



TERRITÓRIOS DA ESCOLA: UM CONHECIMENTO A PARTIR DO PIBID

Frantiesca Cheiran Pereira¹
Cristiane Ganzen Kucharski²
Élida Pasini Tonetto³
Larissa Corrêa Firmino⁴
Denise Wildner Theves⁵

RESUMO

O presente relato apresenta vivências no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS), tomando o conceito de Território como chave metodológica para compreender a formação docente em curso. Para essa discussão, a contextualização ocorre por meio de uma abordagem teórica de autores que versam sobre território, compreendido como resultado das relações sociais, políticas e culturais. Estar no território da escola significou mais do que atuar em sala de aula: foi experimentar diferentes tempos, espaços e relações que estruturam a vida escolar. As experiências abarcaram planejamento, execução e avaliação de um determinado objeto do conhecimento, assim como o acompanhamento (para observação) de diversas turmas junto à professora supervisora, passando por atividades coletivas como a organização e participação em uma gincana escolar e um aulão de apresentação da UFRGS ao ensino médio. Esses momentos possibilitaram compreender a heterogeneidade dos estudantes, as diferenças entre perfis etários e a complexidade das interações institucionais. Participar de uma reunião docente, por exemplo, evidenciou tensões próprias do ambiente de trabalho escolar, em que gestão e professores negociam interesses, responsabilidades e desafios. Por outro lado, estar junto ao público do ensino médio revelou a potência de diálogo com estudantes em processo de escolhas acadêmicas e profissionais. Já a gincana demonstrou a força do envolvimento coletivo da comunidade escolar, com protagonismo estudantil e mobilização dos professores. Transitar por esses territórios distintos da escola permitiu compreender que a formação docente não se limita à atuação em uma turma específica, mas envolve aprender com múltiplos espaços, práticas e sujeitos. O território escolar se configura, assim, como espaço de disputas, vínculos e aprendizagens, em que o futuro professor se forma na observação atenta, na participação ativa e no exercício constante de adaptação e diálogo.

Palavras-chave: PIBID, Escola, Geografia, Território.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresento experiências construídas e vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS), no Subprojeto de Geografia, buscando refletir sobre a formação docente em curso a partir do conceito de território como

¹ Licencianda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, frantiesca.cheiran@gmail.com

² Professora da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, RS, cristiane.geografia12@gmail.com

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, elidapasinitonetto@gmail.com

⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, larissa.firmino@ufrgs.br

⁵ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, denisetheves@gmail.com





chave teórico-metodológica. Mais do que relatar atividades pontuais, o objetivo é compreender como a experiência no território da escola, atravessada por tempos, espaços e relações, contribuiu para a constituição de um olhar sensível sobre o ensino de Geografia e sobre o próprio processo de me tornar professora.

As ações como bolsista envolveram planejamento, execução e avaliação de aulas, o eventual acompanhamento de diferentes turmas junto à professora supervisora e a participação em atividades coletivas, como uma gincana escolar e um aulão de apresentação da UFRGS ao Ensino Médio. Esses momentos possibilitaram compreender a heterogeneidade dos estudantes, suas diferenças e a complexidade das interações institucionais.

Ao mesmo tempo, participar de reuniões docentes, dialogar com estudantes em processo de escolhas acadêmicas e vivenciar práticas de mobilização coletiva revelaram que a escola se configura como espaço de disputas, vínculos e aprendizagens, portanto, configura-se como um território. Assim, a formação docente, ao se desenvolver nesse contexto, vai além da sala de aula: ela se dá também na observação atenta, na participação ativa e no exercício constante de adaptação e diálogo com sujeitos e realidades diversas.

METODOLOGIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS), no Subprojeto de Geografia, teve início em novembro de 2024; porém, as atividades na escola campo (uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS) começaram em 24 de março de 2025. A partir dessa data, passei a registrar sistematicamente, em diário de campo, anotações reflexivas elaboradas após cada ação desenvolvida. Esses registros, possibilitaram analisar a dinâmica das aulas, as interações entre os sujeitos envolvidos e os ajustes necessários ao longo do processo, constituindo a base empírica desta investigação. Para interpretar essas experiências, recorri à leitura de autores que discutem o conceito de território, a saber: Raffestin (1993), Santos (2011), Haesbaert (2020). Também busquei referências voltadas ao ensino de Geografia, entre elas Giroto e Juliasz (2021), Nunes, Firmino e Martins (2020) e Aguiar, Shinobu e Salvir (2018).

Esse diálogo entre prática e teoria orientou as reflexões apresentadas neste artigo, permitindo compreender o território escolar como espaço formativo múltiplo, em que se entrelaçam aprendizagens docentes e discentes.

REFERENCIAL TEÓRICO





A fundamentação teórica deste artigo revisita alguns Geógrafos que trabalham com conceitos de espaço, território, territorialidade, relações de poder em sua complexidade histórica, política e epistemológica. Não se pretende aqui fazer uma revisão bibliográfica acerca de tais conceitos e sim delimitar nosso entendimento quanto aos termos.

No entendimento de Raffestin (1993), o território é sempre resultado da ação dos atores sociais sobre o espaço, de forma que não existe território sem relações de poder. O espaço, considerado como dado inicial, é transformado por processos de apropriação que se manifestam em redes, malhas e centralidades. Nesse sentido, o território não é apenas produzido, mas também consumido e vivenciado por aqueles que o utilizam, ainda que não tenham participado de sua elaboração. A territorialidade, portanto, corresponde ao modo como essas relações se materializam, revelando o caráter simétrico ou dissimétrico do poder, uma vez que podem expressar tanto situações de equilíbrio quanto de desigualdade. Como sintetiza o autor, “[...] o território é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço” (Raffestin, 1993, p. 143).

No ensaio “O dinheiro e o território”, Milton Santos (2011) destaca a centralidade da geografia no mundo contemporâneo, afirmando que a compreensão do território é condição indispensável para interpretar as dinâmicas sociais. O autor concebe o território como o espaço onde se realizam as ações, forças, paixões e poderes que configuram a vida humana, sendo, portanto, a base material e simbólica da existência. O território não se reduz ao espaço físico ou a um simples recorte natural, mas deve ser compreendido a partir do que ele denomina território usado, marcado pelas práticas sociais que o transformam em espaço vivido e apropriado, lugar do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. Nesse sentido, o território usado expressa a identidade e o sentimento de pertencimento, constituindo-se como base da própria ideia de nação e de Estado. Como afirma o autor, “[...] o território é o chão mais a identidade” (Santos, 2011, p. 14).

Haesbaert (2020) nos sugere compreender o território como resultado de relações de poder desiguais, nas quais se entrelaçam o controle político e econômico do espaço e sua dimensão simbólica. Essas forças, por vezes, atuam de forma complementar e reforçam-se mutuamente, mas em outros momentos se expressam de maneira desconectada ou até contraditória. A partir dessa compreensão, o autor amplia a reflexão ao tratar da territorialidade, conceito que expressa as formas pelas quais os sujeitos e grupos sociais se relacionam com seus territórios, produzindo vínculos materiais e simbólicos com o espaço.





Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e de identidade. (Haesbaert, 2020, p. 121).

Adentrando na área escolar, Girotto e Juliasz (2021) abordam o conceito de território escolar como uma expressão das relações sociais que o constituem. Os autores destacam que, ao considerar as escolas como territórios, é possível reconhecê-las também como manifestações das dinâmicas sociais, incluindo suas disputas e relações de poder. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das escolas, não apenas como espaços físicos, mas como contextos vivos e dinâmicos que influenciam e são influenciados pelos sujeitos que os habitam.

Nunes, Firmino e Martins (2020), ao tratarem dos “territórios infantis” no recreio, evidenciam a multiplicidade de territorialidades presentes na escola, dimensão fundamental para compreender o espaço escolar como dinâmico e plural.

Aguiar, Shinobu e Salvi (2019) tratam sobre a apropriação geográfica da sala de aula como espaço de relações e poder. Os autores afirmam que o espaço escolar é constituído por múltiplas territorialidades, construídas e tensionadas pelas interações cotidianas entre estudantes, professores e demais sujeitos da comunidade educativa.

Assim, esta fundamentação teórica ampara a proposta de leitura da escola como território multifacetado, marcado por disputas, resistências e aprendizagens, em diálogo com diferentes perspectivas que enriquecem a leitura da experiência relatada.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Vivenciar o território da escola como bolsista do PIBID significa mais do que atuar em sala de aula: é experienciar tempos, espaços e relações que estruturam a vida escolar. Essa experiência tem se tornado central em minha formação docente, articulando-se aos Estágios Supervisionados em Geografia e ampliando minha compreensão sobre o que significa ensinar. Ao longo do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS, especialmente no PIBID, fui me aproximando de uma concepção de ensino em que a docência é mais que conteúdo, é encontro, fricção, silêncio e tentativa. O exercício cotidiano tem sido marcado pela observação atenta, pela escuta e pela tentativa de compreender rotinas, vínculos e limites que configuram o espaço escolar.





Em um dos dias de ida à escola, por chegar antes do horário, me coloquei a acompanhar diferentes turmas com a professora supervisora e percebi a heterogeneidade dos estudantes de uma mesma faixa etária. A escola conta com três turmas de oitavo ano no turno da tarde. Ao acompanhar cada uma delas, em um turno, percebi diferenças nas formas de participação, nas relações estabelecidas e no envolvimento com as atividades escolares. Uma delas é frequentemente referida pela comunidade escolar como “turma modelo” (turma A), em função do maior engajamento nos estudos; outra (turma B) apresenta características intermediárias (é onde desenvolvo as atividades do PIBID); e uma terceira (turma C) enfrenta mais desafios, tanto nas dinâmicas de estudo quanto nas interações entre os alunos.

Durante as atividades em alusão ao Dia do Estudante, a direção da escola organizou momentos de escuta e debate sobre o que significa ser aluno e sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. De acordo com uma pesquisa interna realizada pela escola nessa ocasião, os estudantes da “turma C” afirmaram, de forma unânime, que sentem que nenhum professor realmente se importa com eles. Esse dado, mais do que um diagnóstico, revela uma percepção de afastamento afetivo e pedagógico que contribui para compreender parte das dificuldades vividas pelo grupo. Tal panorama, contudo, não deve ser entendido como fixo ou homogêneo, pois em todas as turmas há estudantes com diferentes interesses, ritmos e formas de se relacionar com a escola.

Cada turma constitui, assim, um território singular, marcado por relações sociais e experiências próprias, como, por exemplo, o desempenho escolar e os sentidos de pertencimento produzidos no cotidiano. Reconhecer essa diversidade exige mais do que observar comportamentos: implica compreender como os alunos se apropriam do espaço escolar e nele manifestam seus potências e limites. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelo PIBID adquire um sentido ainda mais relevante, pois permite aproximar-nos desses estudantes por meio de escuta, diálogo e presença constante, reafirmando que o vínculo e o reconhecimento são dimensões pedagógicas essenciais. Assim, a experiência de estar em sala não é apenas formativa para os bolsistas, mas também uma oportunidade de reconstruir laços de confiança e ressignificar o lugar da escola na vida desses jovens.

Outra atividade articulada no ambiente escolar foi participar da organização e execução de uma gincana, uma oportunidade de conhecer melhor os alunos em outras atividades, relações, interações e propósitos. A vivência ao lado dos alunos que acompanho no PIBID (estudantes de oitavo ano), tanto na preparação quanto nas competições, revelou vínculos coletivos que o cotidiano das aulas nem sempre deixa aparecer. Os alunos que muitas vezes se sentem discriminados por não constituírem uma “turma modelo” demonstraram





união e desejo de mostrar valor. Esta percepção nos leva a pensar em uma reconstrução de presença e pertencimento no espaço escolar.

Meu engajamento nessa atividade não precisava ter sido tão intenso, mas escolhi estar presente em três momentos diferentes da gincana, duas vezes levando insumos como cola, tesoura, grampeador e papel colorido, e outra para acompanhar as tarefas e torcer por eles. Fiz isso por algumas razões que considero importantes de descrever. Essa turma de oitavo ano foi minha turma de estágio supervisionado obrigatório no ano anterior, quando estavam no sétimo ano, e desde então mantenho uma relação de afeição e respeito por cada estudante. Acreditei que minha presença, como adulta e professora de Geografia em formação, poderia ser importante para apoiar a organização das atividades. No entanto, percebi que eles estavam perfeitamente capazes de conduzir tudo por conta própria, demonstrando autonomia e colaboração genuína.

Ao mesmo tempo, reconheço que havia também um componente político nesse gesto: o desejo de ser vista e reconhecida pela parceria com a escola e, de algum modo, colher os frutos desse envolvimento em sala de aula, na forma de maior atenção e abertura dos estudantes. Essa experiência revelou-me o quanto a docência é também um espaço de autoconhecimento e negociação de papéis. Os estudantes, com sua autenticidade e espontaneidade, me ensinaram sobre a força dos vínculos e sobre a necessidade de compreender a escola como território de relações em constante movimento, onde também eu, como professora em formação, busco construir minha identidade docente. Nesse sentido, percebo que cada gesto, decisão e presença no espaço escolar contribui para a construção da minha identidade docente. Participar da gincana, mais do que colaborar com uma atividade, foi um exercício de compreender meus próprios modos de estar e agir como professora, reconhecendo que a docência se constitui no entrelaçamento entre afeto, responsabilidade e saber pedagógico.

Passados alguns dias da gincana, a direção divulgou o resultado, no qual outra turma havia sido anunciada como vencedora. A minha turma ficou bastante contrariada e expressou sua indignação nas redes sociais e nos corredores da escola. Quando chegamos para o período de Geografia, os alunos nos contaram o que estava acontecendo e como se sentiam. Diante da situação, encorajamos o grupo a elaborar uma carta argumentativa solicitando à escola a recontagem dos pontos das equipes, reforçando o caráter formal e respeitoso desse tipo de comunicação, em contraposição às manifestações impulsivas e desorganizadas que costumam ocorrer nos meios digitais.





Os estudantes aceitaram a proposta e, com autonomia, redigiram o texto, expressando seus argumentos de maneira coerente e respeitosa. O pedido foi acolhido pela direção, e, após nova verificação, a turma foi oficialmente reconhecida como campeã da gincana, recebendo como premiação uma ida a um espetáculo circense. Esse desfecho me encantou profundamente, não apenas pelo resultado, mas pela postura cidadã dos alunos, que lutaram pelo que acreditavam e aprenderam a reivindicar seus direitos de forma ética. Ao fazê-lo, também ressignificaram sua presença na escola, transformando o sentimento de exclusão em pertencimento e orgulho coletivo.

Nesse sentido, o episódio pode ser compreendido à luz dos conceitos de territórios que são construídos nas relações e atravessados por disputas simbólicas, identitárias e afetivas. A carta endereçada à direção, enquanto gesto político e comunicativo, representou uma afirmação de territorialização do espaço escolar. Ao reivindicar reconhecimento, os alunos afirmaram suas identidades e fortaleceram o sentimento de pertencimento a esse território comum.

O Aulão de apresentação da UFRGS, realizado pelos bolsistas pibidianos desta escola para as quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio, também se revelou um momento de grande impacto. Para muitos estudantes, a universidade pública se constitui como um território distante, quase inacessível, algo que não lhes diz respeito. Nesse dia, o contato com informações sobre políticas de cotas e programas de permanência, abriu brechas para imaginar outras possibilidades e reconhecer-se como parte legítima do espaço público universitário. A atividade permitiu a alguns dos estudantes perceber que o sentimento de não pertencimento ao chamado “sonho universitário” não se deve à falta de interesse, mas a uma construção histórica de exclusões e desigualdades que afastam determinados grupos da ideia de continuidade dos estudos. Assim, conhecer concretamente as portas de entrada para o Ensino Superior despertou curiosidade, esperança. Do ponto de vista da formação docente, essa experiência marcou meu primeiro contato com estudantes do Ensino Médio e ampliou minha compreensão sobre o papel da escola na construção, ou reconstrução, de horizontes possíveis. Nesse sentido, reafirma-se a importância da escola pública como espaço de socialização do conhecimento e de ampliação das oportunidades, capaz de inspirar os estudantes a reconhecerem-se como sujeitos de direito e de futuro.

Outra vivência significativa foi a participação em reunião docente de planejamento de uma festividade em alusão às festas da cultura popular brasileira do mês de junho de 2025. Nesta ocasião foi possível observar tensões entre gestão e professores, expressas na negociação de responsabilidades e compromissos. O episódio em torno da participação dos





docentes na festa julina ilustra como o território escolar não se define apenas por paredes e horários, mas por relações e percepções compartilhadas. Nesse caso, divergiam entendimentos sobre compromisso profissional e crítica construtiva, mostrando que o território escolar se produz e se transforma pelas interações cotidianas.

Essas diferentes situações, como gincana, aula, reuniões e acompanhamento das turmas, revelam que a formação docente não se limita à sala de aula. Ela envolve transitar por múltiplos territórios, reconhecer disputas e resistências, e aprender com a diversidade de sujeitos e práticas. A escola, como território vivo, configura-se como espaço de vínculos, aprendizagens e disputas, no qual o futuro professor se forma também pela observação atenta, pela participação ativa e pelo diálogo constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas ao longo deste trabalho, estabelecem um diálogo significativo com as contribuições teóricas dos/as autores/as que fundamentam o referencial teórico aqui mobilizado. Nesse sentido, cada experiência vivida revelou como a escola é um território em constante (re)construção, no qual as posições e os pertencimentos são negociados, disputados e ressignificados.

Ao acompanhar as turmas e perceber suas diferenças, compreendi que o espaço escolar não é homogêneo, mas tecido por afetos, desigualdades e formas diversas de reconhecimento. Na gincana, ao observar os alunos se unirem e afirmarem sua presença coletiva, percebi como o agir dos estudantes é também uma forma de territorialização simbólica, pela qual eles reivindicam lugar e visibilidade. Já na escrita da carta pelos alunos à direção da escola, presenciei o exercício da palavra como instrumento de poder e cidadania, um gesto que transformou a experiência em ato político e educativo. Tais momentos evidenciam que a docência, como propõem os autores, envolve um constante movimento entre ensinar e aprender no interior das dinâmicas espaciais e relacionais do cotidiano escolar. Assim, compreender o espaço da escola como território vivido e compartilhado ampliou minha percepção sobre o ensino de Geografia, permitindo reconhecer que o ato educativo é também um processo de construção coletiva de sentidos, vínculos e identidades.

Para finalizar, preciso evidenciar que participar do PIBID Geografia na UFRGS como bolsista tem sido uma experiência profundamente gratificante. O programa, em sua totalidade, valoriza o saber da escola como espaço formativo, me sinto plenamente acolhida pela professora supervisora e pela escola, o que têm sido fundamental para minha trajetória





acadêmica. Sinto que a escola me recebe como professora em formação, e cada atividade que desenvolvo como pibidiana me **impulsiona a refletir, desde já, sobre minha prática docente e sobre o significado de ensinar Geografia na escola pública.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Miguel ; SHINOBU, P. F. ; SALVI, R. F. . Para uma apropriação geográfica da sala de aula: espacialidades e poder. In: Antônio Carlos Castrogiovanni; Ivaine Maria Tonini; Nestor André Kaercher; Roselane Zordan Costella. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia**. 1ed.Goiânia: Alfa Comunicações, 2018, v. IV, p. 17-30.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Os territórios escolares na formação inicial de professores: análise a partir dos subprojetos PIBID e Residência Pedagógica de Geografia da USP. **Anais do VIII ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84919>. Acesso em: 04/09/2025.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. Ed., 3a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572442022/pageid/0>. Acesso em: 04/09/2025.

NUNES, Beatriz Garcia; FIRMINO, Larissa Corrêa; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Territórios infantis: o brincar no espaço tempo recreio. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Geografias interativas**. Florianópolis: UDESC, 2020. p.275-290.

RAFFESTIN, Claude - **Por uma Geografia do Poder**. 1993. Disponível em: [https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder\(3\).pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder(3).pdf). Acesso em: 04/09/2025.

SANTOS, Milton; *et al.*, O papel ativo da Geografia: um manifesto. **XII Encontro Nacional de Geógrafos**. Florianópolis, julho de 2000. Disponível em: https://miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/08/O-papel-ativo-da-geografia-um-manifesto_MiltonSantos-outros_julho2000.pdf. Acesso em: 04/09/2025.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (orgs). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2011.

