

**DIVERSIDADE DE CORPOS
NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: “A DOR
E A DELÍCIA DE SER O
QUE É”**

**DIVERSITY OF BODIES IN
THE SUPERVISED STAGE:
THE PAIN AND DELIGHT
OF BEING WHAT YOU ARE**

**DIVERSIDAD DE CUERPOS
EN LA ETAPA
SUPERVISADA: EL DOLOR
Y EL DELEITE DE SER LO
QUE ERES**

Clesley Maria Tavares do
Nascimento

Universidade Regional do Cariri
E-mail: clesley.tavares@urca.br

Renata da Silva Barbosa
Universidade Regional do Cariri

E-mail:
renata.geo.barbosa@gmail.com

Resumo:

O espaço escolar está estruturado em políticas e práticas educacionais que cotidianamente refletem e perpetuam normas de gênero e poder que excluem ou marginalizam certos corpos e identidades. Assim, o presente estudo tem como objetivo compreender em que medida a diversidade dos corpos interfere no desempenho dos licenciandos(as) no decorrer dos estágios supervisionados (observação e regência). Desse modo, foram aplicados questionários nas disciplinas de Estágio Supervisionado II e III, do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Regional do Cariri – URCA. Logo, consideramos que a experiência do estágio na formação docente, ao colocar na berlinda o corpo em sua relação com o espaço, revelou que o ambiente escolar permanece subjugado à perspectiva colonialista, seja nas relações de poder estabelecidas, seja no modo de saber e de ser dos sujeitos que ali se encontram.

Palavras-chave: Diversidade, corpo, estágio, espaço escolar.

Abstract:

The school environment is regarded around educational policies and practices that reflect daily and perpetuate gender and power norms that exclude or marginalize certain bodies and identities. Therefore, the present study aims to understand to what extent the diversity of bodies interferes with undergraduate students' performance during supervised internships (observation and conducting). Thus, questionnaires were applied in the disciplines of Supervised Internship II and III, of the Degree in Geography, at the Regional University of Cariri – URCA. Hence, it is considered that the internship experience in teacher training, when placing the body in the spotlight in its relationship with space, revealed that the school environment remains subjugated to a colonialist perspective, whether in the established power relations or in the way of knowing and being of individuals who are being there.

Keywords: Diversity, body, internship, school environment.

Resumen:

El espacio escolar está estructurado en políticas y prácticas educativas que reflejan y perpetúan diariamente las normas de género y poder que excluyen o marginan ciertos cuerpos e identidades. El presente estudio tiene como objetivo comprender en qué medida la diversidad de cuerpos interfiere en el desempeño de los estudiantes de pregrado durante las prácticas supervisadas (observación y realización). Así, se aplicaron cuestionarios en las disciplinas de Práctica Supervisada II y III, de la Licenciatura en Geografía, en la Universidad Regional de Cariri – URCA. Por lo tanto, se considera que la experiencia de la práctica en la formación docente, al poner al cuerpo en el punto de mira en su relación con el espacio, reveló que el ambiente escolar permanece subyugado a la perspectiva colonialista, ya sea en las relaciones de poder establecidas o en la forma de conocer y ser de los sujetos que allí se encuentran.

Palabras-clave: Diversidad, cuerpo, prácticas, espacio escolar.

Introdução

O estágio desempenha um papel fundamental para a formação de professores. Não por acaso, é ansiosamente aguardado pelos discentes nos cursos de licenciaturas. Durante o estágio, os estudantes têm a oportunidade de observar e interagir com a realidade educacional de forma direta. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados pelos docentes e dos inúmeros fatores que afetam a aprendizagem do que é ser professor(a). Não obstante, essa interação nem sempre é fácil, pois envolve uma gama de inseguranças, que vão desde dominar o conteúdo da disciplina ministrada até aspectos identitários da corporeidade do estagiário(a).

Dessa forma, e sob tal complexidade, a corporeidade abrange a relação interpessoal entre corpos e entre o corpo com o ambiente onde ele se encontra inserido. Por conseguinte, o corpo termina mediando instantaneamente o contato entre estagiário(a) e escola. A análise da relação do corpo no espaço escolar, especialmente nas instituições de ensino formal, é um aspecto crítico que merece atenção e discussão. Sabemos, através da experiência docente em instituições públicas de ensino, que o espaço escolar, sobremaneira, está estruturado em normas sociais e culturais que refletem a hegemonia heteropatriarcal. Isto é, as políticas e as práticas educacionais cotidianamente refletem e perpetuam normas de gênero e poder que excluem ou marginalizam certos corpos e identidades (negros, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+).

No espaço escolar, a princípio, todas as pessoas são bem-vindas. Entretanto, a permanência desse acolhimento ao longo da vida escolar está atrelada à manutenção das normas sociais vigentes e se dá através do monitoramento e da supervisão. Ali, as relações de gênero são reproduzidas, no que se refere aos estereótipos de gênero e a aspectos que podem suscitar casos de discriminação e violência, transpassando todo o processo de ensino e aprendizagem (Santos; Ornant, 2017; Silva, 2009).

Interpolando uma posição a partir de uma perspectiva mais ampla, Rocha (2019, p. 66) reitera:

[...] nas instituições escolarizadas, ou seja, nas creches, escolas e universidades públicas e privadas, a colonização do espaço é heteropatriarcal, porque não se considera as necessidades especiais e espaciais de um corpo que gera e que demanda novas territorialidades.

Nos espaços escolarizados há um espelhamento da hegemonia patriarcal colonizadora, que pode ser percebida de várias formas, desde a alocação desigual de recursos e instalações até a inexistência de acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD), ou seja, aqueles que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Isto gera uma exclusão espacial contundente e paradoxal à proposta educacional da inclusão. Por todos esses aspectos, acreditamos que considerar as necessidades “especiais” e espaciais dos diferentes corpos presentes em uma instituição de ensino é fundamental para criar ambientes inclusivos, acolhedores, seguros e adequados à diversidade de corpos que transitam e vivenciam o espaço escolar.

Após todo o exposto, cabe evidenciar que a análise aqui proposta está focada na diversidade de corpos de alunos e alunas das disciplinas de Estágio Supervisionado II e III (observação e regência), do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Regional do Cariri – URCA. A ideia é compreender em que medida essa diversidade interfere no desempenho dos licenciandos(as) no decorrer dos estágios supervisionados (observação e regência). Diante da complexidade do tema, escolhemos as concepções teóricas decolonial e holística para adentrar nessa discussão. A partir dessas referências, realizamos alguns questionamentos e reflexões, a partir da aplicação de um questionário semiaberto, que coletou os indicadores qualitativos, promovendo aprendizagens outras que nos ajudam a compreender a relação corpo-ensino, e as nuances que atravessam esse binômio.

Salientamos, ainda, que a diversidade de corpos reivindica uma abordagem interseccional, uma vez que categorias como raça/etnia, gênero, orientação sexual, faixa etária, peso, altura, dentre outras, se inter-relacionam e se moldam mutuamente. Assim, realizar uma análise sob a ótica da interseccionalidade instrumentalizada nos permite compreender a sobreposição de opressões e discriminações existentes no ambiente escolar. Concordamos com Silva e Santos (2021) quando afirmam que influências externas e internas, a partir de nossas corporalidades, irão refletir na prática profissional. Essa visão envolve a mobilização de pesquisas que promovam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios estão inseridos, bem como o desenvolvimento de postura e habilidades do professor(a) pesquisador(a) por parte dos estagiários (as).

O corpo e a concepção decolonial no ensino de geografia

O ensino de Geografia, que vem desde o final da década de 1980, passando por debates que almejam sua renovação, tem tido como resultado duas práticas que são comumente identificadas no ambiente escolar. Uma que é compreendida como um ensino tradicional de geografia e a outra que apresenta um ensino mais proativo, crítico, reflexivo, fruto dessas discussões que buscam desenvolver um ensino de geografia significativo.

Desse modo, e corroborando com o descrito anteriormente, Cavalcanti (2014, p. 66) destaca que o professor de geografia se defronta com duas práticas na sua realidade:

De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentados, em muitos casos, em visões construtivistas de ensino.

Assim, podemos verificar duas práticas que estão intimamente ligadas ao posicionamento político-filosófico do professor, que desemboca na sua prática docente a partir das tendências pedagógicas. Isso resulta, por um lado, em um ensino com foco na reprodução do conhecimento, que utiliza da memória dos alunos como principal ganho; por outro lado, em práticas alternativas, que buscam aproximar as realidades e os saberes desses sujeitos com os conteúdos presentes nos livros didáticos de geografia.

Todavia, há um interesse para que esse ensino de geografia permaneça dentro dessa estrutura tradicional, que pouco contribui para emancipação política, intelectual, social dos alunos, e isso não pode ser desconsiderado. É sabido que a escola foi estruturada para atender às demandas do sistema econômico que necessitava de mão de obra qualificada, no período de consolidação da sociedade burguesa industrial no país.

Essa estrutura foi sendo reajustada no decorrer do tempo, a partir de políticas educacionais. Contudo, o foco permaneceu o mesmo, que é a qualificação/especialização de uma classe trabalhadora, a construção de uma massa de pessoas obedientes, a reprodução do saber, ou seja, a construção de padrões sociais e culturais que devem ser desenvolvidos na sociedade. Disso decorre a importância da escola, dentro desses moldes, para manter a ordem do que é estabelecido por uma classe social hegemônica, que exclui corpos, saberes, modos de ser/existir.

Segundo Young (2007, p. 12-93, grifo no original), “a ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta ‘Que conhecimento?’”. Que nos leva as outras questões: por que alguns tipos de conhecimento são mais importantes que outros? Quem define o que deve ser trabalhado nas escolas? Por que as escolas trabalham uma inclusão de forma ilusória? Por que a escola exclui, violenta? (violência institucional e simbólica).

Diante do que foi apontado, entendemos os motivos pelos quais a reprodução do saber geográfico, a partir de aulas enfadonhas, expositivas, que trabalham exclusivamente com a memorização de conteúdos e definições, sem fazer relação com o

cotidiano dos alunos, ainda é quista nos espaços escolares. Esse formato de aula não acontece por acaso; há uma resistência muito grande no processo de renovação do ensino de geografia, que proporcione caminhos e ferramentas para a construção de um saber crítico e reflexivo das dinâmicas e organizações espaciais.

Desse modo, pensamos como desenvolver um ensino de Geografia como uma possibilidade de um novo projeto de sociedade, pois, como discorrem Giroto e Giordani (2019, p. 116), “o debate sobre educação é também um debate sobre sociedade”. Ainda de acordo com os autores supracitados, como “pensar os processos de ensinar-aprender geografia diante deste contexto de precarização, espoliação de direitos e genocídio que marca a dinâmica da formação socioespacial brasileira?” (*op. cit.*, 2019, p. 119).

Nesse sentido, Giroto e Giordani (2019, p. 120) apontam que o processo de ensino-aprendizagem da geografia necessita ser revisitado, debatido, “postos em movimento em um diálogo que reconhece as escolas, os seus sujeitos e as geografias que fazem cotidianamente”. A escola deve ser vista/trabalhada como um espaço contra hegemônico, que pode contribuir para formação e libertação dos sujeitos e suas amarras sociais.

E é nesse sentido, de conhecer os sujeitos e suas geografias, que o ensino irá ganhar significado, que será utilizado para que esses sujeitos possam fazer uma leitura e interpretação do mundo. A ideia da geografia como experiência, como apontado por Larrosa (2002 *apud* Giroto; Giordani, 2019, p. 121), será no sentido de entender a mesma a partir “daquilo que nos acontece, que nos toca, nos transforma, que modifica o sujeito. Trata-se, no limite, de uma condição de existência dos sujeitos”.

Logo, acredita-se que um dos caminhos para mudança do processo de ensino-aprendizagem geográfico está relacionado a um ensino decolonial. De acordo com Quijano (1992 *apud* Haesbaert, 2020, p. 76), “a ‘colonialidade do poder’, marcada por profunda herança escravista e patriarcal onde proliferam até hoje violências de classe, de raça e de gênero”. Isso implicaria em um ensino que considera o espaço como esse imbricado de performances, vivenciado de forma diversa, sendo esse corpo social, político, histórico, geográfico. Esse corpo é espacial e a geografia deve incluir essa diversidade/corporeidade no seu contexto acadêmico e escolar.

Desse modo, e como bem coloca Haesbaert (2020, p. 77), “o corpo não pode ser tratado de modo neutro e universal, pois tem raça, sexualidade e gênero – além, é claro, de idade (faixa geracional) e classe socioeconômica”. Daí a importância de assumir uma postura política-filosófica decolonial, que considera as relações de poder, as classes sociais hegemônicas, as conjunturas que implicam diretamente em um ensino de geografia que não faz sentido para o aluno, pois está totalmente desconectado da sua realidade e das suas vivências.

Há necessidade de se compreender os corpos como primeiro espaço de controle, e por isso a construção de uma sociedade que exclui os grupos dissidentes.

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a

referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo” (Haesbaert, 2020, p. 79, grifos no original).

Destarte, sendo o corpo o receptáculo de todas as condições sociais (gênero, sexualidade, raça/etnia, idade, religião, classe), como desconsiderar as desigualdades de gênero na (re)produção espacial? Como desconsiderar as sexualidades e as formas de apreensão e exclusão sociais? Como desconsiderar as relações étnico-raciais? Como desconsiderar os corpos de populações tradicionais? Como desconsiderar o corpo periférico? Como desconsiderar essas corporeidades do ensino de geografia?

Dessa forma, não há como abandonar das discussões no ensino de geografia essas corporeidades, que possibilitam uma escrita do espaço vivido a partir da diversidade desses sujeitos. E quando se considera esses elementos no ensino, aproximando a geografia do livro didático das realidades vivenciadas por esses sujeitos, o posicionamento político-filosófico do docente irá implicar em uma prática de ensino de geografia renovada, que busca formas alternativas, que vão ganhando consistências e fundamentos com visões construtivistas de ensino (Cavalcanti, 2014).

Nessa perspectiva, é preciso considerar os conhecimentos geográficos produzidos pelos alunos, suas experiências cotidianas, suas representações. Segundo Cavalcanti (2014, p. 69):

Em um espaço social hierárquico como o nosso, em que se verificam e se reconstroem constantemente posições desiguais entre grupos e setores sociais, inevitavelmente umas “culturas” [...] dominam sobre outras e chegam a ser hegemônicas, nas representações e nas práticas. Outras culturas acabam por ocupar posições dependentes, subalternas e marginais quando os

grupos que se lhes associam se encontram em situações de transformação cultural mais ou menos dramáticas.

Isso reforça a importância de incluir a cultura de grupos não-hegemônicos, para que o ensino de geografia possa considerar esses sujeitos na diversidade, suas espacialidades. A escola deve ser compreendida e apreendida como o espaço de encontro da diversidade cultural, física, social, raça-etnia, idade, gênero, sexualidade; enfim, o espaço de perceber o outro e esse outro dentro de suas singularidades, construindo o espaço de respeito as diversas formas de existir.

O ensino, em uma perspectiva crítica da geografia, pressupõe o entendimento das injustiças cotidianas resultantes de uma estrutura de sociedade heteronormativa, machista, racista, misógina. Compreender essas relações de poder e inseri-las no ensino de geografia, está diretamente relacionado ao posicionamento que o professor vai tomar para o desenvolvimento de sua prática docente. As espacialidades dos alunos devem ser consideradas para um ensino de geografia comprometido com o desenvolvimento intelectual, social, cultural desses sujeitos, colaborando para construção de direitos, da justiça espacial.

O corpo e a concepção holística no ensino de geografia

O holismo é um paradigma científico e epistemológico que se contrapõe à visão racionalista e mecanicista do mundo, que resultou na fragmentação do conhecimento e perda da visão do todo. De acordo com Pereira (2014), como consequência da

fragmentação, as ciências foram se fracionando e tornando-se visivelmente mais especializadas, fazendo com que pesquisador, professor e aluno perdessem a capacidade de perceber o conhecimento no seu todo e nas suas interações.

Apresentando um argumento mais abrangente, Yus (2002, p. 14) vai além, afirmando que:

Devido a isso, nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos, espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre estas e a realidade que os alunos vivem. Tudo isso prepara e educa para a fragmentação.

A educação que promove a fragmentação está fadada a perpetuar o pensamento dualista característico da modernidade: mente/corpo; sociedade/natureza; razão/emoção; matéria/espírito. Desse modo, a realidade passa a ser concebida a partir de princípios de natureza antagônicas e irreconciliáveis, isso pode acarretar uma compreensão limitada da complexidade da vida, em que as nuances e interconexões são ignoradas.

As reflexões anteriormente levantadas são críticas importantes sobre a forma como muitos sistemas educacionais tradicionais abordam o conhecimento e a compreensão da realidade. Uma análise isolada de partes de um sistema muitas vezes não leva em consideração o contexto mais amplo que essas partes operam. A abordagem analítica, a mais aceita nas instituições educacionais, tende a simplificar a realidade. “O conhecimento meramente analítico é uma fonte geradora de fronteiras que determinam toda

sorte de conflitos internos que, quando projetadas maciçamente, originam os confrontos [...]” (Crema, 1989, p. 57).

Nesse sentido, é imperativo que docentes e discentes tenham consciência dos conflitos que podem surgir na caminhada da sua formação profissional, decorrentes da fragmentação do conhecimento. Salientamos, ainda, que:

[...] o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (Freire, 2020, p. 26).

Aqui estão algumas razões pelas quais essa consciência é imperativa: a) promoção da reflexão: a consciência dos conflitos potenciais relacionados à fragmentação do conhecimento permite que docentes e discentes reflitam sobre as limitações dessa abordagem e suas implicações mais amplas na educação; b) mudança de paradigma: essa consciência pode servir como um ponto de partida para a mudança de paradigma na educação. Pode inspirar a busca por abordagens mais integradas e holísticas que reconheçam a interconexão e a complexidade da realidade; c) incentivo ao pensamento crítico: a conscientização sobre os conflitos gerados pela fragmentação do conhecimento, pode incentivar docentes e discentes a adotar uma postura crítica referente ao currículo e às práticas educacionais existentes.

A escola convencional, pautada no desenvolvimento da inteligência lógico racional, própria da visão analítica-mecanicista do mundo, promove separações drásticas dos aspectos humanos, como razão e sentimentos, mente e corpo, deixando de educar

potencialidades essenciais ao desenvolvimento pleno do educando, como é o caso da educação do corpo, restrita à Educação Física. Essa pouca importância dada ao corpo é paradoxal, frente à constatação de inúmeros problemas oriundos da falta de conexão entre mente e corpo que caracteriza o ser humano contemporâneo (Yus, 2002).

No decorrer do século XX, o processo de mudança dos indivíduos com o próprio corpo no espaço público, privado, político e social passou por transformações radicais. Dentro da perspectiva cultural, o corpo perpassa por três *status*: a) corpo representado, visto e descrito pelo olhar externo, da igreja, do estado, do artista; b) corpo representante, ativo, autônomo, consciente de seu poder político e revolucionário, defensor de reformas que vão da sexualidade à política; c) corpo apresentador de si mesmo, reconstruído a base de cirurgias plásticas, aparentemente a serviço de uma cultura que se pauta pelo efêmero e pelo imediato (Fontes, 2009).

Apesar da evolução desse conceito é necessário compreender que, indubitavelmente, somos corpos, nos reconhecemos nele e com ele sentimos o mundo e as pessoas a nossa volta. Nossas relações sociais se dão através de nossos corpos. Quando nascemos, interiorizamos o modelo cultural de corpo que existe na sociedade, com a intervenção de aspectos de nossa corporalidade, como sexo, raça e o modelo de beleza dominante. Isto nos leva a uma aceitação ou não de nosso próprio corpo, assim ele se ajusta ou não a tal modelo ou estereótipo, criando em nós conflitos em momentos chaves da nossa vida, como na adolescência, mas que também podem nos acompanhar eternamente. Por isso, a aceitação

do próprio corpo e a aceitação da diversidade de corpos, frente a padrões socialmente impostos é um fator fundamental ao equilíbrio mental das pessoas. Logo, é dever da escola fomentar a noção de diversidade e estimular a autoaceitação do próprio corpo em um ambiente de respeito e tolerância (Yus, 2002).

As referências histórico-conceituais trazidas promovem outras perspectivas para a maneira de compreender a relação corpo-ensino de geografia. De acordo com Tuan (1983), embora a palavra corpo sugira de imediato um objeto, ao invés de um ser vivo e espiritual, o corpo não apenas ocupa um espaço, o corpo é “corpo vivo”. O autor ainda afirma que o corpo é a medida de direção, localização e distância, de tal forma que o corpo não só ocupa, mas é e está no e com o espaço, modificando-o à medida que é modificado por ele. Essas modificações não deveriam passar despercebidas, mas sim investigadas, ao ponto de serem incluídas na formação inicial e continuada de professoras(es) de geografia.

Uma outra compreensão, também presente, é a de que “o corpo contém a totalidade em si, uma composição que ultrapassa suas partes e que está em permanente construção” (Nunes; Rego, 2011, p. 95). A característica de totalidade inerente ao corpo humano revela aprioristicamente nossa interconectividade com o todo e com a dinâmica da vida. Neste caso, transferindo essa compreensão para o ensino de geografia, concluímos que não basta só reconhecer a condição holística do corpo, é necessário avançarmos e repensarmos o discente como ser integral que ele é. A partir daí, é necessário reavaliarmos a formação docente na tentativa de superarmos o paradigma da fragmentação, da disciplinaridade e da compartimentação do conhecimento.

A diversidade dos corpos no estágio supervisionado, conceitos e preconceitos

Como já mencionado, o ambiente escolar é um espaço de encontro de diversas culturas, gêneros, sexualidades, raças-etnias, idades, religiões, enfim, é um lugar de construção das espacialidades dos sujeitos, nos quais se encontram em processo de desenvolvimento intelectual, social, físico, psicológico. Logo, é também um espaço de conflitos, tanto pedagógicos, de docentes que buscam um posicionamento na sua prática contra hegemônica, como das relações sociais, de compreender as “geografias” (re)produzidas a partir das diversidades dos corpos da comunidade escolar.

Dessa forma, o estágio supervisionado (observação e regência) vai ser um momento de pesquisa para os licenciandos que estão no processo de formação, tanto para entender como esses elementos se sobrepõem no ambiente escolar, como para construção de sua identidade profissional. E, nesse movimento de articular teoria e prática, que naturalmente gera tensão nos estagiários, os que não correspondem aos padrões socialmente estabelecidos acabam por encontrar outras dificuldades, tornando a experiência de estágio severamente estressante.

O estágio enquanto disciplina curricular se constitui como o “campo de conhecimentos pedagógicos, envolvendo a universidade, a escola, os estagiários, tendo os professores da educação básica uma preocupação central com os fenômenos do ensinar e do aprender” (Martins; Tonini, 2016, p. 103). Na vivência do processo de ensino-aprendizagem, o estagiário vai construindo

paulatinamente sua identidade profissional, interseccionando os saberes acadêmicos com os escolares.

Tecendo algumas reflexões a respeito da atividade do estágio, a estudiosa Pimenta (1996, p. 73) corrobora:

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Conhecer as realidades implica em conhecer os sujeitos da comunidade escolar, suas diversidades e dinâmicas. A importância de compreender o estágio como atividade investigativa decorre da possibilidade de apreender esse espaço na sua complexidade. De modo que, como atividade investigativa, o estágio não se limita apenas à observação, envolve também uma reflexão crítica e contínua sobre a dinâmica escolar e os conflitos que permeiam as relações interpessoais, com suas diversidades e interseccionalidades.

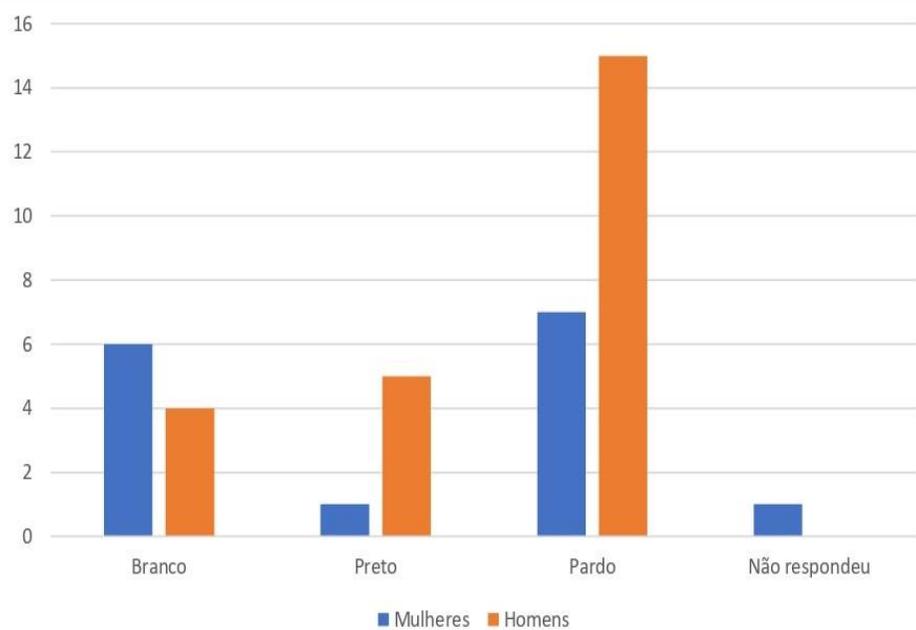
Metodologicamente, a interseccionalidade é uma potente ferramenta que possibilita compreender as nuances da discriminação e opressão sofridas por determinados indivíduos. Através dela, percebemos que a discriminação não ocorre de maneira isolada, mas sim a partir de um sistema interconectado de desigualdades que afeta a vida das pessoas de maneira profunda e conectada. Diferenciar essas nuances ajuda a entender a discriminação em sua totalidade, ou seja, holisticamente, ao invés de compreendê-la de forma fragmentada.

Dentro dessa perspectiva, buscamos entender em que medida a diversidade dos corpos contribui para as inseguranças e interfere no desempenho dos licenciandos(as) no decorrer de seus estágios curriculares. A pesquisa foi realizada na Universidade Regional do Cariri – URCA, no curso de licenciatura em Geografia, nos Estágios Supervisionados II e III, que correspondem aos estágios de observação e de regência, que são desenvolvidos em escolas públicas, nos municípios situados na região do Cariri cearense.

Foram aplicados 39 (trinta e nove) questionários com estagiários(as), dos turnos matutino e noturno. A primeira questão foi direcionada à identificação de gênero, dos quais 24 pessoas se identificaram como homens cisgênero e 15 como mulheres cisgênero. Cabe ressaltar que, identidade de gênero está ligada à subjetividade do sujeito, ou seja, como este(a) se relaciona e se identifica com o próprio corpo. A identidade de gênero pode divergir de características biológicas tipicamente atribuídas aos sexos masculino e feminino. Em sua totalidade os (as) entrevistados (as) se declararam cisgêneros, pessoas que se identificam com o gênero (masculino, feminino) que lhes foi atribuído ao nascerem.

No tocante à faixa etária, a maioria (33 pessoas) possui entre 20 – 25 anos de idade; 3 (três) entre 26 – 30 anos, 2 (dois) acima de 30 anos e 1 (um) não respondeu. Visando enfatizar aspectos mais identificados com as corporalidades dos depoentes, foram realizadas questões referentes à raça-etnia e orientação sexual (Gráficos 1 e 2).

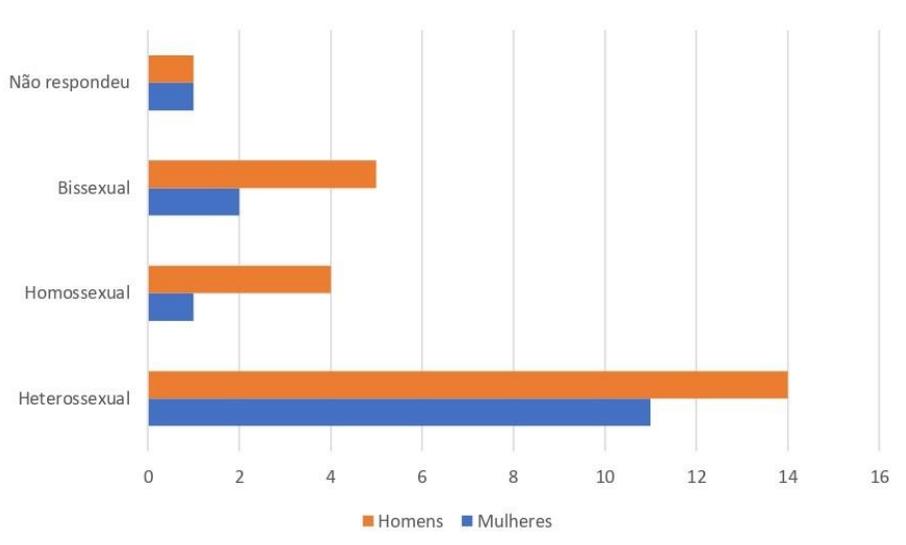
Gráfico 1 – Identificação raça-etnia.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

Gráfico 2 – Orientação sexual.

DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

O levantamento desses aspectos está balizado nos relatos feitos pelos discentes em sala de aula. Como, por exemplo, o relato da recusa de um coordenador de escola pública municipal em aceitar um estagiário por considerá-lo muito afeminado. Diante dessa fala, podemos identificar a existência de uma pseudotolerância que atravessa o cotidiano da comunidade LGBTQIAPN+. Além de reforçar que os corpos que não se enquadram na heteronormatividade ficam “[...] à mercê de ações violentas e, dependendo do ‘nível’ da ‘transgressão’, serão desapropriados do status de sujeito, sendo passíveis de exclusão” (Alves; Duarte, 2023, p. 282).

Nessa perspectiva, os autores Santos e Ornat (2017, p. 18) discorrem sobre a heteronormatividade compulsória no ambiente escolar, no sentido de um discurso que é reproduzido com essa finalidade, que reforça preconceitos e estereótipos.

[...] os discursos docentes exercem uma força, de tal modo que a organização do espaço se dá a

partir da heteronormatividade. Ou seja, esses discursos, enquanto heterogêneos, estão imbricados por relações de poder que naturalizam a heterossexualidade como norma em múltiplas espacialidades e dentre elas o espaço escolar.

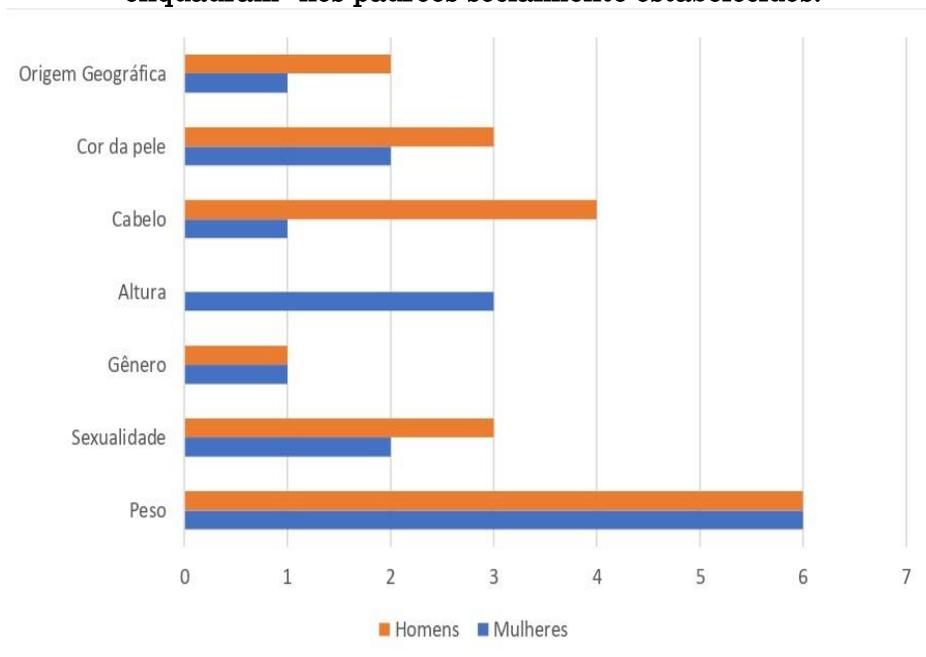
Logo, todos os sujeitos que “fogem” da heteronormatividade, tanto na escola como nos espaços de formação, serão julgados como desviantes, errados, gerando uma violência institucional e simbólica. Assim, chega relatos de estagiário homem cisgênero, gay, que performa feminilidade, com sentimento de insegurança em relação ao desenvolvimento do estágio, temendo não ser respeitado pelos alunos, nem pela comunidade escolar como um todo.

Nesse sentido, buscando entender essas “inseguranças” em relação ao estágio, foi questionado se eles achavam que o seu corpo estava dentro do padrão. Assim, 19 pessoas responderam que sim e 20 pessoas responderam que não. A análise dessa questão, a partir do gênero, mostrou que percentualmente, o número de mulheres insatisfeitas com o próprio corpo é maior que o número de homens, e isso pode ser compreendido devido à maior pressão estética sobre o corpo feminino.

Em relação às características corporais que fazem com que se considerem fora do padrão (Gráfico 3), observamos que tanto homens quanto mulheres apontaram o peso como a principal característica de não conformidade aos padrões sociais. A valorização do corpo ideal pela sociedade contemporânea acontece através do incentivo ao controle de peso. As mensagens disseminadas pelas mídias desempenham um papel essencial na promoção do consumismo, objetificação do corpo e internalização do

ideal de beleza que a minoria dos indivíduos consegue alcançar. Sofrer estigmatização pelo peso em qualquer idade pode levar alguns indivíduos a problemas de saúde mental e física, incluindo depressão, ansiedade, estresse, comportamentos disfuncionais com a alimentação e baixa qualidade de vida (Gulá *et al.*, 2023).

Gráfico 3 – Características da corporeidade que não se “enquadram” nos padrões socialmente estabelecidos.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

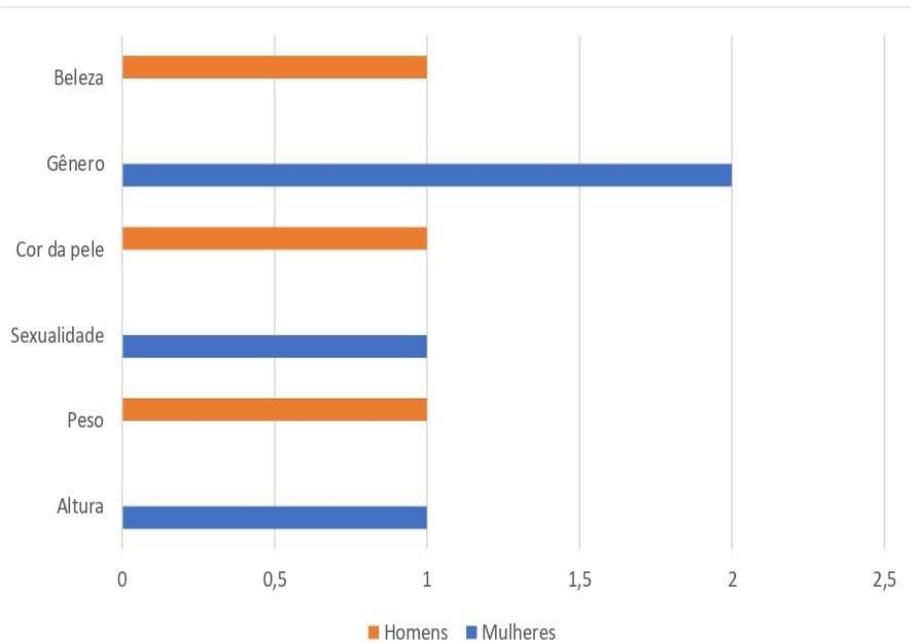
Quanto às características da corporeidade que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos, homens e mulheres obtiveram gradação semelhantes nos aspectos gênero e peso, o que denota uma interseccionalidade na não aceitação de seus corpos. Diante desses dados, questionamos em que medida o fator peso influencia na percepção do corpo masculino e feminino socialmente aceito.

Dentre os demais aspectos apontados, identificamos divergências entre homens e mulheres. Cabelo, cor da pele e sexualidade ficaram entre o segundo e o terceiro motivos de não enquadramento social, entre os homens. Já as mulheres indicaram a altura como segundo colocado, enquanto sexualidade e cor da pele aparecem em terceira colocação. Isto revela que a corporeidade é construída a partir de parâmetros culturais e históricos, adquirindo significado ao interagir com outros corpos e com o ambiente em que se vive.

Em seguida, foi questionado como a corporeidade interfere na realização do estágio (Gráfico 4). O questionamento foi feito visando aprofundar o detalhamento, ao mesmo tempo, desvelar a interface corpo-ensino.

Gráfico 4 – Qual característica da sua corporeidade interfere no estágio?

DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É.



Fonte: Autoras, (org.) 2023.

A tentativa do cruzamento entre as diversidades corporais e a práxis do estágio perpassa pela compreensão do corpo como mediador social, através do qual o indivíduo se percebe e se constrói no e com o mundo. Desse modo, o Gráfico 4 foi elaborado a partir de uma pergunta aberta do questionário, visando um aprofundamento sobre a percepção dos respondentes referente à temática investigada.

Curiosamente, não houve similaridade entre as variáveis apontadas por homens e mulheres. Ao ponto de os homens não identificarem o fator gênero como uma característica de interferência na realização do estágio. Paradoxalmente, as mulheres apontaram o gênero como o aspecto de maior interferência no desenvolvimento do estágio supervisionado.

Como se pode depreender da exposição teórica de Scott (2019, p. 67), gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Ter essa compreensão é relevante para entender que o espaço escolar é atravessado por relações de gênero, onde os corpos docente e discente estão imersos em normativas e regras, que mesmo ocultas estabelecem papéis ou normas para cada gênero (Morais; Souza, 2022).

Balizadas nos resultados, voltamos a questionar: qual a importância de se considerar a diversidade dos corpos como complicador no estágio? Sobre esse ponto, ressaltamos que a resposta está diretamente relacionada ao que é aceito socialmente em termos de corpo e performatividade.

Durante as rodas de conversa, é comum relatos das estagiárias sobre a falta de respeito dos alunos durante sua permanência em sala. Afirmam que é notório a diferença comportamental respeitosa dos alunos frente aos estagiários homens. E, como o estágio pode ser desenvolvido em dupla, as estagiárias, muitas vezes, optam pela parceria masculina, visando ter mais êxito na execução das práticas pedagógicas do plano de aula.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos apresentar perspectivas e argumentos que permitissem ampliar o debate sobre a diversidade de corpos na formação docente e no ambiente escolar.

Acreditamos que as demandas características da contemporaneidade, multiculturalidade, complexidade, avanços tecnológicos, diversidade de corpos exigem equilíbrio e coerência entre a formação e as práticas educativas dos licenciandos(as).

A sociedade é composta de corpos, cultura, gênero, sexualidade, raça-etnia diversos. Porém, alguns buscam anular essas singularidades do ser, entendendo a sociedade como o espaço da não-diferença. E quando se reconhece a diferença é de modo a excluí-la, a colocar o outro como desviante, errado, que ameaça à moral e os “bons costumes”. Esse formato relacionado com a nossa estrutura de sociedade colonialista, de poder de um grupo que é privilegiado, sendo a maioria homens, brancos, héteros, de classe social abastada.

À medida que a sociedade enfrenta desafios cada vez mais complexos, é essencial que as instituições de ensino optem por abordagens mais integradas e holísticas, que reconheçam os discentes em sua totalidade, mental, espiritual, emocional, psicológica, biológica e cultural, materializada e sintetizada no corpo. De tal modo que, o corpo e suas diversidades não podem ser deixados de fora do processo de formação docente.

Como pode ser observado, nos dados obtidos junto aos discentes acerca de suas corporalidades no decorrer do estágio, as características identitárias de seus corpos (gênero, raça-etnia, orientação sexual, altura, peso, origem geográfica) interferem, sobremaneira, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Isto pode incluir experiências de discriminação, estigmatização, privilégio ou a falta dele, criando situações traumáticas que podem

afetar a vida pessoal e profissional do licenciando(a) a curto e longo prazo.

Concluimos que apesar do avanço tecnológico, característico do século XXI, as instituições de ensino, seja básico ou superior, continuam presas a perspectiva colonial eurocêntrica, heteronormativa, branca, sexista e racista. Daí, consideramos o quão é importante criar espaços de diálogos e partilha de saberes e experiências, visando a construção de relações mais igualitárias e respeitadas, pautadas nas diferenças pessoais e corporais de cada indivíduo.

Logo, há necessidade do reconhecimento dos corpos diferenciados, de compreender as espacialidades desses corpos, no que irá implicar o reconhecimento de um sistema de ensino básico e de formação que inclui esses sujeitos, garantindo o direito aos espaços diferenciados.

Referências

- ALVES, Pedro de Moura; DUARTE, Tiaraju Salini. Corpos em processo de exclusão: os territórios do medo e da violência contra a população LGBTQTQIA+ no Brasil e Rio Grande do Sul. In: MOREIRA, Carlos André-Gayer; TONINI, Ivaine Maria. (orgs.). **Espacialidades Transgressoras: Gênero e sexualidade na Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023, p. 285-305.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 66-78.
- CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. São Paulo: Summus, 1989.

FONTES, Malu. Os Percursos do Corpo na Cultura Contemporânea. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpos mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais**. 2. ed – Porto Alegre: Editora da UFRGS. p.75-88, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. Princípios do ensinar-aprender Geografia: apontamentos para a racionalidade do comum. **Revista Geografia**. Rio Claro, v. 44, n.1, p.113-134, 2019. Disponível em: Vista do PRINCÍPIOS DO ENSINAR-APRENDER GEOGRAFIA: APONTAMENTOS PARA A RACIONALIDADE DO COMUM (unesp.br). Acesso em: 21.fev.23.

GULÁ, Paula Victória Sozza Silva *et al.* **Estigma do peso: conceito, consequências e ações de combate**. Ribeirão Preto: FFCLRPUSP, 2023.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **Revista GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 48. p. 75-90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43100>. Acesso em: 23.set. 2022.

MARTINS, Rosa E. M. W.; TONINI, Ivaine M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**. Mato Grosso do Sul, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21000>. Acesso em: 17.abr.2023.

MORAIS, Juliana Mendes de; SOUZA, Vanilton Camilo de. A abordagem de gênero e o ensino de Geografia: possíveis diálogos com a formação de professores/as. **Geografia Ensino Pesquisa**. Santa Maria, v. 26, n. 20, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/65813>. Acesso em: 10 maio 2023.
n.14, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 17. set. 2023.

NUNES, Camila Xavier; REGO, Nélson. As Geografias do Corpo e a Educação (do) Sensível no Ensino de Geografia. **Revista Brasileira em Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 86-107, 2011. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/17/15>. Acesso em: 18. set. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior Unicamp**. São Paulo, n.14, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 17. set. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 13.out.2022.

SANTOS, Adelaine. Ellis Carbonar dos; ORNAT, Márcio. José. **Pelo espelho de Alice: homofobia, espaço escolar e prática discursiva docente**. Curitiba, PR: Editora Appris, 2017.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. Trad. Ana Carolina E. C. Soares. **Projeto História**. São Paulo, v. 45, p. 327-351, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15018>. Acesso em: 14.jul.2023.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da; SANTOS, Bruna dos. Reflexões Teóricas da Geografia Feminista Decolonial sobre as Espacialidades Coloniais Reprodutoras do Controle Social do Corpo Feminino Durante o Parto. **Terra Livre**, São Paulo, ano 36, v. 2, n. 57, p. 190-225, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/issue/view/173/68>. Acesso em: 05.set.2023.

SILVA, Joceli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. In: SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa, PR: Toda palavra, 2009, p. 135-149. Disponível em: <https://www.e>

DIVERSIDADE DE CORPOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: “A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É.

publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1343. Acesso em: 03.mar.2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as Escolas?. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Disponível em:

<https://edisiplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3220459&forceview=1>. Acesso em: 14.mar.2023.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Submetido em: 26 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 21 de novembro de 2023

Aprovado em: 30 de novembro de 2023

DOI10.62516/terra_livre.2023.3195

COMO CITAR:

NASCIMENTO, C.; SILVA BARBOSA, R. Diversidade de corpos no Estágio Supervisionado: "a dor e a delícia de ser o que é". **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan-jun. 2023, p. 157-186. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3195>. Acesso em: dia/mês/ano.