoria Gomes
4	<i>Bullying</i> , assédio e desafios urgentes à saúde mental nas escolas : reflexões a partir do estágio supervisionado	Iara Nascimento Costa
5	A cultura dos “corpos dóceis” na escola: reflexão de uma prática que pode resultar na repulsão discente do ambiente escolar	Elaine de Freitas Soares Condez
6	Uma visão geográfica da escola a partir do estágio supervisionado: socialização, reprodução social ou aprisionamento?	Lara Lima Bezerra
7	Vivências de estágio : espaços de aprendizado, vigilância, punição e controle	Vinícius Fonseca
8	Os desafios da Educação Inclusiva observados na prática escolar	Gabriel Castilho
9	Aprendendo com as diferenças: Experiência de um estagiário sobre educação inclusiva e o espaço de PCD’s na escola	Kalel Pessanha
10	Indisciplina escolar: reflexões a partir da experiência do Estágio Supervisionado em Geografia	Luis Silva
11	Problematizações sobre o cotidiano escolar e práticas de avaliação no Ensino Fundamental a partir da vivência no estágio supervisionado em Geografia	Ana Carolina de Oliveira Barroso
12	Estágio docente e o projeto de educação: entre o “idealismo” e a realidade concreta	Lucas Chaves
13	Em busca dos sentidos de lecionar a partir da experiência de estágio em uma escola de Duque de Caxias – Baixada Fluminense	Sávio Reis
14	A precarização do trabalho docente: problemáticas que se estendem para além da sala de aula	Leticia Mello de Souza Nascimento
15	Do Cotidiano ao Contexto Escolar: Uma proposta prática de ensino em Geografia	Guilherme Serra Pereira Bernardo

Fonte: elaborado pela autora

Assumir o campo de estágio, e a dimensão da escola, como espaço socialmente produzido, e que neste contexto media a formação de professores, tem permitido tensionar esses sentidos, provocar sensibilidades e mobilizar teorias que reverberam no levantamento do possível e do que tem sido viável, compreendendo que, contraditoriamente, mas por vias de seu sentido primeiro e filosófico (skolè), um tempo para suspensão, da não produtividade, do ócio, de disposição das coisas

do mundo para apreciação dos que chegam (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014), tratamos com um lugar de (re) criação.

“Imaginei que chegaria a uma escola absolutamente silenciosa, com uma diferença absurda das escolas de estágio onde as crianças gritam, correm, bagunçam.. e fiquei surpresa! As crianças cegas, correndo pela escola, brincando, trombando umas nas outras, divertindo-se. Como a gente, mesmo tendo uma consciência crítica, leituras das produções sobre emancipação, pedagogias libertárias, ainda assim, cria estereótipos, e enquadra as pessoas em padrões de comportamentos esperados e nem percebe!?” (Relato de uma estudante numa conversa após visita ao Instituto Benjamin Constant)

“O projeto conta com a participação de toda escola, professores das diferentes disciplinas, além disso é aberto ao público. O projeto tem como papel, levar aos estudantes a refletir sobre a diversidade étnico-cultural, e compreender que cada pessoa ou povo, tem sua identidade, cultura, religião, crença e costume. (Estagiário D, Relatório de estágio, 2023 – sobre o projeto “cabeça de nego”)

Figura 3 – Registros do Projeto pedagógico da escola



Fonte: Relatório de estágio, estagiário D

“A nova sala de apoio possui conexão à internet, notebooks adaptados, ar condicionado e funciona de segunda à sexta-feira nos turnos manhã e tarde. Além de mapas e objetos interativos para alunos de baixa visão e uma série de atrativos artístico-visuais ao redor do ambiente que captam a atenção de qualquer um. É pensado para socializar não só os alunos PCD’s entre si, mas permitir a troca entre quaisquer estudantes da instituição. Para além da Sala de Apoio, o projeto de inclusão busca também a visibilidade e a estimulação artística desses alunos, convidando-os a realizar todo tipo de atividade na escola, principalmente as que

desenvolvem a cognição e a coordenação, como pinturas em murais e dentro da própria Sala.” (Estagiária E, Relatório de estágio, 2023).

Figura 4 – cartaz exposto no pátio da escola



Fonte: Relatório de estágio, estagiária L

Os coletivos diversos – *tornados desiguais em brutais processos históricos* (ARROYO, 2008, p. 25), em suas mobilizações, tem ocupado espaços antes interditados, e o fator “presença” no espaço pedagogicamente disruptivo nos é fundamental.

A atenção às pistas da cultura material da escola também produz a tessitura de indícios de uma geografia na escola que se forja em mosaico, combinando profundos modos desiguais de permanecer, para ser o mesmo e para ser outro. Emerge o reducionismo dos fazeres limitados a cumprir ritos festivos restritos a datas comemorativas, mas que (ainda não) reverberam em práticas cotidianas antirracistas, anticapacitistas, que deploram os efeitos do patriarcado ou da lgbtphobia.

Esse tempo, de disputa entre avanços conservadores e conquistas das ditas minorias, e na coetaneidade entre o extraordinário e o ordinário que toma o chão da escola, tem no espaçotempo escolar um território de disputa, repleto de insurgências. Arroyo fornece a pista de que a chave está

em “partir dos coletivos diversos (tornados desiguais) para interrogar qual docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos, quais tempos e espaços ...” (p.13).

Um achado que aciona um perder-se para ver. E para *perder-se é preciso instrução* (BENJAMIN, 1996). Se muito não acontece, **ainda**, como tantas lutas reivindicam, outras ações de força oposta se fazem presentes **ali**, uma vez que a vida sempre escapa e *se inventa de mil maneiras não autorizadas* – ou pra fazer valer o legitimado e legal conquistado -, com *movimentos táticos e estratégicos* (CERTEAU, 1994).

### Considerações finais ou a favor de quem aprendemos?

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, está do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: ‘Me ajuda a olhar!’.” (Eduardo Galeano em “O Livro dos Abraços”)

Figura 5 – Foto de uma algema presa à carteira escolar



Fonte: : Relatório de estágio, estagiário S

Assumimos a urgência de tecer um diálogo onde recuperemos a capacidade pedagógica do assombro e da indignação com o modo injusto oferecido pela escola, pela Universidade, por nós, para a efetivação de processos inclusivos e de reconhecimento e aprendizado para as práticas

inventivas de reparação, já que é insustentável negar o fortalecimento da dimensão pública que só se amplia no acolhimento do diverso. Esta condição vem motivando tessitura de redes com docentes em exercício para qualificar e alimentar a tração de tais discussões em nossa Unidade.

Ensaçando caminhos para pensar na formação de professores e professoras de geografia compromissada com a educação inclusiva, ofereço duas palavras. A primeira é **pesquisa**. Esse debate invoca a politização da formação, nossa tomada de consciência, nosso posicionamento, que se efetiva reconhecendo a centralidade da dimensão da pesquisa nos processos formativos. Se houve algum aumento de movimentação nessas vivências de estágio relatadas para dialogar a partir dessas dimensões, da diversidade e desigualdade de sujeitos, deve-se ao fato de termos nos mobilizado pela tomada dessas temáticas como problemas de pesquisa.

Assim, licenciandas e licenciandos aguçaram os sentidos, levantamos hipóteses, implicaram-se no espaço escolar, interagiram com pessoas diretamente envolvidas em cada temática, buscaram alternativas metodológicas para apostar no quanto a educação em geografia pode contribuir para as agendas de lutas desses grupos, desses coletivos. A formação docente, e do/a professor/a de geografia, para a educação inclusiva não se realiza sem a compreensão da pesquisa como princípio educativo.

Uma segunda palavra seria **experiência espacial**. Em uma tentativa de cogitar a ampliação da educação para além da relação entre ciência e técnica, ou da relação entre teoria e prática, embora sem abandoná-las, ensejamos propor, apoiados em Bondía (2002) a pensar a educação (em geografia) também a partir do par experiência e sentido. Mergulhamos no primeiro termo com o mesmo autor (2002, p. 21) que nos indica que a experiência é *o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca*, já que denuncia que tudo que tem se passado está organizado para que nada nos aconteça, seja pelo excesso de informação, de opinião ou pela falta de tempo.

Durante a formação docente permanecemos, legalmente, pelos menos 400 horas na escola, estagiando, e neste esvaziada experiência cronológica de tempo, nos vemos acelerados para cumprir e sem tempo para a experiência. O estágio como experiência exige a pausa, o vagar, a

atenção, a suspensão do pré-estabelecido, o automatismo, dar-se um tempo de formação e compreensão das multiplicidades, que pensar pelo espaço escolar pode possibilitar.

Implicados e avessos à assepsia ou a pretensa neutralidade, pesquisa e experiência colaborativamente com a escola. Neste ensaio, essas são aberturas, são pistas para caminhar ao encontro da inclusão na formação docente, em geografia especificamente, no magistério de modo geral. Ensaio que se encerra sustentando questões no horizonte: Quais práticas espaciais produzem esses sujeitos outros presentes na escola e o que essas práticas nos ajudam a ver? Como elas dialogam, informam e provocam os conceitos e categorias da geografia escolar para hospedar radicalmente, e não de modo hostil, esses “outros”? Como geografar o território educativo sem que seja marcado pelas políticas de tolerância, mas sim pela afirmação e reconhecimento das múltiplas e irreduzíveis maneiras de pensar e viver o mundo? Como nosso curso de licenciatura pode qualificar ensino, pesquisa e extensão visibilizadoras das múltiplas questões da inclusão? Como construímos, por sabermos a docência, a escola e a Universidade que não queremos, e afirmando desejos coletivos de transformação, mobilizações que permeiam a educação inclusiva como um direito e como dimensão fundamental em nossa humanização?

## Referências

- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. 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.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**. n 19, 20-28, jan. 2002.
- BONOMO, L; CABRAL, F. (Orgs). Dossiê Cadernos de Estágio Supervisionado em Geografia da FEBF/UERJ - 2022. **Revista História, natureza e espaço**. v.12, n 2, 2023.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. São Paulo : Editora 34, 1972.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2016.

LANDER, Edgard (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

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

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MATURANA, H.  **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço: Tempo e Técnica, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

SERRA, E. O espaço vivido e a pedagogia situada em Paulo Freire. **Revista Teias**. v. 22, n 67, 133–144, 2021.

SKLIAR, C. (org). **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.