signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

A ESCOLA QUE VIVEMOS: A DIMENSÃO ESPACIAL DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

LA ESCUELA QUE VIVIMOS: LA DIMENSIÓN ESPACIAL DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

THE SCHOOL WE LIVE: THE SPATIAL DIMENSION OF EXPERIENCE IN TEACHER EDUCATION

Carolina Lacerda Macalos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, carolmacalos@gmail.com

Roselane Zordan Costella
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, professoracostella@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado [omitido para fins de avaliação). Tem como objetivo refletir sobre a escola enquanto espacialidade formativa dos professores, investigando de que modo essa dimensão contribui para a constituição da identidade docente. Nesse sentido, indaga-se: de que maneira a escola, enquanto espaço vivido, atua na formação do professor? O estudo está ancorado no Método (Auto)biográfico e em seus dispositivos metodológicos, desenvolvendo-se a partir de revisão bibliográfica e das narrativas (auto)biográficas de uma professora da Educação Básica, acerca de suas experiências e dos sentidos atribuídos aos espaços escolares. A análise evidencia que a formação docente se dá em múltiplos tempos e espaços, transcende a universidade e se constrói na experiência refletida. Nesse processo, a escola emerge como instância formativa central, na qual a espacialidade vivida, material e relacional, produz aprendizagens, sentidos de pertencimento, tensionamentos éticos e reconfigurações da prática pedagógica. Entre pertencimentos e estranhamentos, a docência se forma em diálogo com contextos, relações e trajetórias que atravessam o cotidiano escolar, confirmando que a escola não é mero cenário, mas força constitutiva da formação docente.
Palavras-chave: formação docente; escola; espacialidade; narrativas (auto)biográficas.

signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

Abstract: This article presents a segment of an ongoing doctoral research [omitido para fins de avaliação). It aims to reflect on the school as a formative spatiality for teachers, investigating how this dimension contributes to the construction of teacher identity. In this sense, it asks: in what ways does the school, as a lived space, shape teacher formation? The study is grounded in the (Auto)biographical Method and its methodological devices, developing through literature review and the (auto)biographical narratives of a Basic Education teacher, regarding her experiences and the meanings attributed to school spaces. The analysis shows that teacher formation occurs across multiple times and spaces, extends beyond the university, and is built through reflective experience. In this process, the school emerges as a central formative instance, where lived, material, and relational spatiality produces learning, senses of belonging, ethical tensions, and reconfigurations of pedagogical practice. Between belonging and estrangement, teaching is shaped in dialogue with contexts, relationships, and trajectories that traverse everyday school life, confirming that the school is not a mere backdrop but a constitutive force in teacher formation.
Keywords: teacher training; school; spatiality; (auto)biographical narratives.

Resumen: Este artículo presenta un fragmento de la investigación doctoral [omitido para fins de avaliação). Su objetivo es reflexionar sobre la escuela como espacialidad formativa de los docentes, investigando de qué manera esta dimensión contribuye a la construcción de la identidad profesional. En este sentido, se plantea la pregunta: ¿de qué manera la escuela, como espacio vivido, interviene en la formación del docente? El estudio se basa en el Método (Auto)biográfico y en sus dispositivos metodológicos, desarrollándose a partir de la revisión bibliográfica y de las narrativas (auto)biográficas de una docente de Educación Básica, sobre sus experiencias y los significados atribuidos a los espacios escolares. El análisis evidencia que la formación docente se da en múltiples tiempos y espacios, trasciende la universidad y se construye a partir de la experiencia reflexionada. En este proceso, la escuela emerge como instancia formativa central, donde la espacialidad vivida, material y relacional produce aprendizajes, sentidos de pertenencia, tensiones éticas y reconfiguraciones de la práctica pedagógica. Entre pertenencias y extrañamientos, la docencia se forma en diálogo con contextos, relaciones y trayectorias que atraviesan la vida cotidiana escolar, confirmando que la escuela no es un mero escenario, sino una fuerza constitutiva de la formación docente.
Palabras-clave: formación docente; escuela; espacialidad; narrativas (auto)biográficas.

Introdução

Este artigo se constitui de um recorte de pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) e seu objetivo é refletir a escola como espacialidade formativa, compreendendo-a como espaço vivido do professor, e analisar de que modo essa dimensão espacial participa da trajetória formativa e da constituição da identidade docente. Para tanto, o texto estabelece um diálogo entre referenciais da Geografia e da formação de professores, articulados às narrativas (auto)biográficas como dispositivo metodológico, a partir das lentes do Método (Auto)biográfico.

Embora a escola seja o espaço em que a docência efetivamente acontece, ela não é, de modo geral, reconhecida como um espaço de formação do professor. Predomina, tanto no senso comum quanto entre os próprios docentes, nas políticas e discursos institucionais, a ideia de que a formação se realiza na universidade, cabendo à escola o papel de lugar de aplicação e reprodução de saberes. Nessa lógica, a escola aparece como cenário da prática, e não como instância formativa, como se nela nada se produzisse em termos de aprendizagem profissional, de constituição de saberes e de (trans)formação do próprio professor.

Tal perspectiva tende a esvaziar a dimensão espacial da experiência formativa dos professores, como se o espaço fosse neutro ou indiferente aos processos de constituição da identidade docente. Partindo de uma abordagem geográfica que compreende o espaço como vivido, praticado e significado, este texto propõe deslocar o olhar para a espacialidade escolar enquanto instância ativa de formação. Pergunta-se, assim: o que é pensar a escola geograficamente? De que modo a espacialidade escolar, enquanto espaço vivido, atua como dimensão formativa na docência?

É recorrente, ao se pensar a formação docente, compreendê-la como um processo iniciado e concluído na universidade. Essa perspectiva tende a fixar a formação em um tempo e em um espaço específicos, quando, na realidade, ela se constitui de modo contínuo ao longo da trajetória de vida, em diferentes contextos, relações e experiências. Trata-se de um processo atravessado por descontinuidades, deslocamentos e pausas reflexivas, que permitem ao sujeito reconfigurar permanentemente sua maneira de ser e estar docente.

Ao ingressar na escola após a saída da universidade, o professor se depara com um conjunto de experiências que frequentemente tensionam e deslocam as referências formativas anteriormente construídas. Ainda que os conhecimentos acadêmicos sejam fundamentais, é no cotidiano escolar, em suas práticas, relações e espacialidades, que novas aprendizagens

profissionais são produzidas, exigindo do professor um constante trabalho de reflexão, interpretação, adaptação e reinvenção de si e do seu fazer.

Nessa perspectiva, a formação docente é aqui compreendida como um processo tecido nas experiências e nas reflexões produzidas na e pela escola, em diferentes tempos da trajetória de vida. O espaço escolar deixa, assim, de ser apenas o local onde a docência se exerce para ser pensado como uma dimensão constitutiva da própria formação, na medida em que suas materialidades, suas dinâmicas, seus ritmos e suas relações produzem marcas, sentidos e aprendizagens. Ao encontro deste pensamento, nos questionamos: o que a escola, como espaço de formação, proporciona na trajetória dos professores? Quais são os impactos da sua espacialidade na constituição da identidade docente?

Reconhecer a escola como espacialidade formativa implica deslocá-la da condição de simples local de trabalho para compreendê-la como espaço vivido, atravessado por experiências, memórias, relações e práticas. Ainda que a escola seja uma instituição marcada por normatizações e traços generalizantes, cada uma se constitui de modo singular, a partir de sua localização, de seu entorno, de sua história e das relações que ali se tecem. Assim, cada escola potencializa o processo formativo docente de um modo próprio, e essa singularidade encontra-se profundamente vinculada à sua espacialidade.

É nesse sentido que este trabalho propõe discutir a formação docente a partir da dimensão espacial da experiência escolar, tomando as narrativas (auto)biográficas como modo de acessar as percepções e os sentidos que os professores atribuem aos espaços que habitam e pelos quais se formam. Ao articular referenciais da Geografia e da formação de professores com excertos narrativos, busca-se ampliar a compreensão sobre os modos pelos quais a escola, em sua espacialidade, participa da constituição da identidade docente.

O texto inicia com reflexões sobre a espacialidade na formação docente, abordando como percursos, experiências e relações transpõem e constituem a trajetória do professor. Em seguida, refletimos a escola como espaço formativo, articulando ideias da Geografia da Educação para compreender suas dimensões vividas, materiais e relacionais. Na sequência, a partir das lentes do Método (Auto)biográfico e do dispositivo metodológico das narrativas (auto)biográficas, apresentamos e analisamos a narrativa de uma professora da Educação Básica, destacando sentidos, experiências e processos de construção da identidade docente, relacionados com duas instituições escolares localizadas em distintos bairros de Porto Alegre/RS. Por fim, são tecidas considerações finais que articulam os achados e refletem sobre a escola como instância ativa de formação.

A dimensão espacial da formação: tramas entre a trajetória de vida e a constituição da docência

Pensar a formação docente implica reconhecer que ela não se dá fora do mundo, nem fora dos espaços nos quais a vida acontece. Toda trajetória formativa é, também, uma trajetória espacial: feita de lugares habitados, percursos trilhados, deslocamentos vividos e (im)permanências construídas. Nesse sentido, trajetórias pessoais e profissionais se entrelaçam às experiências espaciais que marcam os sujeitos, evidenciando que formar-se professor é, também, percorrer espaços, habitar lugares, refletir e atribuir sentidos a eles.

Se a formação docente se constitui em trajetórias transpassadas por lugares, percursos e deslocamentos, é porque a experiência nunca se dá fora do espaço. Compreender a dimensão espacial a partir da experiência permite deslocá-la da condição de simples suporte material para pensá-la como uma esfera constitutiva da existência. Nessa perspectiva, o espaço é vivido, praticado e significado, envolvendo não apenas aspectos cognitivos, mas também sensíveis, afetivos e corporais, pelos quais os sujeitos constroem vínculos, memórias e valores, fazendo com que os espaços sejam carregados de sentido.

Tuan (2013, p. 28-29) contribui ao pontuar que nossas impressões sobre os lugares estão intimamente ligadas à "capacidade de reconhecer e sentir profundamente o particular", de modo que os espaços produzem realidade concreta em nosso íntimo quando a experiência com eles é total: "isto é, mediante todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva". É nessa relação com os lugares que se tecem marcas duráveis, que passam a integrar a própria maneira de estar no mundo. Desse modo, não há formação que não seja, também, espacialmente situada.

Ao trazer essa discussão para o campo da formação de professores, é possível afirmar que o tornar-se docente não se reduz ao desenvolvimento de saberes técnicos ou teóricos, nem se limita aos tempos e espaços formais de formação. A docência se constitui ao longo da vida, em um processo contínuo, tecido por experiências escolares, acadêmicas, profissionais e pessoais, todas elas inscritas em espacialidades concretas e simbólicas.

Cada professor carrega consigo uma geografia própria, feita de lugares que o atravessaram, de espaços que o marcaram e de experiências que deixaram vestígios em sua constituição. Ainda que essas experiências sejam vividas de modo singular, elas se constroem sempre em tramas sociais, históricas e institucionais mais amplas, configurando aquilo que Josso (2007, p. 431) compreende como a articulação entre o singular-plural nas histórias de vida e de formação, em que se valoriza "[...] uma concepção singular e, ao mesmo tempo,

socioculturalmente marcada de identidade para si. Mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas [...]".

Essa articulação entre o singular e o plural torna-se particularmente visível quando se observam situações históricas e sociais compartilhadas, mas vividas de modos profundamente distintos pelos sujeitos. O contexto da pandemia de *Covid-19*, por exemplo, impôs às escolas e aos professores um conjunto de transformações e desafios comuns - reorganização dos tempos e espaços escolares, ensino remoto, isolamento, incertezas e precarizações. No entanto, ainda que essas condições tenham configurado um cenário coletivo, seus efeitos não foram homogêneos. Cada professor atravessou esse período a partir de sua própria trajetória, de suas condições materiais, de seus vínculos, de seus medos, de suas estratégias e de seus modos de viver a docência. Assim, uma mesma conjuntura social produziu experiências formativas distintas, que se inscreveram de maneira singular nas memórias, nas práticas e na identidade profissional de cada sujeito. Esse exemplo mostra que não há experiência puramente individual nem vivência meramente coletiva: toda formação se constrói nesse entrelaçamento entre o que é comum e o que é vivido de modo próprio.

Essa articulação entre o singular e o plural pode ser compreendida, também, a partir da dimensão espacial da experiência formativa. Escolas e universidades, enquanto instituições, organizam percursos, tempos e espaços que tendem a se apresentar de forma relativamente homogênea para aqueles que as habitam. No entanto, esses mesmos espaços são vividos, apropriados e significados de modos distintos por cada indivíduo. Um mesmo corredor, uma mesma sala de aula, um mesmo pátio ou um mesmo percurso cotidiano podem inscrever-se de maneiras muito diferentes nas trajetórias dos professores, de acordo com suas histórias, expectativas, afetos e experiências.

Assim, ainda que os espaços educativos se apresentem como estruturas coletivas e compartilhadas, eles são continuamente transformados, no plano da experiência, em geografias singulares, nas quais cada professor reinscreve, à sua maneira, a própria história de formação. Desse modo, a espacialidade da formação demonstra, de forma particularmente potente, a tensão fecunda entre o comum e o vivido, entre o plural das instituições e o singular das trajetórias.

Nessa perspectiva, os espaços institucionais da escola e da universidade, longe de serem neutros, operam como instâncias formativas. Suas materialidades, seus ritmos, suas normas, suas possibilidades e seus limites incidem diretamente sobre as formas de viver a docência e de significar a prática pedagógica. Esses processos participam da constituição de um conjunto de

saberes profissionais que não se reduzem aos saberes acadêmicos, mas se constroem no tempo, na experiência e nos tensionamentos das situações concretas do trabalho docente, como aponta Tardif (2014), atravessando aquilo que Nóvoa (1997) compreende como as dimensões da professoralidade e da construção da identidade docente.

A formação docente pode, assim, ser compreendida como um processo tecido no entrelaçamento de tempos, espaços e experiências. Não se trata de um percurso linear, mas de uma trajetória marcada por deslocamentos, rupturas, permanências e recomeços, ao longo da qual os sujeitos reinterpretam continuamente seus lugares e suas próprias posições na profissão e no mundo. Essa compreensão dialoga com as abordagens (auto)biográficas de formação, que a concebem como um processo contínuo ao longo da vida. Nessa direção, Dominicé (2010) observa que o percurso formativo se articula à globalidade da vida do sujeito, por meio dos diferentes papéis que constrói ao longo de sua trajetória, num movimento que integra dimensões lógicas e subjetivas, intelectuais e afetivas, potencializando a articulação entre história de vida e formação.

Em diálogo com essa perspectiva, Pineau (2010, p. 99) afirma que a formação se dá na convergência

> [...] entre as ações dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação", e que nessa relação "parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (auto)formação. Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e cria um campo dialético de tensões [...].

A partir dessa preposição, a reflexão sobre a tecitura das relações, dos contextos e dos espaços experienciados ao longo da trajetória torna-se central para compreender a formação de quem nos tornamos.

Ao propor a autoformação, Pineau (2010) desloca a ideia de que o sujeito é formado apenas por outros ou apenas pelos ambientes, ressaltando sua participação ativa, reflexiva e interpretativa nesse processo. Ainda assim, é na relação com os lugares - e, de modo particular, com os espaços concretamente vividos, que a dimensão ecoformativa ganha densidade, revelando que a dimensão espacial não apenas acolhe a experiência, mas participa ativamente da produção de sentidos, aprendizagens e transformações ao longo da trajetória. Assim, a ecoformação permite reconhecer a espacialidade como uma força formadora fundamental, inscrita no próprio movimento da vida e da experiência.

Ao reconhecer a esfera espacial como constitutiva da formação, desloca-se também o modo de compreender a identidade docente. Esta deixa de ser vista como algo fixo ou estável para ser pensada como uma construção processual, situada e relacional, profundamente tecida pelas experiências espaciais, atreladas a caminhada constante na trilha da vida e da docência.

As memórias das experiências desenvolvidas ao longo da trajetória não permanecem apenas como passado, mas são continuamente reatualizadas no presente da ação e nas projeções de futuro, compondo um movimento em que memória, atenção e expectativa se entrelaçam na constituição da identidade, tal como sugere Ricoeur (2010), ao reconhecer que o tempo vivido se desdobra em um tríplice presente, como podemos observar junto a Costella (2022, p.59),

> [...] os acervos experienciados que o(a) professor(a) carrega em seu patrimônio histórico são tecidos por diferentes fios em amontoados de tempos, os quais ressignificam de maneira instintiva ou pelo acesso de outros locais, objetos, momentos e ações em suas histórias. [...] Sendo assim, pelas pontas ou pela origem da tessitura, faz-se importante defender que o(a) professor(a), [...] é carregado(a) de vida no momento de suas aulas, visto que essas representam, por diversas vezes, a presentificação do passado.

Desse modo, as memórias, os tempos e as experiências que compõem o patrimônio formativo dos professores não existem de modo abstrato, mas encontram-se sempre ancorados em espaços concretos, lugares vividos e paisagens habitadas. Os “amontoados de tempos” de que fala Costella (2022) materializam-se em corredores, salas, cidades, escolas, casas, trajetos e territórios que permanecem inscritos na experiência e se reatualizam no presente da ação docente. Assim, o tríplice presente de Ricoeur (2010) não se constitui apenas como operação temporal, mas também como movimento espacial: o passado vivido retorna nos lugares que habitamos, o presente se constrói nos espaços que praticamos e o futuro se projeta nos horizontes que imaginamos. Compreender a formação docente a partir desta perspectiva implica reconhecer que os espaços não são cenários inertes da trajetória, mas dimensões ativas da memória, da identidade e do próprio tornar-se professor.

É nesse horizonte teórico que a escola emerge como uma espacialidade privilegiada para pensar a formação docente. Se a formação se tece nas relações entre tempos, experiências e espaços vividos, a escola se apresenta como um dos locais em que essas tramas se adensam, se tensionam e se atualizam de modo particularmente intenso. Mais do que simples lugar de exercício profissional, ela constitui um espaço cotidiano de produção de sentidos, de aprendizagens e de reconfigurações identitárias, onde se inscrevem memórias, práticas, afetos e conflitos que atravessam a trajetória dos professores, e que podem condicionar posturas, valores e modos de ser dos professores. Assim, voltar o olhar para a escola como espacialidade

vivida e formativa torna-se um passo fundamental para aprofundar a compreensão sobre a maneira como o espaço participa ativamente da constituição da docência.

A escola que vivemos, o professor que nos tornamos

Uma vez reconhecida a centralidade da escola como espacialidade formativa, voltamos o olhar para compreendê-la e analisá-la a partir de uma perspectiva que toma o espaço não como cenário, mas como dimensão constitutiva dos processos educativos. Isso implica deslocar a percepção da escola enquanto instituição abstrata ou homogênea, passando a pensá-la como realidade espacial concreta, situada, produzida histórica e socialmente, e costurada por múltiplas escalas de relação. É nesse movimento de problematização do espaço escolar que se torna fecundo o diálogo com a Geografia, especialmente com a perspectiva da Geografia da Educação, que oferece instrumentos conceituais para pensar a educação - e, em particular, a formação docente, em sua tecitura espacial.

Ao refletir a trajetória formativa docente e sua dimensão espacial, convergem dois campos: a Educação e a Geografia. É nesse entrelaçamento que se constitui a Geografia da Educação, perspectiva que permite compreender a formação de professores a partir do próprio sujeito docente e de sua trajetória, considerada em sua singularidade e, ao mesmo tempo, ancorada em processos socioespaciais coletivos. Nessa direção, Girotto, Serra e Gomes (2025, p.21) observam que a compreensão do espaço relacionado à educação

> [...] envolve a ideia de que a criação de arranjos e, consequentemente, de espaços ligados à educação, requer elaborações que se associam a diferentes formas de geografias. [...] à maneira como objetos, redes e/ou projetos educacionais frequentemente se organizam com base em complexas formulações espaciais, fundamentadas em modos de pensar, esquematizar e ordenar geograficamente.

Ao reconhecer que a educação se organiza a partir de arranjos espaciais e de formulações geograficamente construídas, torna-se possível aproximar o olhar para a escola, espaço que se relaciona diretamente com a docência. Não se trata, portanto, de compreendê-la apenas como uma localização institucional, mas como uma espacialidade produzida, vivida e significada no entrelaçamento de objetos, relações, normas, práticas e experiências. É nesse movimento que se constrói um olhar geográfico sobre o processo formativo docente, que reconhece a formação como indissociável das espacialidades que a atravessam e a constituem.

Pensar a escola geograficamente implica percebê-la a partir de onde se localiza, das relações que nela e a partir dela se estabelecem, bem como dos sentidos e significados que a constituem. Como aponta Cavalcanti (2019, p. 144)

> [...] a abordagem dos fenômenos do ponto de vista geográfico articula princípios como a totalidade em relação às partes, a contradição, o movimento e o tempo, o universal e o singular, a essência e a aparência, o abstrato e o concreto, entre outros, permitindo compreender a realidade como instável, dinâmica e aberta a múltiplas totalizações.

Nessa perspectiva, a escola pode ser compreendida em sua complexidade e em constante movimento, transcendendo seus próprios muros ao articular-se com a realidade que a cerca. Costella (2012, p. 77) nos lembra que "[...] a escola é um lugar de complexidades e não de simplificações". Dessa forma, ela não é apenas cenário de práticas educativas, mas uma totalidade dinâmica, marcada por singularidades e contradições, por permanências e transformações, que se revelam na relação entre os sujeitos e o lugar em que se inserem. Pensar a escola geograficamente significa, assim, reconhecê-la como espaço tecido por múltiplas dimensões - sociais, culturais, temporais e espaciais, que atribuem sentido às experiências e potencializam, de modos distintos, diferentes aprendizagens.

Dessa forma, se toda trajetória formativa é também uma trajetória espacial, a escola ocupa uma posição singular nesse percurso. Mais do que o cenário onde a docência se exerce, ela se configura como uma espacialidade vivida, atravessada por materialidades, normas, ritmos, relações e experiências que participam ativamente da constituição do professor. Nessa chave, a escola pode ser compreendida, simultaneamente, em sua dimensão institucional e em sua dimensão vivida. Como instituição, é marcada por regulamentações, currículos, tempos prescritos e formas de organização que estruturam o cotidiano escolar. Como espaço vivido, é continuamente apropriada e ressignificada pelos sujeitos, produzindo afetos, sentidos, memórias e modos de estar na escola e na docência.

É justamente nessa tensão entre o instituído e o vivido que se produzem experiências formativas fundamentais, que não se reduzem ao domínio de objetos de conhecimento ou métodos, mas dizem respeito a modos de estar, de se relacionar e de construir sentidos para a docência. As materialidades da escola - suas salas, corredores, pátios, muros, mobiliários, sons e silêncios, não são neutras: organizam gestos, delimitam possibilidades, produzem ritmos e atmosferas que se entrelaçam na constituição da identidade do professor e impactando o trabalho docente. Do mesmo modo, os tempos escolares, com suas rotinas, intervalos, urgências

e pausas, compõem uma experiência espaço-temporal que incide diretamente sobre a maneira como o professor vive e significa seu cotidiano profissional.

Habitar a escola é, portanto, aprender a mover-se em seus espaços, a ler seus códigos, a negociar seus limites e a inventar brechas. É nesse processo que se constroem saberes práticos, percepções sensíveis e modos de fazer que dificilmente se aprendem fora da experiência concreta e de sua reflexão. A espacialidade escolar opera, assim, como uma pedagogia implícita, que forma tanto quanto os dispositivos formais de formação.

Nessa perspectiva, a formação docente não acontece apenas na escola, mas com a escola e pela escola. Cada instituição escolar, ainda que constituídas por normativas, políticas e estruturas comuns, se constitui de modo singular, a partir de sua história, de sua localização, de seu entorno e das relações que nela se tecem. Por isso, oferece condições também singulares de experiência e, consequentemente, possibilidades distintas de constituição da docência.

Compreender a escola como espacialidade formativa implica, ainda, reconhecer que ela não é vivida da mesma maneira por todos. Diferentes sujeitos, em diferentes momentos da trajetória, percebem, habitam e significam seus espaços de modos diversos. É nesse jogo entre permanências e variações, entre estruturas e experiências, que a escola vai se constituindo como lugar de formação - não apenas profissional, mas também humana.

Neste caminho que a espacialidade escolar pode ser entendida como uma dimensão constitutiva da formação docente. Ao produzir experiências, afetos, tensões, aprendizagens e sentidos, a escola participa ativamente da construção da identidade profissional. Pensar a formação a partir dessa perspectiva permite deslocar o olhar da escola como mero local de aplicação de saberes para compreendê-la como espaço vivido, produtor de experiências e de modos de ser professor.

Se a escola pode ser compreendida como uma espacialidade vivida que participa ativamente da constituição da docência, torna-se fundamental considerar a palavra dos professores como via privilegiada para acessar e refletir sobre essas experiências. É na escuta atenta às narrativas docentes que se tornam visíveis não apenas os modos singulares de habitar e significar os espaços escolares, mas também as tramas mais amplas de relações, condições e contextos sociais que atravessam a experiência profissional.

Nesta perspectiva, o Método (Auto)biográfico e seus dispositivos metodológicos, especialmente as narrativas (auto)biográficas, configuram-se como um caminho potente para compreender a formação e a constituição da identidade docente a partir do próprio sujeito, de suas memórias, percursos e reflexões. Na seção seguinte, em diálogo com o referencial teórico

aqui desenvolvido, serão apresentados e analisados recortes narrativos de uma professora da Educação Básica, com aproximadamente quinze anos de trajetória docente, a respeito de suas experiências em duas escolas da rede pública do Rio Grande do Sul, localizadas em Porto Alegre, em que trabalha e trabalhou, buscando evidenciar, em sua fala, a articulação entre a espacialidade escolar e os processos de formação docente.

A escola que se conta, a docência que se forma: narrativa, espacialidade e professoralidade

A compreensão da formação docente como processo exige deslocar o olhar de modelos explicativos baseados na linearidade, na padronização e na fragmentação da experiência. No campo das ciências humanas e da educação, esse deslocamento tem sido acompanhado pela valorização de perspectivas que reconhecem o caráter histórico, relacional e situado dos percursos formativos, nos quais o indivíduo não é apenas objeto de análise, mas autor e intérprete de sua própria trajetória.

É nesse horizonte que se inscreve o Método (Auto)biográfico, cuja aposta central consiste em compreender os processos de formação a partir das experiências de vida, consideradas em sua dimensão singular e, ao mesmo tempo, indissociável dos contextos sociais e históricos mais amplos. Conforme indicam Josso (2007) e Delory-Momberger (2024), a trajetória individual não se constitui fora das tramas coletivas: ela se tece na relação entre o singular e o plural, entre a história pessoal e os mundos sociais nos quais o sujeito vive, circula e se forma.

Nessa perspectiva, a história de vida não é tomada como simples reconstituição factual do vivido, mas como construção de sentido. É pela mediação da (auto)narrativa que o sujeito organiza, seleciona, articula e interpreta suas experiências, produzindo uma configuração possível de sua própria trajetória. Como afirma Delory-Momberger (2024, p. 102) “[...] nós não narramos a vida porque temos uma história; temos uma história porque narramos a vida”. A narrativa, assim, não apenas relata, mas configura, institui e dá forma e significado à experiência.

Ao assumir a (auto)narrativa como dispositivo metodológico, a pesquisa (auto)biográfica desloca o foco da busca por explicações generalizantes para a compreensão dos modos pelos quais os sujeitos significam o que vivem. Narrar é, nesse sentido, um gesto interpretativo e formativo: ao rememorar e reorganizar a própria trajetória, o sujeito não apenas

descreve o passado, mas produz novas inteligibilidades sobre si, sobre suas escolhas e sobre os contextos que o atravessam.

No campo da formação docente, essa abordagem tem se mostrado particularmente fecunda. Ao invés de conceber a docência como simples resultado de um percurso técnico ou institucional, o Método (Auto)biográfico permite compreendê-la como processo contínuo, tecido ao longo da vida, no entrelaçamento de experiências pessoais, escolares, profissionais e sociais. Como indica Nóvoa (2000), pensar a profissão docente implica recolocar o professor no centro de sua própria história, superando a cisão entre o eu pessoal e o eu profissional.

A narrativa de vida, nesse contexto, opera como dispositivo privilegiado para acessar não apenas os acontecimentos marcantes da trajetória, mas, sobretudo, os sentidos que o sujeito atribui às suas experiências. Trata-se de reconhecer que a formação não se dá apenas nos espaços formais e institucionais, mas também - e de modo decisivo, nas relações, nos percursos, nas permanências e nas rupturas que transpassam a vida.

Ao mobilizar o Método (Auto)biográfico e o dispositivo das narrativas, partimos do princípio de que compreender a formação docente implica escutar os professores em sua condição de sujeitos reflexivos, de experiência e de memória. É nesse movimento que se torna possível apreender como os espaços escolares, longe de funcionarem apenas como cenários neutros, participam ativamente da constituição da professoralidade, inscrevendo-se nas histórias de vida e formação.

Vista a potencialidade da pesquisa (auto)biográfica e das narrativas (auto)biográficas, este estudo se inscreve nessa perspectiva ao tomar a trajetória de vida como meio de leitura para a compreensão dos processos formativos docentes. O foco recai sobre a experiência de uma Professora[1] de Geografia da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, com aproximadamente quinze anos de atuação na Educação Básica, em diferentes etapas e modalidades de ensino, entre o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao longo de sua trajetória, a professora atuou em escolas situadas em diferentes regiões da cidade de Porto Alegre. Para fins de análise, utilizamos dois contextos espacialmente contrastantes: uma escola situada em bairro periférico da cidade e outra localizada na região central.

A escolha pela professora participante neste estudo, vincula-se ao grupo de professores participantes da pesquisa de doutorado em andamento, tendo sido selecionados e convidados a

[1] Com o objetivo de preservar a identidade da participante da pesquisa, optou-se por não divulgar seu nome nem o das instituições em que atua, sendo utilizada a designação “professora” para referenciar suas narrativas.

partir do tempo de experiência docente, considerando o ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (2000). Optou-se por docentes com trajetória entre oito e quinze anos de experiência em sala de aula, período que o autor denomina como fase de estabilização da carreira. Trata-se de um momento marcado pela consolidação da identidade profissional, pelo fortalecimento da autonomia pedagógica e pela ampliação do sentimento de pertencimento ao corpo docente. Considera-se que, nesse intervalo, as experiências acumuladas no cotidiano escolar - nas relações com estudantes, colegas, famílias e com o conhecimento, oferecem um campo fecundo para compreender de que modo a espacialidade escolar participa dos processos de formação e da constituição da identidade docente.

Desse modo, a escolha da professora participante para o presente texto, considerou sua trajetória profissional marcada pela permanência prolongada na docência, pela atuação em distintas etapas e modalidades de ensino e pela experiência em contextos escolares espacialmente contrastantes, narrados em texto (auto)biográfico, aspectos que potencializam a reflexão acerca da escola como espacialidade formativa e de sua incidência na constituição da identidade docente.

A análise das narrativas orientou-se por um movimento interpretativo de leitura compreensiva e reflexiva dos excertos, à luz da Teoria Tripolar de Pineau (2010), buscando identificar recorrências, sentidos atribuídos às experiências e marcas da espacialidade vivida nos processos de formação heteroformativos, ecoformativos e autoformativos. Nesse percurso, privilegiaram-se elementos relativos às relações estabelecidas no cotidiano escolar, às materialidades do espaço, aos vínculos de pertencimento e estranhamento, e aos tensionamentos que atravessam a prática pedagógica.

Como já discutido em outras seções deste texto, parte-se aqui do entendimento de que a escola não é um espaço neutro, mas um espaço vivido, tecido por relações, materialidades, afetos e conflitos que participam ativamente da constituição da experiência e da identidade profissional docente. Retoma-se essa perspectiva para aprofundá-la, neste momento, a partir da análise dos excertos narrativos que seguem.

As narrativas produzidas pela Professora permitem evidenciar diferentes aspectos da tessitura entre o seu percurso formativo e a espacialidade escolar. Primeiramente, elas mostram que a espacialidade da escola começa a operar formativamente antes mesmo de se cruzar seus portões. O percurso cotidiano até a escola já se configura como experiência de leitura do mundo, de confronto com desigualdades e de produção de sentidos sobre o espaço, que reflete a realidade da escola e dos estudantes, e por consequência sobre a própria docência. Esse aspecto

aparece de modo particularmente expressivo quando a Professora narra seu deslocamento à escola, situada em um bairro periférico:

> O percurso entre a minha casa e a escola instigava, de forma desconfortável, a refletir o real significado de periferia, não apenas como localização geográfica, mas como espaço de esquecimento e invisibilidade. Ao longo do caminho, as grandes avenidas perdiam o asfalto, a pista, a estrutura; buracos se abriam no chão, enquanto condomínios de luxo se misturavam a casebres e áreas verdes. Quanto mais me afastava de casa, mais me aproximava da escola e do desconforto de perceber como essa realidade moldaria a vida daqueles que encontraria na escola (Professora, 2025).

À luz de Tuan (2013), é possível afirmar que essa experiência transforma o espaço em espaço vivido e significado, isto é, em um espaço investido de sentidos, tramado por percepções, emoções e memórias. O deslocamento cotidiano deixa de ser apenas um trajeto funcional e passa a constituir uma experiência formativa, que antecipa encontros, produz expectativas e interpela a própria posição da Professora diante da realidade social dos estudantes. Nesse sentido, a formação docente não se restringe aos tempos e espaços institucionais formais, mas começa a se tecer na relação sensível com as espacialidades da cidade que circundam e transpassam a escola.

A espacialidade continua a operar formativamente quando a Professora descreve a materialidade da escola e as condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza:

> A realidade que atravessava nossas existências se materializava na estrutura da escola, que com paredes firmes carecia de manutenções: salas de aula com as portas caindo, sem maçaneta, sem lâmpadas; cachoeiras que se formavam a cada dia de chuva em frente à porta do banheiro dos alunos. Sem parafernálias tecnológicas, o que me restava era o quadro branco e a caneta hidrográfica azul (Professora, 2025).

Esses elementos, longe de se configurarem como simples pano de fundo, participam ativamente da produção da experiência docente. Como argumenta Tardif (2014), os saberes profissionais se constroem no confronto com as situações reais do trabalho, em um processo contínuo de ajustamentos, improvisações e reinvenções. A materialidade da escola, nesse sentido, não apenas enquadra o trabalho pedagógico, mas também interpela o professor, exigindo deslocamentos de sentido e a construção de modos singulares de exercer a docência. A espacialidade, aqui, tensiona, convoca e participa da constituição da professoralidade.

Em um dos momentos mais intensos da narrativa, a Professora relata uma situação em que o contexto externo irrompe violentamente no espaço escolar:

> **Falávamos sobre as relações de poder que envolvem os países no mundo e as consequências no nosso cotidiano; ou ainda, como poderíamos pensar essas relações no dia a dia. Na troca de olhares com os estudantes, percebo uma certa agitação, alguns olhando pela janela, o que me instigou automaticamente a direcionar o olhar. Como fogos de artifício numa noite de *réveillon*, o céu do bairro se ilumina: rastros de projéteis de balas de armas** de fogo, que começam de forma discreta e distante, e se aproximam num piscar de olhos. A agitação se inflama, alguns alunos se deitam no chão, outros já começam a guardar o material e a sair da sala. Falávamos em relações e disputas de poder, e, de repente, o contexto ganhou corpo e som diante de nossos olhos. Permaneci imóvel, tentando compreender como o mundo que estudávamos se materializava ali, atravessando a janela e tocando nossas vidas (Professora, 2025, grifo nosso).

A cena prova, de forma contundente, que a escola não está separada do mundo que a circunda, mas é constituída por ele, como já apontava Costella (2012). Nesses momentos, a docência é deslocada de seus roteiros previsíveis e confrontada com o acontecimento, exigindo não apenas decisões pedagógicas, mas também posicionamentos éticos, afetivos e existenciais. Tais experiências deixam marcas profundas na constituição da identidade profissional, na medida em que inscrevem a docência no campo do imprevisível, do sensível e do vivido.

O contraste com a experiência vivida em uma escola situada na região central da cidade permite explicitar ainda mais o papel formativo da espacialidade. Sobre esse contexto, a Professora observa:

> A localização central da escola imprime características singulares a ela, refletindo a diversidade de origens e deslocamentos de alunos, professores e funcionários, que residem em diferentes regiões da cidade. Essa condição espacial contribui para a formação de uma identidade marcada pela pluralidade, construída a partir das relações que se estabelecem entre as distintas localidades que compõem a comunidade escolar. Essas relações refletem-se diretamente em sala de aula e impactam o desenvolvimento dos objetos de conhecimento, ao buscar tecer conexões entre a geografia cotidiana dos estudantes e a Geografia escolar (Professora, 2025).

No entanto, essa pluralidade não se converte necessariamente em pertencimento, como a própria narrativa indica:

> A espacialidade da escola central desenha-se de maneira heterogênea, marcada por elementos que, muitas vezes, parecem flutuar desconectados do cotidiano dos estudantes. Ao contrário da escola periférica, enraizada nos atravessamentos da realidade vivida por seus alunos, a escola central mantém-se distante, como um espaço que olha de fora para as vidas que tenta tocar. Apresenta-se como um conjunto de elementos aparentemente desarticulados, o que, muitas vezes, pode gerar a sensação de ausência de sentido e significado em relação ao que a instituição é capaz de produzir na vida dos estudantes (Professora, 2025).

Esse contraste permite retomar Tuan (2013), para quem o espaço só ganha densidade formativa quando é vivido, significado e atravessado pela experiência. Quando essa relação não se consolida, tanto para os estudantes quanto para os professores, a escola tende a se configurar como espaço de passagem, e não como espaço de inscrição existencial e formativa.

As narrativas permitem, assim, pensar dois modos de relação com a escola: aquele em que o professor se reconhece como parte do espaço escolar que vivencia e significa, construindo vínculos e sentidos, e aquele em que permanece como um "estrangeiro", que transita pelo espaço sem nele se inscrever plenamente. Esses modos distintos de habitar a escola produzem experiências formativas também distintas e incidem diretamente sobre a constituição da identidade docente.

Nessa direção, as contribuições de Nóvoa (1997) e Tardif (2014) permitem compreender que a formação docente não se reduz à acumulação de conhecimentos teóricos ou técnicos, mas se constrói na e pela reflexão crítica sobre as experiências vividas no cotidiano da escola. Se, para o primeiro autor, é na problematização da própria prática que o professor se constitui como sujeito de sua formação, para o segundo os saberes da experiência ocupam lugar estruturante na profissionalidade docente, justamente por emergirem do confronto com as situações concretas do trabalho. À luz dessas perspectivas, as espacialidades escolares passam a ser compreendidas como instâncias formativas, produzindo marcas, deslocamentos e reconfigurações na maneira como o professor compreende a si mesmo, seu trabalho e o próprio sentido de estar na escola.

Dessa forma, os trechos narrativos analisados permitem afirmar que a escola se converte em espaço de formação na medida em que é vivida, significada e narrada. Entre pertencimentos e estranhamentos, entre proximidades e distâncias, a docência vai se escrevendo como experiência situada, profundamente tecida pelos espaços, pelos contextos e pelas relações que constituem o cotidiano escolar. A espacialidade, assim, não apenas abriga a prática docente: ela a conforma, a tensiona e participa ativamente da produção da professoralidade.

Considerações finais: a escola como espaço vivido de formação docente

A partir da análise das narrativas e do diálogo com os referenciais teóricos mobilizados, torna-se evidente que pensar a escola geograficamente significa reconhecê-la não como mero cenário da docência, mas como um espaço ativo na constituição da identidade docente.

As experiências relatadas pela Professora demonstram que a espacialidade escolar opera formativamente em múltiplos níveis: desde o percurso cotidiano até a chegada à escola,

passando pela vivência das condições estruturais, das relações com os estudantes e com o entorno, até a apropriação das rotinas, ritmos e particularidades de cada instituição. Essa dimensão formativa é inseparável do cotidiano vivido, das tensões, desafios e descobertas que configuram a prática profissional.

A análise das narrativas permite perceber dois modos distintos de relação com a escola: aquele em que o professor se reconhece como parte integrante do espaço escolar, construindo vínculos e sentido de pertencimento, e aquele em que permanece distante, como um "estrangeiro" em um espaço de passagem. Estes modos de habitar e significar o espaço impactam diretamente a constituição da identidade docente: enquanto a reflexão crítica sobre a própria prática produz sentidos e reconfigurações pessoais, os saberes da experiência emergem do confronto cotidiano com situações concretas, estruturando a profissionalidade. As espacialidades escolares, assim, não são neutras; elas tensionam, orientam e produzem sentidos para o fazer pedagógico, participando ativamente da construção da docência.

Além disso, os contrastes entre escolas situadas em contextos espaciais distintos - periférico e central, evidenciam como a apropriação e a significação do espaço escolar influenciam a experiência formativa. Enquanto a escola periférica propicia uma imersão profunda nas realidades dos estudantes, favorecendo o pertencimento e a implicação do professor, a escola central se apresenta, muitas vezes, como espaço heterogêneo e distante, demandando estratégias reflexivas para que o docente se situe e construa vínculos significativos. Esses recortes revelam que a escola, enquanto espaço vivido, não apenas abriga a prática docente, mas a conforma, a tensiona e contribui para o desenvolvimento de modos específicos de ser e estar professor.

Portanto, compreender a formação docente a partir da espacialidade escolar permite deslocar o olhar de concepções restritas à universidade ou a dispositivos formais de formação, reconhecendo que o aprendizado profissional se dá na experiência cotidiana, nas relações estabelecidas, nos percursos percorridos e nos contextos atravessados. A escola se configura, assim, como uma instância formativa privilegiada, onde o professor constrói, reelabora e projeta sua identidade profissional, em diálogo permanente com os lugares que habita e com as experiências que neles se constituem. Entre permanência e deslocamento, pertencimento e estranhamento, a docência se forma e se transforma, confirmando que a espacialidade é constitutiva da vida profissional docente.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Pensar pela geografia:* ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COSTELLA, Roselane Zordan. O resgate de nós mesmos(as) pelas pontas – pelos fios. *In:* COSTELLA, Roselane Zordan.; MENEZES, Victória Sabbado (org.). *Retalhos em trama:* entre os fios do narrar, docenciar e geografar. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p. 59-77.

COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. *Revista Trajetórias Multicursos,* Osório, ano 3, n. 7. p. 77-90, 2012. Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Histórias de vida e pesquisa biográfica em educação.* Natal: EDUFRN, 2024.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2010. p. 190-222.

GIROTTO, Eduardo; SERRA, Enio; GOMES, Marcus Vinicius (org.) *Geografias da educação no Brasil:* história, dinâmicas contemporâneas e perspectivas de futuro. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2025.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António. (org.). *Vida de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413- 438, 2007.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, António (org.). *Vida de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2010. p. 96-118.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (volume I). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar:* a perspectiva da experiência. Londrina: Editora Eduel, 2013.

Carolina Lacerda Macalos
Professora de Geografia da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.
Doutoranda (2024-atual) e mestra (2022) em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), linha de Ensino em Geografia. Licenciada e bacharela em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2011).
Endereço Profissional: Avenida Ipiranga, 1090 – Azenha, Porto Alegre, RS
CEP: 90160-091
E-mail: carolmacalos@gmail.com

Roselane Zordan Costella
Professora Associada da Faculdade Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), no Núcleo de Estudo e Educação em Geografia (NEEGEO). Doutora (2009), mestra (2001) e licenciada (1993) em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) estendido para Universitat de València (UV) (2019) e na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (2023), em formação de professores pelo Método (Auto)biográfico.
Endereço Profissional: Avenida Paulo da Gama, s/n – prédio 12201, Campus Centro – Farroupilha, Porto Alegre, RS
CEP: 90046-900
E-mail: professoracostella@gmail.com

Recebido para publicação em 31 de janeiro de 2026.
Aprovado para publicação em 18 de junho de 2026.
Publicado em 25 de junho de 2026.