

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Larissa de Souza Oliveira

**ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR?
Cartografias sobre Territórios Educativos na Formação Inicial Docente**

Juiz de Fora
2017

LARISSA DE SOUZA OLIVEIRA

**ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR?
Cartografias sobre Territórios Educativos na Formação Inicial Docente**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora
2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Larissa de Souza.

Onde se aprende ser professora e professor? : Cartografias sobre Territórios Educativos na Formação Inicial Docente / Larissa de Souza Oliveira. -- 2017.

136 f. : il.

Orientador: Cassiano Caon Amorim

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Cidade Educadora. 2. Território Educativo. 3. Mapas vivenciais. 4. Formação Inicial Docente. I. Amorim, Cassiano Caon, orient. II. Título.

LARISSA DE SOUZA OLIVEIRA

**ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR?
Cartografias sobre Territórios Educativos na Formação Inicial Docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Membro Titular Interno: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Membra Titular Externa: Prof.^a. Dr.^a. Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFGS

Dedicatória

Dedico esse movimento, empregado horas a fio pelos últimos dois anos, a todas as professoras e professores que, dia após dia, tentam matar um leão, uma girafa, um elefante, um crocodilo, a selva inteira em seus escritórios de trabalho, tanto os cheios de carteiras enfileiradas, quadro e giz quanto aquele, que de pijama, tomando café, em meio aos filhos, bichos e almofadas se empenham para fazerem o melhor de si.

Agradecimentos

Se fosse possível, escreveria um total de páginas igual ao deste trabalho para agradecer a tantas pessoas e situações vividas que colaboraram com a construção desse movimento de pesquisa, porém tal esforço seria desnecessário já que a gratidão que me transborda não pode ser expressa em palavras, nem se fossem utilizados todos os idiomas. Sendo assim, apenas listo os nomes daqueles, que irão, em algum momento, receber pessoalmente um beijo e um abraço, e neste momento, com certeza, irão sentir meu coração batendo mais forte:

Minha mãe Dirlene, costureira da minha e da sua própria vida.

Meu pai Artur, fazedor de pães e força que alimentou meu corpo e alma.

Minha irmã Leize, moça de sonhos e esperança.

Minha sobrinha Mila, companheira de risos, sons e devaneios (ir)racionalis.

Minha amiga de escola, ruas, bares, roças e rezas, Gisele.

Meu amigo de geografias, escolas, botecos e confidências, Jader.

Minhas tantas outras amigas e amigos que, de forma singela e significativa, estiveram presentes nos momentos de angústias e alegrias, partilhando de forma consciente ou não, pensamentos que se desdobraram no escrever deste trabalho.

Meu orientador Cassiano, caminhante ativo e companheiro da liberdade nas lutas cotidianas dentro da UFJF e nos cafés pela cidade.

Minhas alunas e alunos, que contribuíram no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a realização desse trabalho como as capacidades do diálogo, da escuta, do imprevisto, da persistência e da espontaneidade.

Professoras e professores de toda a minha vida escolar e companheiros de trabalho, que me ensinaram muito mais pelo exemplo do que os livros e “Xerox” da faculdade. Agradeço especialmente a Daniel, Fernanda, Henrique, Ramon, Thamires e Vitor, docentes que colaboraram com a construção dessa pesquisa de forma tão cuidadosa e colaborativa.

Obrigada.

RESUMO

Onde se aprende ser professora e professor? Essa é questão central deste trabalho, que tem o objetivo de compreender as cartografias construídas a partir das vivências dos (as) discentes do curso de formação inicial de professoras e professoras de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Parto do princípio de que, além do espaço escolar universitário, outros espaços formativos da cidade também possam contribuir com a formação docente em um movimento articulado com seus diversos agentes transformadores. Tentamos identificar quais territórios educativos e como estes fazem parte da formação inicial docente, quais são promovidos pela UFJF e ainda quais teriam potencial educativo ainda não explorado. A fim de compreender melhor a constituição dos territórios educativos existentes em uma Cidade Educadora, são tomados princípios qualitativos para a construção de cartografias com os docentes a partir dos Mapas Vivenciais. Algumas perspectivas teóricas conduzem a pesquisa: a cidade é considerada como um território usado, os seres humanos como seres histórico-culturais, a cartografia como produto das diversas culturas humanas e o currículo escolar como um instrumento regulamentador político, construído pelas lutas entre os diversos atores sociais.

Palavras-chave: Cidade Educadora, Território Educativo, Mapas Vivenciais e Formação Inicial Docente.

RESUMÉN

¿Dónde se aprende ser profesora y profesor? Esta es una cuestión central de este trabajo, que tiene el objetivo de comprender las cartografías construidas a partir de las vivencias de los discursos del curso de formación inicial de maestras y profesoras de Geografía de la Universidad Federal de Juiz de Fora. Parto del principio que además del espacio escolar universitario, otros espacios formativos de la ciudad también puedan contribuir con la formación docente en un movimiento articulado con sus diversos agentes transformadores. Intentamos identificar qué territorios educativos y cómo estos forman parte de la formación inicial docente, cuáles son promovidos por la UFJF y aún cuáles tendrían potencial educativo aún no explotado. A fin de comprender mejor la constitución de los territorios educativos existentes en una Ciudad Educadora se toman principios cualitativos para la construcción de cartografías con los docentes a partir de los Mapas Vivenciales. Algunos supuestos conducen a la investigación: la ciudad es considerada como un territorio usado, los seres humanos como seres histórico-culturales, la cartografía como producto de las diversas culturas humanas y el currículo escolar como un instrumento regulador político, construido por las luchas entre los diversos actores sociales .

Palabras clave: Ciudad Educadora, Territorio Educativo, Mapas Vivenciales y Formación Inicial Docente

Epígrafe

Mapa

*Plano como a mesa
na qual está colocado.
Debaixo dele nada se move
nem busca vazão.
Sobre ele —meu hálito humano
não cria vórtices de ar
e deixa toda a sua superfície
em silêncio.*

*Suas planícies, vales, são sempre verdes,
os planaltos, montanhas, amarelos e marrons
e os mares, oceanos, de um azul delicado
nas margens fendidas.*

*Tudo aqui é pequeno, próximo, acessível.
Posso tocar os vulcões com a ponta da unha,
acariciar os polos sem luvas grossas.
Com um olhar posso
abarcara cada deserto
junto com o rio logo ali ao lado.*

*Selvas são assinaladas com arvorezinhas
entre as quais seria difícil se perder.
No Ocidente e Oriente
acima e abaixo do equador —
assentou-se um manso silêncio.*

*Pontinhos pretos significam
que ali vivem pessoas.
Valas comuns e súbitas ruínas
não cabem nesse quadro.*

*As fronteiras dos países mal são visíveis
como se hesitassem entre ser e não ser.
Gosto dos mapas porque mentem.
Porque não dão acesso à dura verdade.
Porque, generosos e bem-humorados,
estendem-me na mesa um mundo
que não é deste mundo.*

(Autoria de Wisława Szymborska na obra "Poemas", tradução de Regina Przybycien)

Lista de Mapas vivenciais

Mapa vivencial do Ramon.....	60
Mapa vivencial do Henrique.....	65
Mapa vivencial do Vitor.....	74
Mapa vivencial da Thamires.....	80
Mapa vivencial do Daniel.....	82
Mapa vivencial da Fernanda.....	85

Lista de tabelas

Tabela 1 - Obras encontradas para as palavras-chaves: "Cidade" e "Cidade Educadora".....	24
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

CPC – Cursos Preparatório para Concursos

FACED – Faculdade de Educação

GRUPEGE – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia Escolar

GRUPEGI– Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância

ICH – Instituto de Ciências Humanas

MTCI – Meio Técnico-Científico-Informacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PME – Programa Mais Educação

RU – Restaurante Universitário

TE – Território Educativo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

Lista de símbolos utilizados nas transcrições

Dúvidas ou sobreposições	[]	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.
Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.
Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
Indicação de eliminação	/.../	Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.
Pausa ou silêncio pós fala.	...	Reticências indicam pausa na fala numa mesma frase ou ao término dela.
Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pode-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 FORMANDO-ME PELOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: origens do lugar de fala.....	6
2 DO TERRITÓRIO AOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: o Território na Geografia à construção dos Territórios Educativos na Cidade Educadora	15
2.1 Territórios Educativos nas Cidades Educadoras.....	22
3 DESAFIOS TEORICO-MEDOLÓGICOS: pesquisa com docentes em formação inicial enquanto um caminho mutável	39
3.1 A construção da pesquisa em campo e mudanças no percurso	45
4 OS MAPAS VIVENCIAIS: territórios educativos na formação docente.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE – A: Modelo da Carta Convite	104
APÊNDICE – B: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	105
APÊNDICE – C: Roteiros previstos para os Grupos Focais	113
APÊNDICE – D: Anotações individuais dos docentes realizadas no grupo de discussão. .	116

ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR?

Cartografias sobre Territórios Educativos na Formação Inicial Docente

INTRODUÇÃO

"O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes."

(Ítalo Calvino)

As cidades das memórias, dos desejos, dos símbolos e tantas outras imaginadas por Calvino são metáforas da vida urbana e da vida humana. Anastásia, uma cidade dos desejos, que seduz seus trabalhadores até que se tornem seus escravos (2003, p.17). Zaíra, uma cidade da memória, feita de seu passado o revela como linhas nas palmas das mãos (2003, p.15). Olívia é uma cidade dos símbolos, a qual se refere Calvino (2003, p.61): "jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve".

Apesar de toda imaginação, há algo na obra *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino que é comum a todas cidades reais, é comum à minha cidade, à sua cidade. As cidades imaginadas são construídas e transformadas por seus visitantes e moradores e, ao mesmo tempo, são elas próprias que os criam e comandam o existir daqueles que por ali vivem ou passam.

Mas o que é isso que chamo de "cidade"? Para responder ao questionamento recorro a uma categoria de análise geográfica: o território usado. Aqui a cidade é vista como território, um espaço apropriado e usado. O território é definido a partir de seus usos e estes pela implementação de infraestruturas e pelo dinamismo econômico, político e social dos seres humanos que ali constroem suas territorialidades, que quer dizer seu sentimento de pertencer àquilo que lhes pertence. (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

A cidade é uma construção cultural (Rodríguez Rodríguez, 2001, p.50). Esse ir e vir de transformações tornam vivos seus seres humanos e, ao mesmo tempo, a faz viva. Zirma só existe a partir da repetição dos símbolos na memória de quem a vê, assim como "*Tamara (...) define a si própria e todas as suas partes*" (CALVINO, 2003, p.20). Esse transformar a cidade e ser transformado por ela cria uma unidade na qual já não podemos mais separar a cidade do seu cidadão, um só existe por que o outro o transformou.

A cidade, enquanto território usado, não pode ser definida apenas por seus limites políticos e administrativos (IBGE, sem data), apesar de essa definição e delimitação ser de extrema importância quando estamos falando da dimensão das políticas públicas. A cidade é compreendida como espaço da cidadania, espaço usado e apropriado pelo cidadão e cidadã.

Esclareço, portanto, o que é isto que chamo de cidadania e cidadão. Segundo Milton Santos (2014, p. 157), ser cidadão é ter o inalienável direito a uma vida decente para todos, não importa o lugar em que se encontre, na cidade ou no campo. Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito de obter da sociedade aqueles bens e serviços múltiplos sem os quais a existência não é digna.

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos. (SANTOS, 1996b, p. 133)

Sem isso, não se dirá que existe o cidadão (SANTOS, 2014, p. 157). Neste sentido, só se consegue ser cidadão praticando a cidadania, que é vista por Milton Santos (2007, p. 103-105) como as ações do cidadão que garantem os instrumentos necessários para o exercício da sua liberdade e a certificação de seus direitos.

A cidadania é uma categoria política, pois não se trata de uma conquista individual, mas um conjunto de forças e lutas coletivas entre grupos sociais e uma categoria jurídica, pois sua concretude se realiza a partir da criação de leis, estas que não esgotam os direitos, mas nos diz de um equilíbrio conseguido entre os grupos sociais que disputam o espaço da cidade.

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia. (GADOTTI, 2006, p.1)

Ampliando a discussão sobre elementos fundamentais na formação cidadã, entendemos que a educação pela cidade além de se dar de forma coletiva e democrática, também assume um caráter de constância. Assumimos a perspectiva do inacabamento do ser humano, acreditamos que seu desenvolvimento ocorre por toda a vida, sendo, portanto, "(...) um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo" (Freire, 2001, p.18).

Em um encontro dialético, temos as colocações de Massey (2004, p.8) sobre a produção do espaço, este que se torna produto de relações-entre-relações, que são práticas materiais efetivadas pela ação e que estão em constante transformação, nunca finalizado, nunca fechado, porém em um constante estado de devir.

Fala-se, portanto, de um apreender a/na/com a cidade, essa considerada espaço de transformação e construção daquilo que somos, concomitantemente pode-se falar de uma cidade que, ao mesmo tempo, vai ser construída a partir das vivências daqueles que ali trançam para lá e para cá.

Logo as vivências construídas pelo espaço urbano, por qualquer cidadão, em qualquer estágio da vida é fator de transformação, aprendizagem. Aqui mais uma vez recorro à teoria histórico-cultural e clareio isso que chamo de vivência: “Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e nos valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (JEREBTSOV, 2014, p. 19).

Ao interpretarem e construírem os elementos e seus significados, os seres humanos se transformam em algo novo, enraízam-se culturalmente na cidade, movimento este que ocorre através das vivências, tornando-os seres humano, tornando-os cidadão (VIGOTSKI, 2010). Isso é apreender a/na cidade!

A cultura é produzida pelas vivências e as vivências são produzidas pela cultura, que aqui assume um sentido semiótico do significado. “(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (CLIFFORD, 1989, p. 4).

Quando um se transforma é porque o outro também se modificou, permitindo assim uma transformação recíproca, logo temos uma cidade que educa seus cidadãos à medida que eles a constroem. Educação, na cidade que educa, confunde-se com o próprio processo de humanização (GADOTTI, 2006) portanto podemos pensar em uma Cidade Educadora. Pensa-se num projeto de cidade que

(...) tiene como finalidad primordial- la construcción de una ciudadanía organizada, autónoma y solidaria, capaz de convivir en la diferencia y de solucionar pacíficamente sus conflictos. En este proceso continuo y dinámico de aprendizaje, construcción y crítica, en el cual los seres humanos crean y recrean la cultura, que a su vez los produce y reproduce, la memoria colectiva tendrá que recuperar históricamente sus haceres, sus saberes y sus tipos de organización si se quiere privilegiar la solidaridad, reflexionados y construidos desde el pensamiento complejo. (RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, 2001, p.47)

Uma Cidade Educadora é aquela que compreende seus diferentes espaços, tempos e atores como agentes pedagógicos, sendo dotados de potenciais para promoção de Territórios Educativos – TEs. Dessa forma, pretende-se tornar perene o processo de formação dos cidadãos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. Pensamos, portanto, numa educação que perpassa pelo conceito de intersectorialidade

Esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular (Leclerc e Moll, 2012, p.100-101)

Tal perspectiva educacional, que prevê os usos de diversos territórios urbanos convertendo-os em TEs, conduz a uma política pública brasileira, o Programa Mais Educação (PME). O PME foi implantado a partir de 2007 e prevê a ampliação da jornada escola e ressignificação dos espaços escolares e extra escolares a fim de promover uma Educação Integral do sujeito.

(...) a entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas. (Leclerc e Moll, 2012, p.108)

Podem ser observadas, dentro de relatos e estudos sobre a aplicação do programa, muitas ações educativas que extrapolam os muros físicos e curriculares, e todas elas têm em comum a busca pelas surpresas que as cidades podem trazer aos olhos, fazendo um convite para que nosso olhar sob a cidade não seja apenas de relance, mas que se fixe e perceba as potencialidades de novas aprendizagens.

O projeto inicial que conduziu esse trabalho sugeria que fosse pesquisada a construção dos TEs pela escola básica nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora que receberam o programa, porém a proposta precisou ser repensada, pois o PME entre os anos de 2015 e 2016 passou por dificuldades de execução, devido ao não recebimento de verbas numa escala nacional, o que poderia comprometer a execução da pesquisa no futuro (ZINET, 2015).

Mesmo com a mudança do projeto inicial de pesquisa, a maior parte da teoria base que movimentava a política pública ainda é estruturante para esta proposta de pesquisa nova, acreditamos, portanto, ser interessante apresentar um pouco mais sobre o Programa Mais Educação, fato este que acontecerá no próximo tópico textual.

Sendo assim, considerando a amplitude conceitual dos territórios usados, temos uma perspectiva de educação que se dá num processo permanente, no qual "o ser humano jamais para de educar-se" (FREIRE, 1991, p. 4). À medida que o território é usado, nós o transformamos e, ao mesmo tempo, transformamos a nós mesmos. Esse transformar mútuo é o processo de apreender e, segundo Freire, também o processo de ensinar, visto que ensino e aprendizagem são práticas inseparáveis.

Estamos falando de um projeto de cidade e educação utópico, que está num constante processo de construção, projetos estes que tem como fundamento o não construído, o devir, o que ainda será. A ideia de construção de territorialidades se estende até a espécie animal, mas o que é privilégio do ser humano é a preocupação com o destino, a construção do futuro (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 19).

Impulsionada pelo caráter utópico de tal projeto de cidade e educação, o trabalho que se desenvolve aqui se organizará da seguinte forma. Em um primeiro momento, traçarei os caminhos que me conduziram a diversos TEs durante minha formação inicial de professora, caminhos estes que geraram a pergunta central desta pesquisa e suas justificativas.

Em um segundo momento, farei uma pequena discussão sobre o Território enquanto conceito geográfico até o seu entendimento enquanto um TE, passando pela construção de Cidades Educadoras.

E, em um terceiro momento, apresentarei os referenciais teórico-metodológicos, as estratégias de pesquisa assim como os desafios encontrados no decorrer da investigação.

Por fim, em um quarto momento, apresentarei as cartografias produzidas com Mapas Vivenciais dos TEs das professoras e professores em formação inicial e algumas reflexões dialogando com os referenciais teóricos propostos.

1. FORMANDO-ME PELOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: origens do lugar de fala

“A cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é aquela se abandona para nunca mais retornar; cada uma merece um nome diferente; talvez eu já tenha falado de Irene sob outros nomes; talvez eu só tenha falado de Irene”

(Ítalo Calvino)

Irene é o nome da cidade invisível de Calvino (2003, p.119) que é distante e muda à medida que alguém se aproxima dela. Irene que pode ser tantas outras ou apenas uma, porém vista de pontos diferentes, é mais uma cidade que se assemelha a algumas cidades pelas quais andei e me formei enquanto professora.

São João Nepomuceno, Santos Dumont, Juiz de Fora e algumas outras que existiram apenas de relance tomam uma forma e uma função que são definidas pelas minhas vivências. A “minha São João Nepomuceno” não é mesma para você, que apenas me ouvirá falar sobre ela, nem é a mesma pra você que também a tenha vivido. Vivi a partir do meu corpo, mente e coração construindo nela minhas vivências particulares, um forma única de aprender, ensinar e viver.

Viver na cidade é aprender e ensinar! Neste movimento de pesquisa que faço, proponho-me a investigar os TEs, tornando-se importantíssimo refletir e identificar esse processo de ensino e de aprendizagem na minha própria trajetória enquanto cidadã, estudante e professora.

Não faço uma investigação neutra, estou situada em um lugar de fala que me transforma e direciona minhas ações na cidade que vivo, e que também direciona as ações e as reflexões nesta pesquisa. Minha formação enquanto cidadã, estudante, professora e, neste caso, pesquisadora não pode ser desmembrada e é resultado de situações espaço-temporais múltiplas. Considero importante levantar aspectos sóciohistoricos que tenham me transformado e que transformei enquanto vivi.

Milton Santos (2007, p.107) ensina que “cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território.” Portanto meu lugar de fala hoje é o lugar de cidadã, estudante e professora que se identifica enquanto mulher, branca, heterossexual, sem filhos, pertencente à classe média, 28 anos, que usa transporte público, que tem amigos e dinheiro para uma cerveja no final de semana, que é independente financeiramente dos pais, que

precisa trabalhar para pagar suas contas, que tem uma família morando em outra cidade, que está vinculada a uma universidade pública sem usar as políticas de ingresso com cotas, que não tem bolsa dentro do programa de pós-graduação, que leciona em uma escola da rede particular de Juiz de Fora e que enquanto escreve esse texto de qualificação também se dedica às suas 36 aulas semanais.

Meu atual lugar de fala foi construído a partir de um caminho que se iniciou em uma cidade pequena com um pouco mais de 25.000 habitantes, São João Nepomuceno, no interior de Minas Gerais, Zona da Mata Mineira. Cidade com nome de santo e que se originou ao redor de uma capela, fazendo com que suas comemorações de aniversário sejam no dia do santo padroeiro, em 16 de maio, e não no dia de sua emancipação política em 27 de novembro.

Cidade que se autodenomina "Cidade Garbosa", que se considera cheia de charme e cordialidade, porém em alguns momentos se torna uma cidade repelidora, pois limita a sua juventude ao trabalho no setor secundário (indústrias do vestuário) e terciário (comércio), fazendo com que grande parte dos jovens se tornem migrantes em direção a outras cidades que ofereçam mais qualificação, melhores condições de trabalho, lazer, saúde, moradia, etc.

Na São João Nepomuceno religiosa, aprendi valores que me conduziram para um olhar coletivo e para uma responsabilização social, que me inspiravam transformar o mundo com minhas próprias mãos, enquanto a "Cidade Garbosa" se mostrava nem tão cordial assim, limitando minha vida profissional e minhas formas de atuação no mundo. Esse misto de "querer fazer mais" pelo mundo que vivo e, ao mesmo tempo, "não poder fazer mais", fez-me sentir limitada profissionalmente e compelindo-me a pensar em fazer um curso de graduação em outra cidade.

O "querer fazer mais" e o "não poder fazer mais" foram os impulsos decisivos no meu caminho de cidadã, estudante e professora, porém, antes disso, minha vida escolar e profissional em São João Nepomuceno foi significativa para que eu chegasse até ali.

Durante meu Ensino Médio, realizado na rede de Ensino SESI na qual fui bolsista devido ao fato de a minha mãe trabalhar numa indústria local, tive a sorte de encontrar boas professoras e bons professores de Geografia e História que corroboraram com minha responsabilização social, aqui o aspecto bom estava relacionado a aulas dialógicas e reflexivas.

Sem saber, as vivências na escola básica em São João Nepomuceno, colaboraram com minha formação docente, pois foram tais vivências que

possibilitaram, mais tarde, a construção de modelos de ações docentes positivas e negativas, ou seja, o modelo de professora que eu queria ser e também o modelo que eu não queria ser.

Na mesma época, comecei a trabalhar, como "instrutora técnica de informática" em um curso local, na SJNet. Havia me destacado enquanto aluna do curso de informática e recebi o convite para fazer o treinamento de instrutora. Aqui iniciava minha docência enquanto profissão aos 16 anos de idade. Nessa época, minha mãe e meu pai apoiavam o fato de eu trabalhar e estudar como uma forma de aprender a ser autônoma para a vida, porém sempre deixaram claro que o objetivo maior era meu estudo.

Chega assim a época de escolha do meu curso de graduação. Minha família não tinha condições de me sustentar em Juiz de Fora, na época cidade mais próxima com uma universidade pública, muito menos bancar um curso em uma faculdade particular e eu não queria ficar na Cidade Garbosa que não tinha lugar para meu crescimento profissional, sem contar toda pressão que havia, não muito diferente dos dias de hoje, em relação a se fazer um curso superior, como se este fosse o único caminho para a felicidade, para a realização pessoal e profissional.

Portanto, minha escolha pela licenciatura em Geografia foi um misto de: impulsos gerados pelo caráter transformador que havia percebido na Geografia com meus professores e professoras da escola básica, pela aproximação e afeição pela docência que já havia iniciado na área de informática e pela falta de opção de escolha de um curso diurno, já que não poderia morar em Juiz de Fora.

Começa, assim, minha vida permeada pelo Ensino Superior na Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo trabalho com a informática e pela estrada entre Juiz de Fora e São João Nepomuceno. A Licenciatura em Geografia era noturna, o que me permitiu trabalhar durante o dia e assim conseguir ter dinheiro para pagar o ônibus estudantil que saía de São João Nepomuceno e vinha para Juiz de Fora trazendo muitas/muitos estudantes como eu. Esses movimentos pendulares, com duração de uma hora e meia por quatro anos, foram meus momentos de descanso, amizades e estudo entre o trabalho e as aulas na universidade.

Mais tarde, tive a oportunidade de mudar para Juiz de Fora e assim efetivamente comecei a fazer os estágios docentes na área da Geografia. Colégio de Aplicação João XXIII, Escola Estadual Delfim Moreira, Escola Municipal Oswaldo Veloso, Escola Municipal Marcos Freesz, Centro preparatório de Concursos da Prefeitura de Juiz de Fora - CPC foram as primeiras escolas nas quais não ocupava

apenas as carteiras estudantis, mas também me apropriava do discurso, do giz e do quadro, e cada vez que entrava numa escola e numa sala de aula, mesmo com todos os desafios da profissão de professora, minha identificação de docente ia se enraizando. Descobria, por minhas vivências, as belezas e as feiuras de uma cidade tão maior que a minha e, ao mesmo tempo, as belezas e as feiuras da profissão docente.

Lembro-me que, para encontrar as escolas localizadas em bairro distantes, a ansiedade e apreensão tomavam conta de mim, pois em São João Nepomuceno nunca havia andado de ônibus urbano público, lá tudo se fazia a pé. Lançava mão de ferramentas digitais, como o Google Maps, para me sentir menos perdida na nova cidade.

No início, tinha a impressão de que todas as galerias que ligam as diversas ruas no centro eram iguais até que fui marcando e identificando as lojas das entradas e as galerias se tornam diferentes umas das outras. Ao chegar em Juiz de Fora, o transporte coletivo público, as ferramentas de localização online e o centro da cidade com suas muitas ruas e galerias me transformaram.

Após me mudar para Juiz de Fora também pude aproveitar outros espaços e atividades que a UFJF promovia como eventos acadêmicos, os infocentros, as bibliotecas, o Restaurante Universitário – RU e grupos de pesquisa, como o GRUPEGE – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia Escolar ao qual permaneci por dois anos. Foi neste grupo que aprendi a importância da pesquisa acadêmica na vida de uma professora como instrumento de formação continuada e também de formação inicial.

Os textos e as discussões que aconteciam nesse grupo abriram meus olhos e minha mente para o mundo da escola, despertando cada vez mais meu interesse pela profissão professora. Foi neste grupo que aprendi a fazer pesquisa com mapas vivenciais. O Colégio de Aplicação João XXIII e a Escola Estadual Ali Halfeld foram os espaços onde parte da minha formação docente se deu ao produzir mapas com as crianças.

Na época, chamávamos a ferramenta metodológica de Mapa Narrativo, porém com o aperfeiçoamento teórico-metodológico, hoje chamamos Mapa Vivencial, metodologia esta que será apresentada mais à frente dentro do texto. Foi essa metodologia que me fez perceber um mundo de possibilidades cartográficas para além dos padrões cartesianos, logo influenciando diretamente na minha prática docente. Hoje uma das ferramentas didáticas que mais utilizo em sala de aula com

meus alunos é a produção livre de cartografias, sem padrões cartesianos, sem medidas exatas, mas cartografias que sistematizam o conhecimento e favorecem a aprendizagem dos conhecimentos dos sujeitos.

Durante a graduação, ao fazer as disciplinas e estágios, fui me formando enquanto professora, mas também fui me formando enquanto estudante e ao mesmo tempo fui me formando enquanto cidadã juizforana, porém a graduação chega ao fim, os projetos de pesquisa e estágios se findam e minha formação inicial de professora de Geografia se dá como completa.

Meses depois à colação de grau a vida se complicou. A inserção de uma nova professora no mercado de trabalho não aconteceu de forma fácil para mim, tentava designações em Juiz de Fora e nunca conseguia os cargos devido à falta de experiência, pouca idade e formação docente básica, apenas graduação. Recorri a cidades vizinhas e, no município de Santos Dumont, consegui um cargo para substituição temporária na prefeitura. Mais uma rotina de viagens se estabelecia, agora entre a cidade em que morava e a cidade em que trabalhava.

Em Santos Dumont, trabalhava em três escolas: uma escola urbana periférica, uma escola urbana central e uma escola periférica da zona rural - entende-se aqui periférico e central em relação à localização geográfica e também às condições socioeconômicas. Três realidades completamente distintas que colocaram em cheque ou afirmaram minha formação inicial de professora, todas as coisas que havia aprendido sobre o mundo da escola e da carreira de professora. Foi nessa experiência que apreendi realmente o quão árdua pode ser nossa profissão.

Mais tarde participei de um processo seletivo em Juiz de Fora de uma escola da rede particular, o Colégio Apogeu, e vi uma ótima oportunidade para não ter que continuar em Santos Dumont: não ter que viajar, melhorar minha remuneração, pensar na minha formação continuada e ter menos escolas para responder enquanto profissional. Fui aprovada no processo seletivo e até hoje aprendo e ensino nesta escola, na qual caminho para meu quinto ano lecionando no Ensino Fundamental II e Médio.

Nessa escola em que trabalho, o modelo pedagógico de ensino e aprendizagem tem como foco a preparação para os concursos militares e processos seletivos de universidades públicas como o ENEM e PISM, sendo portanto reconhecida pela sua excelência nos resultados e números de aprovação.

Hoje sou satisfeita profissionalmente por ter esse espaço de trabalho, sou grata, pois foi essa escola que abriu suas portas para mim, professora recém formada,

oferecendo-me condições de trabalho antes nunca conseguidas , porém sinto que minha atuação enquanto professora, estudante e cidadã precisa ir além.

A responsabilização social construída lá na "São João com nome de santo" e o caráter transformador da geografia apresentado por professoras e professores na minha formação básica ainda caminham comigo. Fazem-me acreditar que seja de fundamental importância, na minha carreira enquanto docente, estudante e cidadã, meu ingresso na rede pública seja municipal, estadual ou federal a fim de colaborar na construção da mesma. Como já disse, falo de um lugar específico e meu posicionamento não é neutro: defendo uma educação pública e de qualidade para todos.

Sendo assim, a formação continuada foi um caminho que tomei para conseguir me qualificar ainda mais meu trabalho enquanto docente. Tentei uma vez antes o processo seletivo do mestrado, porém não fui aprovada. Como queria continuar minha formação continuada decidi fazer uma especialização *lato sensu* em Desenvolvimento Humano que acontecia no Centro de Psicologia Aplicada da UFJF e tinha como público alvo professoras, professores e profissionais da saúde.

Após o término da especialização, que durou um ano, tentei novamente o mestrado e com um projeto melhor elaborado consegui ingressar no Programa de Pós de Graduação em Educação na UFJF, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professoras e professores e, especificamente, com o tema de estudo formação sócio espacial e educação.

E por que a escolha do grupo de trabalho "Professoras e professores de Geografia em formação inicial"? Aprendi que o princípio de uma pesquisa deva partir de um incômodo gerado por alguma situação real da vida e, a partir disso, caminhar para uma investigação.

Justifico, portanto, este movimento de pesquisa e esclareço desde já que tomo como impulsos os incômodos, muitas vezes específicos da minha área de formação e da minha experiência formativa, a Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Juiz de Fora, por isso volto à instituição em que me formei para investigar a formação inicial de professoras e professores de Geografia.

Os desafios de nossos cursos de formação inicial de professoras e professores, apesar de serem indagações iniciais, não me fizeram parar aí. A percepção de tais desafios é uma espécie de trampolim para outras indagações. Percebendo que, mesmo tendo recebido uma formação falha, vários colegas se tornaram bons profissionais e estão aí, superando as realidades e conseguindo realizar trabalhos

transformadores. Além de caminhar para uma perspectiva que explore as potencialidades das cidades, escolho também investigar os potenciais das professoras e professores em formação inicial, visto que são eles os futuros profissionais da educação.

O estado da Arte feito por Gatti (2011, p.15) corrobora a justificativa deste trabalho de pesquisa. Nele é destacada a importância de se retomar os estudos de formação inicial de professoras e professores, visto que nos anos 90 o foco dos estudos eram as professoras e professores em formação inicial e seus percursos formativos, cerca de 75% dos estudos. Porém, a partir de 2000, esse foco mudou, valorizando mais os aspectos relacionados às professoras e aos professores em atuação, pós-formação inicial, considerando principalmente seus saberes, práticas e representações, cerca de 52% dos estudo.

Gatti (2011, p.15) levanta também a importância de se pensar caminhos junto com as professoras e professores para solucionar as falhas da profissão e formação, porém destaca que há muito para se discutir sobre a formação inicial, pois esta fase formativa é a base pra que os outros caminhos de formação continuada possam ocorrer.

Vale ressaltar que, muitas vezes, as formações continuadas não conseguem cumprir com seus objetivos de atualização e ampliação do desenvolvimento profissional, pois são utilizadas como uma espécie de “tapa-buracos” da formação inicial das professoras e professores. Gatti (2011, p.200) apresenta que as principais demandas de formação continuada solicitadas pelas professoras e professores formados estão ligadas às estratégias didáticas de sala de aula, ou seja ao “como ensinar”.

Bezerra (2015, p.34), ao refletir sobre experiências de estágio curricular em licenciatura, aponta para a necessidade de construção de outros olhares sobre a escola, sobre os sujeitos que a constroem, principalmente os docentes universitários (as) formadores de futuros docentes da escola básica. Segundo a autora, ainda “prevalece a fragmentação entre as experiências de estágio e disciplinas temáticas, resultando na construção de um distanciamento entre os currículos acadêmicos e escolares”.

Bragança (2014, p.95) aponta outros desafios na formação docente como distanciamento entre exigências da sociedade, da pedagogia, da pratica profissional e do desejo pessoal dos docentes. Tais desencontros geram uma crise profunda na classe, contribuindo ainda mais para a desvalorização do papel do professor ao

mesmo tempo que este tem aumentada as exigências sobre o trabalho, a indefinição de funções e a responsabilização sobre a qualidade de ensino.

Barros (2008, p.71) aponta desafios que precisam ser superados que evidenciam tal crise docente como privatizações do ensino, congelamento de salários, ênfase na dimensão técnica e instrumental da educação, cresce volume de encargos sobre os profissionais da escola, principalmente sobre o docente.

Para a autora, tal situação crítica só poderá ser superada a partir da (re)criação de políticas, outras formas de vivências a partir de uma realidade mais múltipla e solidária, a partir de “pontes com as experiências instituintes capazes de acionar redes de cooperação que vitalizem os processos educacionais” (BARROS, 2008, p.71).

As autoras Gatti (2011), Bezerra (2015), Bragança (2014) e Barros (2008) apontam, em seus textos, a necessidade de se repensar a formação de professores a partir de novos olhares múltiplos, dialógicos, democráticos e solidários para que tais desafios sejam superados a fim de uma melhor qualificação profissional de nossos (as) docentes, principalmente para um estreitamento entre a prática na escola básica e as atividades dentro das licenciaturas.

Caon Amorim (2015, p. 36983) também nos diz de uma cultura escolar presente na formação inicial de docentes, que traz representações do processo de formação inicial resumindo as atividades do estagiário à observação de aulas e reprodução, sem espaços de reflexão sobre as discussões tecidas na universidade. “Em tais representações, o que já se constatou é que se espera que o licenciando fique sentado, geralmente no fundo da sala de aula, apenas observando os encontros e, ao final do período do estágio, tem a experiência de trabalhar com uma aula a ser, então, avaliada”

A partir de tais considerações e levantamentos de estudiosas da formação docente no Brasil, cabe-nos pensar sobre as potencialidades de uma Cidade Educadora como forma de reinvenção curricular para a formação de professores (as), a fim de aproximar os docentes em formação inicial das vivências urbanas múltiplas e próximas do funcionamento da vida real dos sujeitos urbanos da escola básica.

Em contrapartida, em revisão de literatura, que será apresentada posteriormente, sobre o tema Cidade Educadora, poucos trabalhos retratam as ações de instituições universitárias enquanto agente participativo e promotor de ações que contribuam com a construção de uma Cidade Educadora, ideal de cidade que poderia colaborar com a formação inicial e também continuada de professoras e professores.

As ações são, em sua maioria, promovidas por escolas de nível básico, prefeituras e organizações civis. Se construir a Cidade Educadora exige um movimento coletivo do público, do privado e da sociedade civil, as universidades públicas são umas das instituições públicas que poderiam contribuir de forma significativa com esse movimento, principalmente a partir de projetos de extensão, ensino e pesquisa.

Apesar de o conhecimento ser construído socialmente e todos poderem contribuir com os processos educativos, creio que a Universidade é o ambiente propício e favorável para tal, pois a sua existência é educativa, a intencionalidade pedagógica é inata em seus movimentos. A UFJF, principalmente nesse contexto ganha papel importantíssimo por ser a única instituição em Juiz de Fora que possui curso de formação de professoras e professores de Geografia.

Assim, se estamos falando de novas experiências escolares, novas formas de olhar a vida, o mundo, a vida humana, a universidade como instituição construtora de conhecimento deveria ser capaz de oficializar e se dedicar à construção de tais conhecimentos e saberes, já que é dotada de recursos financeiros e estruturas físicas e humanas (projetos de extensão, por exemplo, e laboratórios).

Acredito, portanto, que as universidades públicas deveriam ter maior participação nas ações construtivas de uma Cidade Educadora, o que me motiva a trazer essas discussões para o âmbito acadêmico da UFJF, a fim de que este assunto tome maior visibilidade, e a universidade pública cumpra seu papel de agente construtor de uma Cidade Educadora.

Partindo do princípio de que o professor tem papel fundamental na construção de uma escola pública de qualidade, e nesse caso, as professoras e professores em formação são um público em potencial formativo, pois estão em processo de identificação sobre o que é ser professor e professora.

Em resumo, justifico assim minha escolha de trabalhar com as/os estudantes da formação inicial em geografia: pela minha experiência formativa, pela necessidade de se promoverem investigações que contribuam com a construção de melhorias dos cursos de formação docente e pela urgência em fazer com que a universidade cumpra com seu papel de agente constituinte de uma cidade educadora.

A partir disso, lanço a questão central que movimentou essa investigação: **Como são constituídos os territórios educativos das e dos docentes em formação inicial?**

Tal questão pode ser desmembrada em outras: Quais são os TEs vivenciados pelas professoras e professores em seus processos de formação inicial? O que se aprende nesses TEs? Quais outros territórios teriam potencial educativo para a formação docente?

Nesse trabalho pretendi, a partir de reflexões, construir com professoras e professores em formação inicial de geografia mapas vivências que apresentem: quais espaços urbanos e vivências são significativos em seus processos de formação docente, quais territórios apresentam potenciais educativos e quais TEs são promovidos pela UFJF.

2. DO TERRITÓRIO AOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: do Território na Geografia à construção dos Territórios Educativos na Cidade Educadora

“Em Eudóxia, que se estende para cima e para baixo, com vielas tortuosas, escadas, becos, casebres, conserva-se um tapete no qual se pode contemplar verdadeira forma da cidade. À primeira vista, nada é tão pouco parecido com Eudóxia quanto o desenho do tapete, (...) Mas, ao se deter para observá-lo com atenção, percebe-se que cada ponto do tapete corresponde a um ponto da cidade e que todas as coisas contidas na cidade estão compreendidas no desenho, dispostas segundo as suas verdadeiras relações, as quais se evadem aos olhos distraídos pelo vaivém, pelos enxames, pela multidão. A confusão de Eudóxia, os zurros dos mulos, as manchas de negro de fumo, os odores de peixe, é tudo o que aparece na perspectiva parcial que se colhe; mas o tapete prova que existe um ponto no qual a cidade mostra as suas verdadeiras proporções, o esquema geométrico implícito nos mínimos detalhes. (...) Cada habitante de Eudóxia compara a ordem imóvel do tapete a uma imagem sua da cidade, uma angústia sua, e todos podem encontrar, escondidas entre os arabescos, uma resposta, a história de suas vidas, as vicissitudes do destino(...)”

(Ítalo Calvino)

Eudóxia (2003, p.94) não seria a mesma cidade sem seus habitantes e estes não seriam os mesmos sem Eudóxia de vielas tortuosas, becos e casebres. A cidade criada por Ítalo Calvino é uma metáfora da cidade viva, que só existe por ser um espaço habitado, vivido, usado e por isso pode ser representada e significada em um tapete, que neste sentido toma uma dimensão de mapa.

O mapa, no contexto de Eudóxia, assim como nessa pesquisa, torna-se uma ferramenta de expressão do espaço banal, que segundo Milton Santos é “o território de todos, frequentemente contido nos limites do trabalho de todos” (1994, p.16). Temos aqui um recorte horizontal da vida, no qual o espaço banal se forma a partir dos lugares vizinhos, que possuem uma continuidade territorial física. Espaço que se comunica pelas ações individuais e coletivas daqueles que vivem ao lado um do outro, das ações cotidianas.

Ao mesmo tempo, este mapa também nos expressa um recorte vertical, um espaço configurado em rede, que se constitui por pontos fisicamente isolados, porém interligados por processos sociais. Pontos hierarquizados, definidos por sua “capacidade, maior ou menor, de receber informações de toda natureza” (SANTOS, 2014, p.231).

É no contexto do par dialético das horizontalidades e verticalidades que o conceito chave dessa pesquisa, o TE, ganha corpo e uma tentativa de compreensão das suas aplicações, que perpassam pelos processos globais e locais de construção das vivências humanas.

Seguindo os dizeres de Haesbaert (2009, p. 95-99), aqui não pretendo devanear sobre as diversas conceituações sobre o território nos diversos períodos da história epistemológica da Geografia, a questão central não deve ser o que é o território, mas sim “o que fazemos” a partir desse conceito, suas apropriações, seus usos.

Nesse sentido, as verticalidades, expressas em redes, intensificaram-se pelo território com os processos evolutivos do Meio Técnico-Científico-Informacional - MTCI (SANTOS, 2014), compreendido como o conjunto de ferramentas, ações e conhecimentos construídos ao longo do tempo pelos seres humanos, aplicados à modificação do Planeta Terra.

Com o avanço da exploração europeia no século XV, O MTCI e, conseqüentemente, as redes ampliaram seus pontos de ligação pelo mundo, aí temos um marco inicial do processo que hoje chamamos de Globalização. Porém, a partir da Terceira Revolução Industrial, no século XX, o MTCI se intensificou possibilitando ainda mais a propagação e o fortalecimento de algumas redes pelo mundo através dos meios de comunicação, transporte e sistema financeiro.

Portanto, se a hierarquia das redes é definida pela capacidade que cada ponto tem de receber informações, é lógico pensar que o mundo em rede é desigual, que a Globalização é desigual mesmo detendo um aspecto global. Os processos de

dominação exploratória entre nações, que acontecem anos a fio no mundo, a citar como exemplo os processos de colonização da América e imperialismos na África e Ásia, trazem dependências financeiras e tecnológicas abismais e que dificilmente serão superadas pelas regiões dominadas.

Percebemos um mundo hierarquizado, verticalizado, que têm no topo da hierarquia as grandes empresas transnacionais e corporações financeiras que, de forma criativa, assumem uma roupagem da inovação tecnológica e da liberdade de consumo para perpetuar as relações de dominação, exploração e dependência sobre os países com menor capacidade de integração às redes, e percebemos nesse sentido uma alienação do território (RIBEIRO, 2005, p.265) que se dá pela venda do patrimônio cultural e natural daqueles que ali vivem.

O território enquanto um conceito geográfico, por muito tempo esteve vinculado às verticalidades alienantes, foi utilizado enquanto uma categoria demarcadora de poder do Estado, portanto, quanto maior o território, maior seria o poder daquele que o detivesse. Essa é uma perspectiva que concebe o território enquanto um suporte material necessário para a existência da vida e exercício da soberania de um Estado, com limites bem definidos, sendo portanto uma “determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano” (RATZEL, 1990, p.23).

Porém, vários estudiosos do território como Raffestin, Souza, Haesbaert, Saquet (in SAQUET e SPÓSITO, 2009, pp.365), Santos, Corrêa, (In SANTOS, Milton et al, 1998, pp.332), mesmo que divergentes em alguns pontos teóricos, apresentam e defendem, de maneira comum, a construção epistêmica de uma nova perspectiva de território que se dá para além do aspecto material sendo construído por ações e objetos, materialidades e imaterialidades, perspectiva esta que amplia nossos olhares para um conceito de território multiescalar e construído por vários agentes sociais, não apenas pelo Estado.

Há vários territórios recobrimdo a superfície da Terra. Cada um representa uma específica dimensão e conteúdo, sendo apropriado, vivenciado e percebido diferentemente pelos diversos agentes. Os vários territórios não formam um mosaico, regular ou irregular, mas assemelham-se às múltiplas possibilidades de arranjos existentes em um caleidoscópio. (CORRÊA, 2009, p.252)

Podemos, portanto nos referir a territórios diversos, territórios que irão se sobrepôr, interligar-se, complementar-se, contrapor-se, movimentar-se, construir-se e destruir-se a todo momento, não havendo limites rígidos e imutáveis.

Territórios ligados à construção das identidades e à dimensão do simbólico. Claval (2009, p. 11) nos apresenta um uso territorial que perpassa a materialidade, mas que só pode ser compreendido pelas identidades e simbologias ali construídas.

O autor nos diz que usar a categoria território é “evidenciar que os lugares nos quais estão inscritas as existências humanas foram construídos pelos homens, ao mesmo tempo pela sua ação técnica e pelo discurso que mantinham sobre ela” (CLAVAL, 2009, p.11).

Sobre as simbologias, Claval nos diz que as reações que constroem os territórios e os seres humanos que ali vivem “não são somente materiais, são também de ordem simbólica, o que os torna reflexivos. Os homens concebem seu ambiente como se houvesse um espelho, que refletindo suas imagens, ajuda-os a tomar consciência daquilo que eles partilham.” (CLAVAL, 2009, p.11)

Ampliando as discussões, Milton Santos também contribui com uma nova perspectiva de território para além das bases materiais, que se torna de extrema importância para compreendermos os TEs, e nos diz que

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. (SANTOS, 2009, p. 8).

Assim, Santos (1994, p.18-20) nos diz da importância de se retomar a noção de espaço banal, do território de todos, dos territórios das relações horizontais, pois é neles que as relações solidárias são construídas.

Muitas vezes, o território esteve ligado a projetos de classes dominantes e a produção da alienação territorial, até hoje está, porém na atualidade o território tem assumido também uma roupagem progressista e inovadora em diversos âmbitos nos quais ele aparece como conceito estruturador, principalmente no âmbito das políticas públicas.

Saquet (2009, p.90) nos diz que o “território é produto social e condição. (...) O território é o conteúdo das formas e reações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação, também material e imaterial, em manchas e redes”.

O autor evidencia que uma abordagem territorial pode contribuir para um melhor entendimento de “processos, redes, rearranjos a heterogeneidade, contradições, os tempos e os territórios de maneira a contemplar a (i)materialidade do

mundo da vida” (SAQUET, 2009, p.91), a fim de potencializar projetos e programas de desenvolvimento com mais justiça social.

A visão ampliada sobre os territórios possibilita a consideração de agentes sociais antes desconsiderados pelas visões territorialistas dominantes, fazendo com estes usos marginalizados sejam considerados como usos de “sujeitos que produzem e exercem seus poderes individuais e coletivos construindo seus territórios vivenciais, territórios de resistência política, cultural e até econômica”. (RIBEIRO, 2005, p.268; SOUZA, 2009, p.70).

Nessa perspectiva territorial de uso, de autonomia, coletividade, resistência, luta e diversidade que o conceito de TE é estruturado e passa a ser vinculado às políticas públicas de Educação Integral no Brasil, especificamente dentro do Programa Mais Educação – PME.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010, p.1) em um primeiro momento, constituiu-se como estratégia do Governo Federal para promover a ampliação de tempos e espaços escolares construindo uma educação em tempo integral. Assim, aumentando as oportunidades educativas, como também expandindo o compartilhamento da responsabilidade de educar entre diversos atores da sociedade.

O PME compreendia a escola em tempo integral como sendo aquela com jornada igual ou superior a sete horas durante todo o ano letivo, podendo ser cumprida na escola ou em outros espaços com a intencionalidade educacional, ou seja, as atividades poderiam ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço escolar, se orientadas, podendo ser utilizados os equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições locais.

Tais atividades complementares seriam especificadas a partir dos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e arte, cultura digital, promoção de saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo de ciências da natureza e educação econômica (Moll, 2009b; Moll 2009c).

O PME propunha um modelo de Educação Integral participativa que pudesse intensificar os processos de ampliação e consolidação das políticas sociais, articulando-as aos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e das comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que contribua para

a garantia e para a manutenção da educação como direito de todos (MOLL, 2009a; MOLL, 2009b).

Vale ressaltar aqui que este primeiro modelo do PME se estendeu até 2016, quando foi substituído pelo “Novo Mais Educação” pela Portaria nº 1144, de 10/10/2016 e é atualmente regulamentado pela Resolução nº 5, de 25/10/2016.

O novo programa tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016.)

Diferentemente das propostas apresentadas e realizadas em nosso país no âmbito das políticas públicas sobre ampliação da carga horária escolar, o Programa Mais Educação em sua primeira versão, pretendia realizar um trabalho que iria além da escola em tempo integral, mas ampliaria a realização de tal trabalho a partir de uma perspectiva de Educação Integral.

A proposta é uma “reinvenção da prática educativa escolar no sentido do seu desenclausuramento, de seu *reencontro com a vida*” (MOLL, 2008, p.38), encontro este que tem como perspectiva um projeto de educação que tem a escola como base, porém que recria seu sentido na unidade com o mundo fora do espaço escolar: com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.

Nesse sentido a Educação Integral busca estreitar as relações entre desempenho escolar e situação sócio espacial dos alunos e alunas, e ainda a valorização das relações comunitárias e de identidade. Portanto, pensar em uma Educação Integral implica considerar as variáveis tempo e espaço escolares de uma forma que os ressignifique, ampliando as concepções sobre educação para além dos espaços escolares institucionalizados.

Para que a Educação Integral dos sujeitos aconteça, o Programa mais Educação se apropria do conceito Território Educativo. Segundo o decreto oficial, um dos princípios do Programa Mais Educação é a construção de Territórios Educativos:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;” (BRASIL, 2013, p.2)

Os TEs podem ser entendidos como espaços que são constituídos por formas-conteúdo que possuem potencial educativo, ou seja, características de educabilidade espacial, e quando usados com intencionalidade educativa podem contribuir para a construção de saberes e conhecimentos que irão constituir os currículos formativos.

Entendemos aqui com base em Milton Santos (2014, p.103) que “a ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, nos remete a totalidade, ou seja, o conjunto das pares em relação mútua.

Já a Educabilidade, segundo López (2008, pp 327-345), é conjunto de recursos, aptidões ou predisposições que possibilitam que um ser humano se adapta às exigências do sistema escolar com sucesso; capital cultural que favorece o aprendizado escolar.

Neste sentido, podemos pensar numa educabilidade espacial que se concretiza através das formas e conteúdo do espaço geográfico a partir de ações práticas com Intencionalidade educativa, que segundo Uberti (2013, p. 1226) por ser entendida como a relação de correspondência entre o que é projetado, o que se faz de intervenções e o que acontece.

O conceito de TE tem como base o conceito de território pensado por Milton Santos, “O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si.” (SANTOS, 2002, p.10). Assim pode-se dizer que o Programa Mais Educação é fundamentado no binômio educação-território, ou seja, são as ações coletivas entre escola, comunidade e todos agentes sociais que irão promover a formação integral dos sujeitos.

E qual é a dimensão desses territórios? Até onde as escolas devem expandir suas trilhas formativas? A concepção de TE nasce junto com a concepção de Cidade Educadora apresentado no Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990 e são esses constructos teóricos que irão direcionar as práticas do PME. A “Carta das Cidades Educadoras”, documento que firmou o compromisso das cidades participantes do congresso com a educação integral, diz que

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (AICE, 1990, p.1)

Esta visão mais ampla do processo educativo convida a escola a usufruir da cidade onde está inserida, ampliando seu campo de ação para além do seu bairro, mas reconhecendo sua comunidade como parte de um todo maior cheio de possibilidades de aprendizagem.

Alderoqui (2006, pp.160 -165) amplia nossa discussão sobre a cidade e a apresenta como um verdadeiro laboratório de inovações sociais. Ela entende a cidade como um conteúdo (se aprende sobre a cidade), como um meio (se aprende na cidade), e como um agente (se aprende a partir da cidade).

Aprender sobre la ciudad nos instala en la problemática de cómo conocerla. Se trata de la ciudad como contenido educativo (...) Aprender en la ciudad se refiere a la ciudad en tanto contexto o medio educativo. (...) Es una dimensión que incluye como destinatarios a los habitantes de la ciudad que tienen acceso y aprovechan los bienes culturales. (...) Aprender de la ciudad supone comprender la ciudad como un transmisor denso, cambiante y diverso de informaciones y de cultura. Tiene que ver con la densidad de los encuentros humanos y de los productos culturales (en el sentido más amplio del término), la ciudad como agente de educación informal. En esta dimensión sucede el encuentro con las diferentes clases de personas, hombres y mujeres, niños y ancianos, ricos y pobres, empleados y desempleados, etc. (ALDEROQUI, 2006, pp.160 -165)

Moll (2003, p.61) nos diz que precisamos “recolocar a escola na cena urbana, tirá-la de um certo lugar de invisibilidade”, que condições precisam ser criadas para que todas os sujeitos, em todas as fases da vida, (re)aprendam a cidade, na cidade e com a cidade para (re)aprenderam a conviver, assim criando possibilidades históricas de se reinventarem como sociedade, sem retirar da escola uma responsabilidade que é dela.

Aprender sobre/na/com a cidade é um convite que desafia a própria cidade, esta que tantas vezes tem como resultado, em suas vivências cotidianas, várias práticas ofensivas, que conseqüentemente resultam na clausura de sua população dentro das residências e o esvaziamento das ruas, praças, parques. “(...) Numa cidade, estamos condenados a viver juntos. A cidade produz um destino coletivo que vem do fato exatamente desta cooperação no conflito e deste conflito na cooperação.” (SANTOS, 1996a, p.12).

O convite é para que se tenha um novo olhar sobre as potencialidades da cidade, e também enxergá-la como espaço de Educação Integral, deixando de lado as negatividades e visando uma positividade e uma potencialidade possível, suas educabilidades espaciais.

2.1 Territórios Educativos nas Cidades Educadoras

Com a intenção de construir e ampliar os novos olhares sobre o processo de educação na/para/pela Cidade descobrindo assim seus potenciais educativos,

desdobramos-nos em uma investigação de literatura sobre as Cidades Educadoras e a construção de seus Territórios Educativos.

O trabalho de investigação de literatura possuiu a finalidade de levantar as produções acadêmicas nas quais a Cidade Educadora aparece como elemento integrador da pesquisa, a fim de compreender melhor a constituição dos TEs a partir do olhar de outras investigações.

A investigação bibliográfica realizada teve como base de dados o Banco de Tese e Dissertações da CAPES, assim como seu banco de Periódicos. Também utilizamos o sistema Scielo e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Outra fonte de pesquisa de relevância para a área da Educação foram os Grupos de Trabalhos - GT's realizados nos encontros da ANPED.

Com base nos mecanismos de buscas de cada fonte de informação, usamos o termo "Cidade Educadora" para os bancos de Teses da Capes e Scielo, Periódicos da Capes (resultados expandidos) e IBICT, porém nestes dois últimos demarcamos um período referente aos últimos cinco anos devido ao grande número de trabalhos encontrados, assim optamos pelas produções mais atuais.

Para a busca no banco de dados na ANPED, realizamos uma investigação manual, já que os sites dos encontros não possuem um banco central e um mecanismo de busca que possa indexar todos os trabalhos, fator dificultador para a pesquisa. Pesquisamos todos os GT's de todos os encontros cujos trabalhos estavam disponíveis online, ou seja do 23º até 37º Encontro. Apenas uma obra foi encontrada utilizando o termo "Cidade Educadora" em seu título, portanto reduzimos o termo de busca para "Cidade" a fim de verificar qual trato a cidade recebia dentro dos encontros educacionais da ANPEd e assim ampliar as possibilidades do diálogo.

Em um total de 68 obras encontradas, excluimos aquelas que não possuíam o texto disponível para acesso online (2 textos). Optamos, em um primeiro momento, pela leitura do resumo das referências, ou quando estes eram insuficientes, fizemos a leitura dos textos na íntegra, a partir disso pudemos agrupar as obras encontradas em quatro categorias.

A 1ª categoria se constituiu dos textos que não tratavam dos assuntos específicos referentes à "Cidade" ou à "Cidade Educadora" e que, mesmo assim, foram indexados pelos mecanismos de busca dos bancos de dados (apenas um texto).

A 2ª categoria retratou a Cidade ou a Cidade Educadora enquanto um elemento de um recurso audiovisual que é foco do estudo da pesquisa, como por exemplo "A

Linguagem Audiovisual Em Vídeos Educativos Da Univesp Tv." (Lemos Junior, 2013). O texto citado trazia reflexões teóricas e técnicas a respeito das temáticas da Área de Comunicação Visual sobre o documentário "Cidades Educadoras: Para entender a Estação da Luz" (3 textos).

A 3ª categoria foi aquela na qual a cidade era vista como lugar da pesquisa, espaço físico-geográfico no qual estavam os sujeitos pesquisados. Na maior parte dos textos dessa categoria, a cidade apareceu como a divisão político administrativa de município, por exemplo "Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da "Escola Profissional Feminina" nas décadas de 1910, 1920 e 1930." (Novelli, 2005). Mesmo que, em alguns textos, a dinamicidade do meio urbano tenha sido retratada, a cidade ainda permaneceu como o espaço da pesquisa, das vivências e não como elemento educativo (30 textos).

A 4ª categoria foi aquela na qual a cidade se constituiu dentro da perspectiva de Cidade Educadora, contribuindo ativamente na formação dos sujeitos de pesquisa envolvidos. Nessas obras, a cidade não foi vista apenas como suporte físico-geográfico da investigação, mas como elemento foco da pesquisa juntamente com seus sujeitos e apresentou uma função educativa/transformadora em seu existir. Por exemplo, pudemos evidenciar "As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como Comunidade Educadora" (FUSARI, 2002). Um número de 32 obras foram identificadas nessa categoria e lidas na íntegra e serão utilizadas, mais à frente, para a construção de um diálogo.

Após tal investigação e sistematização pudemos encontrar as seguintes referências que organizamos na tabela a seguir, em ordem decrescente por ano, e em seguida por ordem alfabética pelo nome do autor.

Tabela 1 - Obras encontradas para as palavras-chaves: "Cidade"¹ e "Cidade Educadora"²

Título	Autor	Ano	Tipo	Instituição	Fonte
Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia	Morigi , Valter	2014	Tese de Doutorado	Universidade do Rio Grande do Sul	IBICT
Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	Quevedo , Thelmelisa Lencione	2014	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo	IBICT

Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	Ramalho, Bárbara Bruna Moreira	2014	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	IBICT
Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma Cidade Educadora	Santos, Roberta De Paula	2014	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco	IBICT
Estudo sobre a educação como prática da democracia e a experiência das Cidades Educativas	Valle, Luísa De Pinho	2014	Dissertação de Mestrado	Universidade de Brasília	IBICT
Espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da "Terra Brasilis": o potencial na construção de Cidade Educadoras	Vasconcelos, Paulo Sergio Souza	2014	Dissertação de Mestrado	Faculdades EST	IBICT
Princípios norteadores da Cidade Educadora.	Aieta, Vania Siciliano ; Zuin, Aparecida Luzia Alzira	2013	Artigo	Revista de Direito da Cidade	Periódicos Capes
Lisboa, Cidade Educadora : projetos de promoção da leitura	Marques, Ana Paula; Moreira, Rita	2013	Artigo	Solta Palavra	Periódicos Capes
Das possibilidades de educação na Lousã: pensar a Cidade Educadora e a organização em Centros Cívicos-Educativos	Ribeiro, Vítor Manuel; Agostinho Ferreira, António Gomes	2013	Dissertação de Mestrado	Universidade de Coimbra	Periódicos Capes
Newsletter Cidade Educadora. Habitar a cidade. Construir o espaço público	Correia, Maria Das Dores; Santos, Maria Teresa	2012	Artigo	Newsletter Cidade Educadora	Periódicos Capes
Évora, Cidade Educadora, Educação e Criatividade: Que Relação?	Favinha, Marília ; Cruz, Jorge Balsa, Ângela ; Cid, Marília ; Grácio, Luísa	2012	Artigo	Universidade de Évora	Periódicos Capes
O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma Cidade Educadora.	Ferreira, Agnes Leite Thompson Dantas	2012	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo	Banco de Teses Capes, IBICT
Educação, desenvolvimento e identidade local	Louro, Paulo Alexandre Miranda	2012	Ata De Congresso	ISPA - Instituto Universitário de Lisboa	Periódicos Capes
A mediação sócio-educativa na construção da Cidade educadora: e Projecto Massarelos, Freguesia Educadora	Lúcio , Joana Catarina Dias	2012	Tese de Doutorado	Universidade do Porto	Periódicos Capes
Escola Integrada: uma proposta de educação para todos	Resende, Mary Margareth Marinho	2012	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Juiz de Fora	Banco de Teses Capes

Cidade e Educabilidade (Príncipe, Rio Grande Do Norte – Século Xix)	Medeiros Neta, Olivia Morais De	2012	Trabalho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	ANPEd 34ª Reunião GT02
A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea	Vieira, Elisa	2012	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo	Banco de Teses Capes, IBICT, Periódicos Capes
Educação e o turista cidadão: viva o centro a pé (Porto Alegre/Rs – 2006-2011)	Abreu, Carina Vasconcellos	2011	Dissertação de Mestrado	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Banco de Teses Capes, IBICT, Periódicos Capes
Cidade, município e educação : dinâmicas culturais e educativas no município de Ponte de Lima na perspectiva da Cidade Educadora	Dantas, Maria Augusta Da Silva	2011	Dissertação de Mestrado	Universidade do Minho	Periódicos Capes
A Educação Ambiental no contexto da Cidade Educadora: a experiência de Sorocaba.	Martinez, Roberto	2011	Dissertação de Mestrado	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	Banco de Teses Capes
Cidade e processos educativos: CIEPS e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras	Viana , Letícia De Lima	2011	Dissertação de Mestrado	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	IBICT
Cidade Educadora e juventudes : as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-Rs	Wink, Ingrid	2011	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Banco de Teses Capes, IBICT, Periódicos Capes
Cidade Educadora: um estudo sobre a experiência do município de Esteio / Rs	Rodrigues, Lola Cristina Da Luz	2008	Dissertação de Mestrado	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	IBICT
Poder local, cidadania e educação : das condições para construção de uma cidade educadora : um estudo produzido a partir do bairro Restinga - Porto Alegre	Paredes, Edesmin Wilfrido Palacios	2007	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	IBICT
Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental	Soares, Maria Lucia de Amorim	2007	Trabalho	Revista Série-Estudos	ANPEd 29ª Reunião GT22
Didática de ciências da terra: cidade e ambiente como focos para o ensino médio	Gonçalves, Pedro Wagner; Sicca, Natalina Aparecida Laguna	2006	Trabalho	Reunião anual da ANPEd	ANPEd 28ª Reunião GT04

Educação permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras	Hidalgo, Angela Maria	2006	Trabalho	Reunião anual da ANPEd	ANPEd 28ª Reunião GT05
Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania	Mortatti, Maria Eloisa Velosa	2006	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo	IBICT
Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen	Paetzold, Ophelia Sunpta Buzatto	2006	Trabalho	Simpósio Nacional de Educação	IBICT
Por que o local? A cidade como campo da educação popular.	Tavares, Maria Tereza Goudard	2005	Trabalho	Reunião anual da ANPEd	ANPEd 27ª Reunião GT06
A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações	Tavares, Maria Tereza Goudard	2003	Trabalho	Reunião anual da ANPEd	ANPEd 25ª Reunião GT06
As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como Comunidade Educadora.	Fusari, Andrea	2002	Artigo	Educação e Sociedade	Scielo

Fonte: Construída pela autora utilizando banco de Teses da Capes², Periódicos Capes² (últimos 5 anos), Instituto Brasileiro de Informação sobre Ciência e Tecnologia - IBICT² (últimos 5 anos), Scielo² e Sites da ANPEd¹ (23ª até 37ª Reunião) - 08 de fevereiro de 2015.

Foi possível construir, portanto, um diálogo com as pesquisas encontradas a partir da troca de olhares sobre a Cidade Educadora. Por meio da investigação, pudemos notar que as Cidades Educadoras têm sido estudadas por diversas áreas do conhecimento para além do campo da educação. Os trabalhos mais recentes pertencem às áreas do Direito, da Teologia, das Artes visuais, das Ciências Sociais, da Psicologia e da Arquitetura e Urbanismo. Com o passar dos anos pesquisados, as Cidades Educadoras foram recebendo atenção de outras áreas do conhecimento para além da área educacional, tornando-se um assunto de pesquisa multidisciplinar.

Importante lembrar que as "Cidades Educadoras" não são territórios que se definem, apenas, por limites político-administrativos, mas pelas apropriações e usos que foram construídos; logo as freguesias portuguesas, que não são consideradas cidades, ao promoverem territórios educativos condizentes com os pressupostos da Cidade Educadora podem ser consideradas como parte do projeto.

Sendo assim, primeiramente iremos lançar um olhar sobre as cidades educadoras encontradas na investigação conversando com os textos que trazem um estudo de caso específico, como a cidade Educadora de Évora em Portugal ou a Cidade Educadora de Gravataí no Brasil. Em seguida, iremos conversar com os textos que trazem contribuições teóricas para a área a partir de reflexões e pesquisas que não delimitaram uma Cidade Educadora. Lembramos que essa organização é apenas

sistemática para que todos os textos sejam contemplados e para que nossas ideias se organizem durante o texto, porém será realizado um diálogo constante e único entre eles.

Temos espalhados por Brasil, Portugal, Espanha, Argentina e Itália, os territórios de Olinda, Lisboa, Lousã, Évora, Ponte de Lima, Azambuja, Massarelos, Barcelona, Príncipe, Vitória, Porto Alegre, Sorocaba, Gravataí, Belo Horizonte, Nova Iguaçu, Araraquara, Esteio, Rosário e Pistóia. Mesmo estando quilômetros de distância uns dos outros, todos têm um ponto em comum: foram observados por diversos agentes sociais a partir da perspectiva da Cidade Educadora e todos estão tentando superar o desafio que esse tipo de olhar traz.

Em Olinda, tombada como Patrimônio Oficial da Humanidade, o desafio se deu na tentativa de construir uma Educação Patrimonial Transformadora para que, não apenas órgãos oficiais reconheçam seu valor histórico-cultural material e imaterial, mas para que seus cidadãos também a reconheçam como seu patrimônio, a fim de preservá-la. Para superar esse desafio, o município lançou a proposta de Cidade Educadora contando com a colaboração das escolas municipais.

Concluiu-se que não bastava morar na cidade de Olinda para conhecer seu patrimônio histórico e cultural, já que grande parte dos alunos das escolas situadas no centro histórico não visitavam os espaços de exposição, mas era necessário criar uma parceria entre cidade e escola para que esse conhecimento fosse criado. A escola foi vista como agente importantíssimo no processo de construção da Cidade Educadora (SANTOS, 2014).

Saindo de Olinda e atravessando o Oceano Atlântico chegamos a Lisboa em Portugal, onde puderam ser conhecidos três projetos que colocam a cidade na categoria de Cidade Educadora: "Ler nas entrelinhas", "Escritores e Lisboa" e "Lisboa à letra". Tais projetos consistiam em concursos, apresentações e divulgação das produções dos lisboetas. Os projetos ganharam importância não somente pelo seu caráter pedagógico aplicado à iniciação e apreciação da leitura e escrita, mas porque também promoveram um impacto simbólico-cultural sob os aspectos da cidadania democrática, participação social, solidariedade e justiça social. Aqui também a escola foi agente com participação expressiva na conversa com a cidade. (MARQUES; MOREIRA, 2013).

Ainda viajando por Portugal, temos a cidade de Évora, a vila de Lousã, a vila de Ponte de Lima, a vila de Azambuja e a freguesia de Massarelos. Na cidade de Évora, sua própria autarquia (equivalente às nossas prefeituras) tem suas ações

norteadas pelos princípios das Cidades Educadoras, sendo a ela a primeira a se responsabilizar pela elaboração e construção de projetos. Foi criado um documento intitulado "Estratégia para Évora Cidade Educadora" que tem três eixos de intervenção: o autoconhecimento (memórias e vida cotidiana), o espaço público (onde acontece as vivências) e o espaço humano (esfera relacional entre os habitantes).

A partir das ações públicas em parceria com as escolas e a comunidade foram apontados mais de 20 projetos que tornam Évora uma Cidade Educadora, como, por exemplo, o "Carpooling" um projeto de promoção de caronas, no qual se ensina uma cultura de cidadania ativa e respeito pelo outro, e o "Banco de livros escolares", um projeto no qual os alunos e alunas depositam os livros que não serão mais usados para que novos alunos os utilizem. (FAVINHA; CRUZ, 2012; CORREI; SANTO, 2012)

Em Vila de Lousã, os desafios de se criar uma Cidade Educadora são grandes. Os princípios da Cidade Educadora, apesar de estarem embutidos nas falas dos agente políticos, estudantes e sociedade civil não estão consolidados de forma legal ou em iniciativas organizadas com intencionalidade. Daí surge a proposta para "o ponta pé" inicial: Os centros cívicos educativos, uma espécie de escola aberta como primeiro estágio a fim de instaurar o projeto e depois uma evolução para territórios de aprendizagem para além das escolas. É destacada a importância da participação de toda a sociedade na construção do projeto, desde as instâncias políticas, passando pelos escolares chegando até os cidadãos que não estão mais na escola. (RIBEIRO, 2013)

Vila de Ponte de Lima está inserida numa região marcadamente rural, a preocupação com a preservação e a divulgação de um rico património ambiental, imaterial e histórico fez com que, ao longo dos últimos anos, mantivesse um desenvolvimento equilibrado conjugando o urbanismo, o meio ambiente, as relações e as iniciativas educativas e culturais com serviços de primeira ordem e uma rede de equipamentos educativos em crescimento. A dinâmica construída em Ponte de Lima a faz uma cidade educadora, porém ainda falta articulação entre as atividades de escolares oficiais e não oficiais. A escola ainda precisa criar laços com os outros ambientes não formais de educação. (DANTAS, 2011).

Em Azambuja, o processo de se criar uma cidade Educadora se materializou em dois projetos "As Viagens do Zambujinho" e "Azambuja de A a Z". O primeiro projeto baseia-se num conjunto de 10 rotas, correspondentes às nove freguesias do conselho. Cada rota corresponde a uma unidade territorial que valoriza o que de mais específico existe na freguesia, por essas rotas acontecem visitas guiadas por técnicos

municipais (das áreas de Educação, Cultura, Desporto, Museu Municipal, Turismo e Ação Social). Além da mobilização pública, como as Juntas de Freguesia e os equipamentos municipais, mobilizam-se empresas privadas como a Jular, o Jerónimo Martins, a SIVAC e as pessoas da comunidade como o pescador, a dona da padaria, o dono da queijaria, etc. (LOURO, 2012).

Na freguesia de Massarelos, houve a tentativa de se criar o Projeto "Massarelos, Freguesia Educadora" a partir do princípio de Cidade Educadora utilizando como base o trabalho do mediador socioeducativo, que em Portugal são os profissionais graduados em Ciências da Educação. Foi feita a criação do "Gabinete de Mediações de Massarelos" que permaneceu ativo por mais de um ano. (LÚCIO, 2012).

No país vizinho Espanha, temos a cidade Educadora de Barcelona que foi vanguardista na criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras em 1990. Destaca-se pelo fato de que, mesmo gestão após gestão político-administrativa, os pressupostos e caminhos para torná-la uma cidade Educadora são inquestionáveis. Podemos citar ações como coleta seletiva de lixo, os Conselhos de Cidadania e a implementação do sistema de Veículo leve sob trilhos - VLT que contribui para solucionar problemas de mobilidade urbana. (MORIGI, 2014).

Voltando ao Brasil e ao século XIX, temos a cidade de Príncipe, atual Caicó. Mesmo ainda não havendo o conceito cunhado de Cidade Educadora, as potencialidades educativas do espaço enquanto território usado existiram desde o momento em que a espécie humana começou a habitar nosso planeta. Portanto, as educabilidades político-administrativas e socioculturais da cidade de Príncipe podem ser ressaltadas se colocarmos através dos olhos as lentes que veem a cidade enquanto um elemento educador.

A mudança de nome da cidade diz de apreender a/na cidade. A partir da Proclamação da República e fim do Império, os símbolos urbanos de Príncipe mudaram segundo as novas exigências republicanas e seus cidadãos apreenderam que o nome da cidade deveria expressar os novos tempos. É a cidade que transforma seus cidadãos e assim estes a transformam. (MEDEIROS NETA, 2012),

Algo parecido aconteceu em tempos recentes em Vitória. Uma das principais mudanças ocorridas em uma das regiões da cidade (poligonal 1) foi a forma como os próprios moradores a denominaram: Território do Bem. A mudança de nome sugerida pelos moradores tem a finalidade de tentar retirar a visão negativa de favela, construída pelos próprios moradores e por outros que a veem.

No Território do Bem, as comunidades já possuem um grande grau de articulação facilitado por instrumentos de planejamento estratégico, como o Plano Bem Maior do Território do Bem e o Fórum Bem Maior. Junto com a ONG Ateliê de Ideias, o SEBRAE e a Universidade Federal do Espírito Santo foi elaborado tal plano para o território no qual os objetivos e metas foram estabelecidos pelo colegiado composto pelos próprios moradores. (FERREIRA, 2012).

Em Porto Alegre, a iniciativa que torna o projeto Cidades Educadoras menos utópico é o "Viva o Centro a Pé", projeto realizado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre a partir dos conceitos de turista cidadão e cidade educadora. O projeto consiste em promover caminhadas em roteiros no Centro Histórico e outros bairros antigos, oferecidas de forma gratuita à comunidade e turistas. A informação mais interessante da pesquisa é que a maioria dos participantes é moradora de Porto Alegre e sentiram-se motivados a participar como forma de aprendizado e conhecimento sobre a cidade. Podemos citar também os Laboratórios de Inteligência do Ambiente Urbano - LIAU's, que promovem a construção de saberes a partir do local, revelando a memória da paisagem que povoa o imaginário das pessoas que habitam o bairro no qual a escola está inserida. (MORIGI, 2014; AIETA; ZUIN, 2013; ABREU, 2011; HIDALGO, 2006)

Porém, em Porto Alegre também existem áreas como o Bairro Restinga, considerado o mais violento, que sofre com a falta de estruturas urbanas e apoio político, o que dificulta a ação da comunidade, mesmo esta se mostrando unida e motivada para melhorar sua qualidade de vida. (PAREDE, 2007). Também podemos dizer das escolas que ainda não entendem sobre uma organização participativa democrática, pois muitas admitem a dimensão pedagógica da participação dos pais e da comunidade na gestão escolar, porém sem que estes tenham poder de deliberação acerca da organização curricular. (HIDALGO, 2006.)

Esses descaminhos do projeto Cidade Educadora nos diz do seu caráter de "inacabamento", forçando-nos, a todo momento, repensar, reformular e reconstruí-lo na/pela/para a cidade, e do seu caráter comunitário, que prevê a participação de todos os agente da comunidade para que se concretize com sucesso.

Podemos falar também de Sorocaba, na qual a iniciativa de se construir uma Cidade Educadora partiu do próprio município, assim como em Évora em Portugal, lançando mão das suas secretarias municipais para que o projeto aconteça. Podemos observar uma parceria entre a prefeitura de Sorocaba e uma ONG no projeto de inclusão digital "Sabe tudo" que já se espalhou por todo o município, a prefeitura concede as infraestruturas e a ONG a mão-de-obra especializada.

Outra proposta que caminha em direção a uma Sorocaba Educadora é a utilização dos Parques Naturais Municipais para elaboração de projetos e ações diversas de Educação ambiental: exposições, gincanas, teatros, madrugadas ecológicas, descidas de barcos pelo Rio Sorocaba, programas internos de consumo consciente para os funcionários públicos municipais, programas ecológicos, como o "Criança Ecológica", o "Eco Biquinha", o "Naturama", a "Copa Animal" (no Zoo), o "Biodiversidade Aquática", entre outros. (MARTINEZ, 2011; AIETA; ZUIN, 2013).

Continuando a olhar os territórios brasileiros, temos as cidades de Gravataí, Belo Horizonte, Nova Iguaçu, Araraquara e Esteio. Em Gravataí, o desafio de se construir uma Cidade Educadora se confunde com o desafio de se construir uma Juventude cidadã e emancipada a partir da participação política, confunde-se também e com o desafio de se construir escolas de Gravataí e a própria Gravataí a partir de gestões democráticas.

Uma das formas encontradas de materializar e superar tais desafios, ainda que de modo frágil, foi a organização para a participação popular através de diversos fóruns pela cidade como o "Fórum Permanente da Diversidade Sexual", o "Fórum dos Músicos", "Fórum Permanente de Educação", "Fórum da Mulher" e outros mais. Nesses espaços ações coletivas são pensadas a fim de articular as esferas política e social. (WINK, 2011).

Em Belo Horizonte, a proposta de construção de uma Cidade Educadora lançou mão do projeto "Escola Integrada", uma proposta que procura buscar uma nova identidade para comunidade escolar, além da reorganização dos tempos-espacos, buscou-se uma escola mais atenta às demandas e ao cotidiano da comunidade. "Este projeto que parte do princípio de utilizar os espaços da cidade como clubes, igrejas, cinemas, parques, museus e outros para trabalhar as diversas linguagens e conhecimentos, no contraturno da escola regular, por meio de oficinairos, agentes sociais e comunitários, monitores de instituição de ensino superior e professoras e professores da escola. Isto possibilita que os alunos ampliem o universo de experiência e saberes e encontrem sentido para a busca de conhecimentos e para a consolidação da aprendizagem escolar." (RESENDE, 2012, pp.126-127).

Nova Iguaçu recebe hoje o Projeto de Estruturação Urbana - PEU Bairro-Escola, diferente dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEP's, que foram criados principalmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, prevendo a construção de novos conjuntos arquitetônicos para a realização da Educação Integral,

em tempo integral e que focavam na escola todo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O PEU Bairro-Escola, aplicado pela prefeitura da própria cidade, tinha a finalidade de promover Educação Integral, para isso foi realizada a ampliação da jornada escolar no contraturno e diversas atividades no espaço escolar e no espaço extra escolar foram realizadas. O PUE Bairro-Escola tem como objetivo promoção da qualidade de vida e a qualificação do espaço público urbano a partir de estruturas físicas. (VIANA, 2011).

Outra forma de trilhar o caminho de uma Cidade Educadora é a criação do Orçamento Participativo - OP da Prefeitura de Araraquara. Ações como essa implica espaços de participação direta, de divisão do poder e de descentralização das decisões que dizem respeito à elaboração e execução das políticas públicas. A partir do OP, além de ampliar as possibilidades de participação democrática e cidadã, também foi percebida a construção de uma cultura política participativa. (MORTATTI, 2006).

Em Esteio, o desafio é que o slogan "Esteio - Cidade Educadora" saia dos outdoors, e não seja apenas um plano de governo, mas caminhe no sentido de se tornar um real e aplicado projeto de cidade. Esteio tenta superar o desafio de articular suas secretarias municipais e incentivar a mobilização e participação da sociedade civil. As iniciativas para promoção do projeto ainda estão restritas aos espaços escolares, e a escola foi concebida como a principal promotora da Esteio Educadora. (RODRIGUES, 2008).

Diferentemente de Esteio, com um caminho maior traçado, a cidade de Rosário na Argentina tem consigo grandes avanços na perspectiva da Cidade Educadora como a criação dos Centros de Convivência dos Bairros localizados nas áreas mais vulneráveis da cidade nos quais uma equipe interdisciplinar tenta realizar as políticas sociais da prefeitura de Rosário, promovendo os processos de inclusão e assim possibilitando o exercício dos direitos dos cidadãos a partir de projetos sócio-educativos para crianças e jovens.

Também podemos citar a Escola Móbil, uma sala de aula itinerante que realiza atividades pedagógicas por museus, praças, parques, bairros, e outros diversos espaços públicos. Destaco também o "Triptico da Infância", composto pela "Granja da Infância", pela Ilha dos Inventos e pelo Jardim das Crianças. Esses espaços públicos buscam a imaginação e a criação, com apelo à criatividade na infância, as suas

habilidades corporais, além de oferecer um ponto de encontro entre as crianças e os adultos. (MORIGI, 2014).

Ainda falando sobre promoção de direitos e oportunidades para a infância, temos a cidade de Pistóia, na Itália onde foi a instauração da lei 285/97, na qual o esforço e o objetivo da administração foi ampliar as ações voltadas para a infância para além do tempo na escola utilizando os espaços da cidade. Além disso, foi implantando o projeto "A cidade educadora – Pistóia amiga das crianças e dos jovens" que contempla a idéia de pluralidade da infância, que compreende as crianças que vivem trancadas entre quatro paredes, para as quais é necessário promover ações que lhes devolvam a rua e, ao mesmo tempo, as crianças têm apenas a rua e, portanto, é necessário promover uma rede de percursos e de suportes formadores.

Sendo assim, criaram-se projetos como o "A cidade em jogos", que apresenta programações nos fins de semana para crianças e jovens em jardins, edifícios históricos, museus, ruas e praças com atividades como espetáculos de marionetes e artistas de rua, caça ao tesouro, programas de jogos e de visita a museus, oficinas, competições de bicicleta, concertos musicais, apresentações com personagens e músicas de historinhas escritas pelas crianças, redescoberta de velhos jogos de rua.

Também podemos citar o projeto "Os caminhos seguros perto da escola" que tenta incentivar a ida para escola a pé criando pontos de auxílio pelo caminho como "as lojas amigas das crianças", em que na vitrine está escrito que crianças e adultos podem entrar quando precisarem. Também podemos citar o "Ludobus" um ônibus escolar que leva propostas de jogos e de aprendizagem para lugares mais distantes da cidade. (FUSARI, 2002 apud PAETZOLD; 2006).

Os desafios para se construir uma cidade educadora são muitos, mas aqui podemos destacar dois que aparecem com mais frequência nos casos vistos, tais desafios, quando superados, trazem sucesso ao projeto. O primeiro é fazer o projeto Cidade Educadora se tornar um compromisso assumido por todas as secretarias dos municípios e órgãos competentes de promoção de políticas públicas. É claro que o projeto envolve toda a comunidade e os espaços não institucionalizados para educação, porém a aplicação de políticas públicas são fatores facilitadores para a execução do projeto. Isso pode ser observado na construção da proposta de Cidade Educadora em Vitória-ES.

Essa observação permite dizer que ainda não existe um projeto evidente de cidade educadora para Vitória, ou seja, Vitória ainda não é uma cidade educadora. O poder público do município ainda não percebeu que o

investimento em equipamentos socioculturais e educativos, por exemplo, traz desenvolvimento social, político, cultural e também econômico. O que se observa é que em alguns setores, como a Secretaria Municipal de Educação, existe a compreensão da potência que é a cidade educadora – e devido a isto existem programas como o Tempo Integral e o Escola Aberta –, mas que configuram bolsões de cidade educadora. (FERREIRA, 2012, P.136).

O segundo desafio que vai ao encontro do primeiro é a criação de espaços de articulação entre os agentes que fazem o projeto Cidade Educadora acontecer, para que ele não fique restrito à iniciativa das escolas, ou da prefeitura ou do voluntarismo da sociedade civil e empresas privadas, nem restrito aos documentos oficiais, mas que seja realmente um movimento articulado e colaborativo para se pensar ações concretas de construção coletiva das cidades.

É perceptível que o fato de algumas cidades terem se associado oficialmente à Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE, como no caso de Esteio, não é o suficiente para que a cidade se torne realmente educadora. "O advento da lei não garante nada. (...) A complexidade que essa representa necessita de um corpo vivo que a realize, de um sujeito coletivo que busca, cria, constrói, por meio de processos político-sociais, a própria autonomia." (VALLE, 2014. p119).

O projeto Cidade Educadora pensa o ser humano como ser coletivo, logo todo cidadão também é responsável por exercer o direito, e não apenas o Estado, apesar deste ter fundamental participação, já que é responsabilidade do poder público administrar as políticas públicas. As políticas públicas enquanto ações e decisões tomadas pelos governos devem prezar a participação social em seu processo de elaboração e execução e, ainda prezar para que o direito à cidade e o direito à educação permanente possa ser praticado por todos os seus cidadãos. (AIETA; ZUIN, 2013). "Toda política pública municipal numa cidade educadora deve ter sempre a intencionalidade de educar na, para e com a cidade" (VASCONCELOS, 2014, P.77 apud PAETZOLD, 2006 apud MORTATTI, 2006) a partir de uma vida comunitária.

A Carta das Cidades Educadoras diz sobre o direito à cidade

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. (CENPEC, 2006, p.158)

Se o direito à Cidade Educadora é uma extensão do direito fundamental que todos nós temos à educação, devemos pensar que as instituições escolares, um dos

principais agentes responsáveis por executar esse direito, deva repensar suas práticas pedagógicas num processo extensivo. Há que se ter uma ressignificação dos espaços-tempos e práticas escolares.

Podemos recorrer aqui aos projetos da Escola Projeto Ancora (Cotia-SP) (QUEVEDO, 2014), ou nos Projeto Escola Integrada ou Escola Plural (Belo Horizonte-MG) (RAMALHO, 2014; RESENDE, 2012; VIANA, 2011) que, apesar de realizarem movimentos diferentes, ambos se movimentam no sentido de construção das Cidades Educadoras. Enquanto o primeiro tenta expandir os espaços de aprendizagem pela sua comunidade para além do espaço físico da escola, os outros tentam trazer para dentro da escola os saberes e a vida comunitária.

Podemos pensar em ressignificar a atuação das instituições escolares para além de seus muros, seja para dentro ou para fora. Também acredito ser necessário transformar toda a cidade em Comunidades de Aprendizagem com intencionalidade pedagógica, promovida pelas próprias instituições escolares. Assim, à medida que escola e cidade conversam, vai surgindo a Escola Cidadã e Cidade Educadora.

A Escola Cidadã, que se movimenta em direção à sua comunidade ou que abre suas portas para a vida comunitária, tem possibilidades de proporcionar a/aos estudantes experiências que contribuam com a construção de uma consciência de si como ser social-com-os-outros. Um projeto educacional colaborativo se desenvolve de modo a trabalhar as identidades, os saberes e o fazer, os interesses e as necessidades da comunidade e da escola, possibilitando assim uma cooperação entre o socioeconômico, o criativo, o cultural e o organizacional. (QUEVEDO; RAMALHO 2014; AIETA; ZUIN, 2013).

Vai surgindo uma ressignificação territorial da cidade e da universidade, pois tais conteúdos alfabetizadores da cidade não só permitiram uma leitura do espaço urbano e da comunidade, mas podem provocar a releitura da própria da universidade, dando requalificações ao espaço escolar de forma que eles se tornem realmente territórios educativos integrados ao cotidiano comunitário. Um educar pela cidade propõe uma alfabetização que vai além da codificação de letras e números,

"ler a cidade com os pequenos implica em estabelecer sentido(s), buscando para além e aquém do significado latente, emergente, possível. É (re)conhecer nos espaços praticados, vividos pelas crianças a multiplicidade de redes que engendram as cidades (in)visíveis nas quais nos alfabetizamos (...) Portanto, para a rede escolar, não é suficiente ensinar na cidade; é preciso ensinar a cidade, aprender coletivamente a lê-la como um texto, uma obra em aberto que se oferece(...)" (TAVARES, 2003, pp. 13-14)

É preciso aprender a ler e escrever a cidade pela cidade, entre suas linhas, ler aquilo que é invisível ao processo educativo, que não consta no percurso do educar e se aproxima do percurso do doutrinar. "Há o policiamento (...). Há o recurso à violência, de ambos os lados, tanto das autoridades quando de seus subalternos. Há a vigilância (...). Há os vários internamentos, (...), a recluir aqueles que não se deixam educar. Enfim, a cidade educa e esta é a regra, mas há exceções." (VIEIRA, 2012, p. 85).

E o que dizer da questão ambiental urbana sobre os "espaços mortos"? A cidade, enquanto um ambiente construído socialmente, é dotada de espaços, que pela lógica da produção industrial e suas mazelas, pelos padrões de consumo que atuam intensamente na destruição e desperdício dos recursos naturais e humanos, geram mais fatores de doutrinação do que uma educação verdadeira e emancipatória. (DE AMORIM, 2007)

O projeto de uma Cidade Educadora tem como matéria-prima as potencialidades da cidade e de seus cidadãos, possuindo um caráter utópico, porém apreender a/na cidade inclui também um caráter heterotópico

As utopias consolam: é que, se elas não têm lugar real, desabroçam, contudo, num espaço maravilhoso e liso; abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque fracionam os nomes comuns ou os emaranham, porque arruinam de antemão a "sintaxe", e não somente aquela que constrói as frases. (FOUCAULT, 1999, p.XII apud VIEIRA, 2012, p. 85).

A cidade visível e a invisível, a cidade utópica e a cidade heterotópica, a cidade viva e a cidade morta não são antagônicas, mas constituem um emaranhado complexo de complementaridades, de possibilidades de se apreender o/no lugar onde se vive. Os processos educativos são concebidos a partir da emergência de uma "nova sociedade conectada em rede". (HIDALGO, 2006, p. 4 apud SACRISTÁN, 2002, p. 30).

Estamos falando de um currículo urbano (TAVARES, 2005, p.15) que abarca a complexidade dos fixos, dos fluxos que constituem o ambiente urbano, bem como as relações sociais travadas nesse território. (SANTOS apud TAVARES, 2005; DE AMORIM, 2007; GONÇALVEZ, 2006.).

A educação é concebida como mecanismo "para implantar um tipo de cultura e para tornar realidade valores e ideais de cultura desejável" (HIDALGO, 2006, p. 4 apud SACRISTÁN, 2002, p. 24). Quando se propõe educar pela cidade, estamos propondo tomar o local de viver enquanto currículo vivido. Os processos de aprendizagem que

escolhem o local de viver como sala de aula possibilitam interrogar o viver, o habitar, questionar os modos de uso e apropriação dos territórios e assim caminhar na construção de uma cidade, enquanto currículo vivo, mais voltada a atender a real necessidade de seus cidadãos.

A perspectiva da Cidade Educadora compreende o ser humano enquanto sujeito dotado da capacidade de imaginar, criar novas coisas, pensar novas possibilidades e saídas para a construção das cidades e assim superação de seus problemas. A partir da técnica, o ser humano transforma o espaço, e a técnica por sua vez é fruto do processo criativo pautado na cultura, no qual o velho é combinado com novos elementos criados formando-se o novo.

E cabe ressaltar aqui que o processo criativo e seus produtos, como disse muito bem Vigotski, não podem ser vistos apenas em obras faraônicas de gênios da nossa história, mas todo processo criativo, mesmo que se pareça um grãozinho, é entendido como constructo fundamental da humanidade, visto que a maior “parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos” (VIGOTSKI apud PPRESTES, 2012, p. 78)

A educação integral não pode se restringir à escola. É a escola que está contida na educação. Os saberes e conhecimentos estão por toda parte, e sua construção e difusão vão além do universo acadêmico. Saberes dos mais diversos e tão importantes quanto o conhecimento acadêmico são construídos no cotidiano das mais diversas pessoas nas mais variadas situações sócioespaciais, pessoas comuns, empresas e comunidades.

Em nenhum outro contexto histórico, as redes de comunicação e acesso à informação estiveram tão disponíveis e presentes na vida cotidiana. Os processos que tornam o mundo globalizado e se concretizam a partir do MTCI faz com que as informações se tornem o vetor das relações sociais e os territórios são construídos para que estas circulem de forma rápida. (SANTOS, 2002), nesse sentido construir territórios educativos através da cidade amplia o espaço de aprender.

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social a partir de vivências, e que toda vivência pode produzir conhecimento, tendemos ao desenvolvimento de novas estratégias de reconhecimento que poderão superando visões segregadoras e distantes, dando lugar a visões mais plurais e diversas, desconstruindo uma hierarquia das vivências humanas.

3. DESAFIOS TEORICO-MEDOLÓGICOS: pesquisa com docentes em formação inicial enquanto um caminho mutável

"Um mapa de Esmeraldina deveria conter, assinalados com tintas de diferentes cores, todos esses trajetos, sólidos ou líquidos, patentes ou escondidos. Mas é difícil fixar no papel os caminhos das andorinhas, que cortam o ar acima dos telhados, perfazem parábolas invisíveis com as asas rígidas, desviam-se para engolir um mosquito, voltam a subir em espiral rente a um pináculo, sobranceiam todos os pontos da cidade de cada ponto de suas trilhas aéreas."

(Ítalo Calvino)

Fazer pesquisa é tão difícil e desafiador quanto “fixar no papel os caminhos das andorinhas” da cidade de Esmeraldina descrita por Ítalo Calvino (2003, p.86). Temos que fixar no papel os voos das nossas ideias que precisam estar teoricamente embasados, coerentes, criativos e pertinentes.

Marília Amorim (2004, p.26) apresenta sua perspectiva sobre o que seria o trabalho de pesquisa, e talvez justifique o quão difícil seja esse processo: “Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar”. Tornar algo estranho em algo familiar leva tempo, exige-nos adaptações e mudanças do olhar sobre o estranho, logo fazer pesquisa é algo lento, cobra-nos paciência, flexibilidade e persistência.

Milton Santos (2004, p. 21) nos diz que suas definições de conceitos geográficos como os fixos e fluxos, sistema de ações e objetos, territórios usados, espaço geográficos só puderam ser construídos quando abandonou a simples repetição do que os seus mestres o ensinavam.

As ideias, quando genuínas, unicamente triunfam após um caminho espinhoso. (...) Hoje, conhecer o mundo só é possível se em cada continente, em cada cultura, exercermos esse trabalho de conhecimento do mundo e nos reunirmos depois para cotejar os achados e produzir a síntese. Ora, está terminado o tempo das elegâncias de papel carbono, de elegâncias não autênticas, que devem ser rapidamente substituídas por elegâncias fundadas na geografia e na cultura. Assim, alcançaremos uma interpretação adequada do mundo e uma elegância como autenticidade e não como cópia. Só a partir daí é possível haver diálogos sadios, como, por exemplo, estamos tentando na Geografia. Estou seguro de que tudo isso é possível. (SANTOS, 1997, p.17,20)

Cabe aí um desafio: produzir conhecimento, ser autêntica e contribuir com algo que seja realmente relevante sobre o mundo da escola, tudo driblando empecilhos e desencontros naturais do caminho de pesquisa.

A pesquisa proposta, a princípio, seria realizada em dois momentos distintos. O primeiro teria como estratégia metodológica a observação participante (BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K., 1994, p.125-133) e o segundo teria como estratégia grupos focais (GATTI, 2005; NETO et al, 2002; GONDIM, 2003) nos quais seriam construídos os Mapas Vivenciais (LOPES, s/d, no prelo; LOPES, 2014), porém o campo da pesquisa se mostrou dinâmico e mutável, fazendo com que parte da metodologia fosse alterada com o caminhar do tempo, mudanças essas que serão relatadas mais à frente.

Neste sentido, a investigação realizada se baseou na cultura e na geografia, a fim de uma produção de conhecimento que permita uma interpretação dos espaços-tempos escolares. O campo de estudo da pesquisa se mostrou amplo, complexo e cheio de nuances: a situação das instituições escolares, em qualquer âmbito formativo, é cheia de interfaces e multifatores de construção e, a partir do momento, que ele toma a dimensão dos TEs, torna-se ainda mais complexo, tal condição demanda metodologias de pesquisa que favoreçam o aprofundamento e a exploração da realidade em campo.

A natureza da pesquisa se deu a partir de uma investigação com princípios qualitativos do tipo exploratório com construção de dados em campo. Os estudos de BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994) dão direção à pesquisa a partir dos seguintes pressupostos: 1) não há a construção de hipóteses, tende-se a construir, no próprio campo, as metodologias para coleta de dados; 2) visão e análise dialética da realidade, 3) privilegia-se a vivência dos sujeitos e o modo como interpretam as suas próprias vivências, assim como organizam o mundo social no qual vivem; 4) traz percepções e valores do próprio pesquisador.

Levando em consideração tais aspectos, a construção dos Mapas Vivenciais (LOPES et al, 2016; (LOPES, s/d, no prelo; LOPES, 2014) se apresentou como metodologia possível para a pesquisa em questão. Tal metodologia ainda é muito recente no Brasil, sua origem e inspiração se deu a partir das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI na Universidade Federal Fluminense e na UFJF.

Um professor chamado Bernard Fichtner com um grupo de estudos na Alemanha, na cidade de Siegen, distrito de SiegenWittgenstei, utilizava uma metodologia de narrativas biográficas. Foi nesse local que o Professor Jader Janer Moreira Lopes, entre os anos de 2009 e 2010, fez seu pós-doutorado desenvolvido no International Educational Doctorate Program (INEDD), da Universidade de Siegen no

centro de Pesquisa da Infância, da Juventude e Biográfica (Siegener Zentrum für Kindheits- Jugend- und Biografieforschung / SiZe), um dos maiores centros de biografias da Alemanha e da Europa.

Nesse centro, foi desenvolvida uma metodologia de trabalho para capturar as memórias, chamada de mapas narrativos (Narrative Landkarten) que tinha o objetivo básico de, a partir de desenhos e de narrativas, tentar captar o que eles chamam de *lebenswelt*, ou seja, o mundo vivido dos sujeitos.

A metodologia era utilizada com várias faixas etárias, como por exemplo, eram feitas pesquisas com adultos que tiveram suas infâncias no período da Segunda Guerra Mundial e, a partir desses mapas narrativos, o grupo tentava identificar os espaços que eles vivenciavam durante a infância.

A metodologia dos Mapas Narrativos, inicialmente chamada assim, começou a ser utilizada no Brasil em uma parceria entre escola básica, representada pelo Colégio de Aplicação João XXIII a partir do Professor Bruno Muniz Figueiredo Costa; com a graduação de licenciatura em Geografia, representada pela FACED a partir do Professor Cassiano Caon Amorim. Um grupo de pesquisa foi formado com a proposta de cartografar o centro de Juiz de Fora utilizando a metodologia alemã dos Mapas Narrativos (COSTA e AMORIM, 2015; LOPES et al, 2016.), grupo este do qual fiz parte e cuja metodologia aprendi.

Porém, no próprio grupo de pesquisa, quando se tecia um diálogo sobre a metodologia utilizada e os seus fundamentos teórico-metodológico, foram constatadas algumas incoerências epistemológicas, assim surgiu uma nova forma de compreensão da metodologia.

A partir dos estudos de Vigotski (2010) e reestruturações realizadas recentemente por Prestes (2012) e Jerebtsov (2014) sobre a teoria histórico-cultural, foram repensados dois conceitos que estruturam a metodologia dos Mapas Vivenciais: *perejevania* e *sredá*, palavras que significam respectivamente vivência e meio.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

A fim de compreender melhor a unidade da vivência dos professores em formação inicial lançamos mãos de cartografias a partir dos Mapas Vivenciais que irão contribuir com a compreensão daquilo que buscamos nessa pesquisa: o uso dos TEs.

Também trazemos as contribuições da Cartografia Cultural pensada por Jörn Seemann, que corrobora com a ideia de que o mapa se torna um método de análise do espaço. Consideramos, portanto, que o mapa é uma “representação gráfica que facilita a compreensão espacial das coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano” (SEEMANN, 2003, p.270).

Podemos, portanto, compreender que um mapa, na perspectiva da cartografia cultural e na perspectiva histórico-cultural, possa dar conta de representar o que Milton Santos chamou de categoria de análise geográfica: o território usado.

Mas território usado por quem e como? Respondo tal questionamento utilizando a metodologia dos Mapas Vivenciais, que serão construídos a partir das vivências/usos que os docentes em formação realizam.

Os mapas vivências não se organizam por uma estrutura metodológica rígida, mas com trilhas esboçadas tendo o objetivo da pesquisa como referências e na afirmação que as crianças criam suas culturas na unidade pessoa-meio, na vida social dialogada com a formação cultural, com isso, busca-se mapear as lógicas pessoais e coletivas, indícios que se expressam em determinadas temporalidades e espacialidades. Na certeza que o espaço constantemente desacomodado é a garantia da criação do inexistente, do encontro geracional e da afirmação das experiências se convertendo em vivências. (LOPES, s/d, no prelo;).

Costa e Amorim (2015, p.245-246) nos dizem que o mapa é “uma representação inseparável do processo vivencial dos sujeitos. Portanto, permanece no “entre” do sujeito e seu meio, na unidade de vivência.”. Neste sentido, defendo uma não neutralidade na construção da ciência, no caso da cartografia e dos mapas enquanto método de análise científico, sendo essa uma expressão imbricada de valores construídos culturalmente e que traz em si relações de poder entre culturas dominantes e dominadas.

Ao olharmos para a história da cartografia construída pela humanidade, identificamos que os mapas “oficiais” trazem a espacialidade eurocêntrica como precisa e verdadeira e desconsidera as cartografias de povos não europeus por não cumprirem princípios cartesianos e matemáticos.

A construção de conhecimentos se dá num âmbito cultural, criando valores e sentidos a todas as coisas, sendo portanto relativo a um grupo cultural, a um tempo e a um espaço. Dentro dessa construção, além de um aspecto cultural, o conhecimento construído socialmente também é político (CORTELLA, 2011, p. 35-44).

A Cartografia clássica e cartesiana, amparada pelos conhecimentos científicos de base positivista, foi vista como única forma de representação espacial por muito tempo na história da Geografia, simplesmente pelo domínio de uma cultura dominante, a do pensamento cartesiano matemático. Desconstruir esse conjunto de formas de ver a cartografia e o mundo é um desafio.

Em sala de aula, ao ensinar cartografia para meus alunos do 6º ano, tento trabalhar a desconstrução dos olhares sobre os mapas e suas verdades. Questiono as turmas se, naquele mapa do Brasil do material didático, estão todas as coisas que existem realmente no Brasil: todas as florestas e rios existentes, a rua que moram, os sons que eles ouvem, os sentimentos que eles sentem...

A princípio, parece um questionamento inocente e banal, porém ao notarem que o mapa do Brasil representa apenas uma parte do que é o Brasil, ou seja, é uma representação e não uma reprodução, os olhares se ampliam para outras formas de cartografias que apresentam outros aspectos do nosso país, tornando os olhares mais amigáveis e compreensíveis sobre outras formas de manifestações culturais cartográficas, fazendo com que um mapa construído sob uma perspectiva cartesiana e outro construído a partir das perspectivas vivenciais tenham a mesma importância e valor para o entendimento do mundo.

Nessa pequena atividade reflexiva, o não visto, o não representado se torna tão importante quanto o que foi representado, isso representa uma mudança de olhar sobre a cultura dominante, que é cartografada, e sobre a cultura não dominante que aparece entre as linhas, limites, cores e proporções dos mapas.

Durante a confecção dos Mapas vivenciais dessa pesquisa, a todo tempo ouvimos expressões do tipo: “*eu sou péssima em desenho*”; “*nossa, é tão difícil ficar desenhando*”; “*mas eu vou ter que... desenhar Juiz de Fora toda, mas eu não tenho essa habilidade*”; “*Eu só não sei o que eu vou fazer ((risos))*”, não tenho a mínima ideia” isso diz de uma insegurança relacionada ao olhar acostumado a uma cultura cartográfica hegemônica que transforma em erro ou acerto tudo aquilo que não se encaixa nos padrões representativos. Lopes (s/d, no prelo) nos diz que “As crianças desacostumam os espaços acostumados dos adultos”, e aqui parafraseando-o e repensando o conceito de espaços (des)acostumados digo que os mapas vivenciais desacostumam os olhares acostumados pela cartografia clássica cartesiana, tanto de docentes quanto de discentes.

Eduardo Galeano, escritor e jornalista uruguaio, faz uma crítica à geografia tradicional e aqui, dentro deste trabalho, encaixa-se perfeitamente. O autor nos diz

das verdades que são ocultas a partir de um ponto vista dominante que é expresso na cartografia acostuada.

A linha do equador não atravessa a metade do mapa-mundi, como aprendemos na escola. O mapa-mundi que nos ensinaram da dois terços para o norte e um terço para o sul. No mapa, a Europa é mais extensa do que a América Latina, embora, na verdade a América Latina tenha o dobro da superfície da Europa. A Índia parece menor que a Escandinávia, embora seja três vezes maior. Os Estados Unidos e o Canadá ocupam mais espaços do que a África; O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra (GALEANO, 2007, p.332).

Costa e Amorim (2015) partilham uma experiência de construção de cartografia vivencial com escolares, que se revelou como uma nova metodologia de ensino em que a cartografia pode trazer novas possibilidades de representação e leitura do espaço geográfico, além de lhes garantir a autoria na produção dos mapas dos discentes, portanto, sujeitos construtores de seus próprios instrumentos de aprendizagem. Segundo os autores

Quando tratamos da cartografia escolar, percebemos que os mapas oferecidos às crianças na escola geralmente já estão prontos e trazem a visão de um espaço ordenado, homogêneo, racional e cartesiano. Essas oportunidades de aprendizagens sobre (das) representações cartográficas são relevantes para um conjunto de saberes fundamentais aos estudantes. No entanto, entendemos que elas não sejam as únicas possíveis de serem elaboradas, principalmente quando consideramos que representar em mapas os fenômenos e, quiçá, as vivências geografizadas, requer muito mais do que traçar ângulos, retas, linhas, círculos, etc; indo muito além de colocar em mapas os objetos que estão nos lugares. No âmbito escolar, acreditamos que essa possibilidade tem se configurado como um bom exercício para se pensar sobre os espaços geográficos e seus sujeitos. (COSTA e AMORIM, 2015, p.245-246)

A partir disso, um esforço constante feito dentro dessa investigação que me propus a fazer foi a “educação do olhar” (GONÇALVES, 2013) tanto do olhar dos participantes da pesquisa, quanto do meu olhar de pesquisadora. Ver um mapa, não é o mesmo que olhar, pois olhar envolve a transformação de quem o olhou, portanto, construir cartografias próprias a partir da “educação do olhar” (o que se olha e que não se olha) é transforma-se, é educar a si.

Assim, para educar o olhar em relação às geografias, aos fenômenos, à figura do sujeito ou à produção do outro que circulam nos enunciados, é preciso uma prática de investigação dos enunciados que opere uma mudança em nós mesmos e no tempo presente em que vivemos; não se trata de escaparmos do presente em busca de uma visão total de mundo ou de um futuro melhor, mas de criarmos formas de vínculo com o presente e com o que está nele. (GONÇALVES, 2013, p.58)

Produzir cartografias com as professoras e professores em formação inicial se torna um desafio, pois se constitui como um ato educador e também político, já que envolve mudança do olhar sobre culturas dominantes e dominadas. Torna-se um ato educativo e político também para mim, pesquisadora, já que terei que também educar meu olhar para a construção dos dados e suas análises, para observar atentamente os enunciados anunciados ou não.

3.1 A construção da pesquisa em campo e mudanças no percurso

Partindo, portanto, de tais referenciais teórico-metodológicos, iniciei meus movimentos para entrada no campo de pesquisa. Antes mesmo do primeiro momento da pesquisa, já fui muito bem acolhida pela professora que leciona a disciplina *Reflexões sobre a atuação no espaço escolar*.

Os momentos que precederam o primeiro encontro com os sujeitos de pesquisa foram de ansiedade. No dia anterior, revisei minhas anotações sobre meu trabalho, meus manuais de metodologias. Não lembro quantas vezes já li tudo isso de tantas vezes que li, porém esse movimento concreto de "ir lá e fazer pesquisa com gente de verdade", com professoras e professores cheios de sonhos, angústias, medos, vontades, com parceiros e parceiras que irão ou já dividem os desafios da profissão, fez-me sentir o peso da responsabilidade daquilo que faço.

No primeiro momento do processo de pesquisa, enquanto estamos apenas escrevendo projetos, lendo e teorizando sobre sujeitos de pesquisa autônomos e participativos, estamos apenas de fora observando outras pessoas. Fazendo isso, porém, o momento de colocar em prática todo meu aprendizado sobre pesquisa de campo chegou e não tenho dúvidas que esse movimento de pesquisa está contribuindo com meu caminho de aprendizagem enquanto professora.

Digo isso, pois, se repenso a minha responsabilidade de pesquisadora ao encontrar por algumas semanas professoras e professores e partilhar informações sobre Territórios Educativos, fico imaginando como minha presença e minhas ações podem atingir diretamente meu cotidiano de sala de aula, no qual estou presente e atuando com muito mais intensidade. Imagino ainda, o quanto minhas ações em relação à minha família e dos meus relacionamentos pessoais podem ser marcados por mim.

Assim, o desejo colocado sobre esse trabalho e que se mantém para a vida foi traçar um caminho que permita a participação ativa e autônoma dos sujeitos que

partilharam comigo suas vivências, seja na pesquisa acadêmica, no cotidiano do trabalho na escola ou nos afetos que me ocorrem. Conseguir tudo isso não sei se consegui e conseguirei, mas caminho com a intenção viva dentro do coração.

18 de outubro de 2016, inicia-se o tão esperado momento de ir a campo e colocar a “mão na massa”. O primeiro encontro foi iniciado com uma pequena conversa entre mim e Manuela, professora que ministra a disciplina. Combinamos de nos encontrar às 14h na cantina da Faculdade de Educação (FACED) e por lá conversamos por meia hora. Manuela apresentou sua forma de trabalho, disse-me de sua dificuldade em envolver a turma com as atividades propostas até o momento, fazendo com que ela repensasse sua prática e tentasse outras estratégias. Também me apresentei, disse um pouco sobre meu trabalho e subimos para a sala onde iria acontecer a aula.

Ao chegarmos, uma docente e um docente já aguardavam para a aula e Manuela, entrando na sala, começou a puxar as carteiras e colocá-las em roda, fato que muito me agradou, pois veria como os docentes iriam se comportar em uma roda de conversas, algo parecido com as metodologias de grupo focal.

Assentamo-nos, e nesse momento Manuela me apresenta para a turma, e pede que eu explique um pouco da minha pesquisa. Sigo falando brevemente que parto do princípio que nós aprendemos a ser professores e professoras em outros espaços além da universidade, e que minha intenção com eles é criar um conjunto de mapas sobre esses territórios educativos. A reação da maioria foi ouvir com atenção, sorrir, e alguns até disseram "legal", ao final da minha fala. Senti um movimento de colaboração que me fez sentir mais familiarizada ao campo.

Seguindo com a disciplina, Manuela, na tentativa de envolver mais os docentes havia subdividido a turma em 4 eixos temáticos (Comportamento de sala de aula; Mídias e tecnologias na escola; Processos de Ensino e aprendizagem; Construção de conceitos), que foram criados a partir de anseios, inquietações, dúvidas, curiosidades que os próprios docentes apontaram. Nessa tarde, portanto, foram realizados 4 momentos, 1 momento com cada eixo temático.

Manuela pediu que cada aluno escrevesse um pequeno projeto de pesquisa sobre o tema escolhido. Primeiramente ela pediu apenas uma pequena apresentação do tema e, aos poucos, no decorrer da disciplina o projeto todo seria escrito.

A primeira parte deveria ser entregue a ela em uma data pré-determinada para a correção. A data de entrega foi anterior a esta aula da qual eu participei, portanto, os trabalhos daqueles que tinham entregado neste dia estavam corrigidos pela

professora. Neles foram corrigidos erros da escrita e também feitas observações sobre pensamentos soltos e confusões textuais. Manuela, de uma forma muito gentil e pedagógica, apontou oralmente os erros de forma individual, questionou equívocos e potencialidades dos textos apresentados.

Os docentes compartilharam conhecimentos e todos acabaram contribuindo com a construção dos textos. Foi realizado um movimento coletivo de partilha e construção dos textos que, no primeiro momento, era individual. Isso aconteceu durante toda a tarde, todos os 4 momentos.

Quando estávamos no segundo momento com o segundo grupo de docentes, Manuela se direciona a mim e diz que, se eu me sentisse à vontade, eu poderia fazer comentários. Senti-me insegura, não sabia se eu queria, se eu poderia, ou como eu deveria me colocar diante daquela situação de construção coletiva dos textos. Respondi: "Ah, tá bom! Pode deixar!" e permaneci calada por mais um tempo.

O desafio da pesquisa qualitativa é saber até onde posso ir, nesse caso numa observação participante (BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K., 1994), metodologia escolhida para um primeiro momento, foi saber meu limite de observação e participação. Nesse momento tive uma sensação de que não tinha a mínima ideia do que estava fazendo ali, de que não sabia fazer aquilo (a observação participante). Após esse segundo lapso de pesquisadora iniciante, segui minhas observações com atenção e comecei a tentar entender quando era favorável minha participação e a ter mais clareza dos meus objetivos.

Minha presença naquele momento não exigia uma observação sistemática, mas sim a promoção de uma proximidade os docentes a fim de mais a frente propiciar o principal momento investigativo que seria nos grupos de discussão com a ferramenta Mapa Vivencial. BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994) nos diz que

Se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso como um aviso de que se está a abandonar o papel de investigador. No entanto, isso não significa que se tenha de passar cada minuto a fazer sistematicamente investigação. "Por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos" (p. 128)

Assim, no terceiro momento da tarde, percebi que em alguns textos eu poderia contribuir com ideias, já que todos naquele espaço estavam fazendo isso. Então, quando eram apresentadas dúvidas, questionamentos, pensamentos sobre assuntos próximos da minha pesquisa e prática docente, eu pedia permissão e participava das discussões.

Caminhando para o quarto momento, no qual conversamos sobre construção de conceitos geográficos na sala de aula, um aluno fez uma referência à disciplina Introdução à Ciência Geográfica que cursara no primeiro período do curso e se referira a ela como "Pesada para o primeiro período!". Disse isso, pois era uma disciplina que trabalhava os conceitos geográficos e o professor que a ministrava fizera um trabalho de campo, no Parque Halfeld, com alunos e mostrara, na prática, os conceitos.

Logo me enchi de alegria, pois os Territórios Educativos apareciam mais uma vez na minha observação. Deixei o aluno se pronunciar, não interfeiri na sua fala. Ele segue dizendo que não entendeu nada da aula prática, que só mais tarde, nos períodos à frente, com bagagem teórica de outras disciplinas, que aquele movimento prático para além da sala de aula ficou claro, assim como a relação com os conceitos geográficos.

Essa fala me fez pensar no quanto se deve ter cuidado com o uso de um Território Educativo pelas instituições de ensino que pretende ampliar seus espaços de aprendizado ocupando outros espaços urbanos. Deve-se tomar cuidado para que este uso não seja vazio de aprendizagem. Não basta apenas o movimento de ir, mas devem ser levadas em consideração as circunstâncias que estão ligadas a esse movimento: o que se vai aprender, como se vai alcançar esse saber, qual é a logística para se ir, o que se precisa antes para ir depois.

E, finalizando o quarto momento da tarde, não poderia acontecer algo melhor. Um aluno, de forma muito gentil e atenciosa, aproximou-se de mim e perguntou se eu estava precisando de alguma coisa pra minha pesquisa, o que eles poderiam fazer por mim.

Isso foi muito receptivo e fiquei confiante sobre um pequeno anseio que me incomodava em relação à cooperação dos docentes nos grupos focais que viriam, já que a participação é voluntária e não teria nada para oferecer em troca. Ofereceria apenas experiências que poderiam contribuir com a formação docente de cada sujeito. Muitas vezes, as aprendizagens por vias voluntárias não são valorizadas e, às vezes, é a correria e o seguir da vida que exige que a gente escolha quais experiências de aprendizagem vão fazer parte do nosso caminho de formação docente.

Ao final do encontro dessa tarde, Manuela se mostrou feliz e animada com o resultado da estratégia escolhida para movimentar os docentes; a partir de nossas percepções, os alunos se envolveram e participaram de forma ativa, o que, segundo Manuela, não havia acontecido até o momento. Manuela também me deixou livre pra fazer críticas sobre sua aula e eu a deixei livre para criticar minhas intervenções.

Combinamos que eu voltaria na próxima semana, porém no dia 25 de outubro não houve acompanhamento do campo, pois Manuela realizou orientações individuais, portanto achei melhor dar mais espaço e privacidade para as orientações.

No dia 1 de novembro, por ser véspera de feriado, Manuela deixou a presença como facultativa para os discentes, por conseguinte não houve acompanhamento do campo. Manuela estava presente na UFJF para aqueles que quisessem alguma orientação.

Entre os dias 1 e 7 de novembro, eu, Manuela e meu orientador ficamos pensando nas possibilidades para realização dos grupos focais e em seus roteiros. No dia 7 de novembro pela manhã, foi enviado via e-mail a carta convite e um formulário online para todos os discentes da disciplina, essa era a forma de comunicação que Manuela usava com a turma. Na segunda-feira, ela mandava a programação que iria acontecer na semana corrente, e funcionava muito bem, porém para a pesquisa não funcionou. Não houve nenhuma resposta até o dia seguinte, sendo assim achei necessário ir pessoalmente e levar a carta convite impressa (APÊNDICE - B) no dia 8 de novembro.

Cheguei à sala e Manuela já estava conversando com um aluno, como os grupos voltaram a acontecer, enquanto o outro integrante não chegava (que no final acabou não indo) ficamos ali conversando sobre possibilidades de greve na UFJF, possibilidades da disciplina para o futuro. Mesmo sem a presença de um dos integrantes, Manuela inicia sua orientação e, ao fim de cada horário e grupo, eu intervinha entregando a carta de apresentação e a disponibilidade de horários.

Previamente via e-mail, Manuela e eu chegamos a um acordo sobre como iriam acontecer os grupos focais necessários à minha pesquisa e, no formulário, já continha a opção que foi escolhida também pela maior parte dos docentes. Os grupos seriam organizados da seguinte forma: Manuela gentilmente me cedeu 1h aula por semana, na qual iria realizar os grupos.

Os alunos iriam chegar às 14h para fazer o grupo comigo e, após às 15h, a disciplina ministrada por Manuela iria seguir normalmente, essa opção foi pensada para garantir o máximo de adesão ao grupo, já que este foi o critério de escolha da pesquisa para a participação; logo os grupos acontecendo no horário de aula seria mais fácil para todos irem. Outras opções de horários e dias foram apresentadas aos discentes, porém esta foi a escolhida por eles.

Neste dia, apenas 8 alunos compareceram à aula e todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - APENDICE B e demonstraram

interesse em participar do grupo focal, ficando marcada a data do dia 22 de novembro para o nosso encontro, pois na semana seguinte, 15 de novembro, seria feriado.

O grupo aconteceu como o previsto em roteiro e, após o grupo, Manuela seguiu com suas atividades. Após dar orientações gerais sobre os trabalhos que iriam ser entregues pelos discentes para conclusão das notas da disciplina, o assunto greve segue como pauta da aula.

Com a aprovação da greve dos professores e a proximidade das datas comemorativas de final de ano, Manuela reorganizou o seu cronograma de atividades e decidiu, juntamente com os discentes, que haveria apenas mais um encontro a se realizar na casa de um deles, pois a universidade estaria fechada para aulas.

Nesse encontro, Manuela iria finalizar toda a disciplina e por escolha minha, enquanto pesquisadora, preferi não interromper esse momento final da disciplina tomando tempo com o segundo grupo de discussão. Ainda estariam faltando dois grupos e apenas este não seria o suficiente para a construção dos dados da pesquisa, logo não haveria mais possibilidades de eu realizar os grupos focais planejados sem causar incômodo aos discentes e à Manuela.

Nesse momento, senti-me completamente perdida e sem saber como proceder, já que não haveria mais a possibilidade de seguir o que havíamos planejado devido à greve dos professores.

Até o momento, havia realizado apenas 1 grupo dos 3 que eram previstos, a maior parte dos discentes estavam envolvidos com estágio, trabalho, viagens de final de ano e ficou inviável marcar em outro horário que não fosse o da disciplina. Nesse momento, eu não tinha mais campo, ele havia se desmembrado e, a partir do dia 22 de novembro, não houve acompanhamento de campo junto à disciplina.

Corri em direção ao meu orientador e, para nós, havia duas opções, pedir prorrogação do prazo da defesa e começar tudo do zero no próximo semestre ou a opção que foi a escolhida por nós: transformar tudo isso em pesquisa, e para seguir com o seu andamento tentamos readaptar nossa metodologia para as necessidades que o campo demandava. Decidimos que não faríamos mais grupos focais, e que este grupo feito primeiramente seria utilizado como complemento da metodologia principal, os mapas vivenciais.

Os mapas vivenciais sempre estiveram como cargo chefe dentro da pesquisa, porém eles iriam tomar uma dimensão coletiva a partir da sua construção conjunta nos grupos focais, era uma tentativa de articular uma metodologia de pesquisa já realizada por vários pesquisadores (LOPES et al, 2016; COSTA et al, 2015; LOPES,

2014) com as teorias de formação continuada através dos Territórios Educativos, estes que são construídos de forma coletiva, logo os mapas vivenciais seriam uma expressão coletiva das vivências dos docentes em formação. Como essa construção coletiva, ficou inviável partirmos para a tradicional confecção dos mapas vivenciais de forma individual, que será melhor apresentada a seguir.

Destacamos aqui que a metodologia utilizada tem suas limitações, como um número pequeno de professores participantes, professores apenas da área da Licenciatura em Geografia, o início da metodologia lançou mão de um espaço coletivo de falas que pode inibir a participação de alguns, e ainda, apenas a visão destes professores em formação.

Caminhos novos de pesquisa sobre a temática poderiam tentar abordar um número maior de professores e em outras áreas de conhecimento, a fim de captar mais vivências assim como introduzir mapas de outros atores que trabalham no processo formativo docente, como professores dos cursos de licenciatura, coordenadores de departamento, técnicos administrativos, entre outros. Assim, seguimos apresentando, neste momento do texto, o processo metodológico utilizado para a construção dos mapas vivenciais.

Como apresentado anteriormente, o caminho metodológico passou por mudanças consideráveis até o seu desfecho. Os grupos focais pensados no início da pesquisa tiveram seus roteiros elaborados a partir das metodologias de referência (GATTI, 2005; NETO et al, 2002; GONDIM, 2003) e se encontram no APÊNDICE C. Apesar da mudança metodológica, incluímos como parte da pesquisa o primeiro grupo de discussão que foi concretizado tomando uma dimensão de introdução ao tema *formação de professores* e familiarização entre pesquisados (as) e pesquisadora. O grupo de discussão inicial foi construído a partir do roteiro 1 do APÊNDICE C, os roteiros 2 e 3 não foram colocados em prática nesta pesquisa porém se apresentam como parte do caminho metodológico.

Cabe ressaltar que não iremos detalhar a realização do grupo, visto que com a mudança do curso metodológico, este se configurou como elemento de importância secundária para a pesquisa. Neste grupo, foram produzidas anotações individuais (APÊNDICE D) realizadas pelos docentes a partir das discussões, e serão essas anotações que farão parte da construção posterior dos mapas vivenciais.

Após a decisão de partir para a metodologia tradicional de confecção dos mapas vivenciais de forma individual, entramos em contato via telefone com cada professor que participou do grupo de discussão inicial e apenas um número de 6

professores, dos 8 que participaram do grupo de discussão inicial, puderam me encontrar para a construção do mapa. Os motivos de desistência foram viagens de final de ano devido às férias e recesso do calendário universitário.

Marcamos os encontros na semana dos dias 19 a 23 de dezembro de 2016, os professores escolhiam o melhor horário para me encontrar na Biblioteca da FACED e eu me dispus integralmente, nessa semana, para encontrá-los, a fim de não perdermos mais nenhum sujeito de pesquisa.

Os encontros aconteceram num tom de conversa e descontração. Toda insegurança, minha e dos docentes para construir o mapa, tornou-se motivo de risada e apoio mútuo. A insegurança não se dava pela falta de domínio do assunto, pela timidez ou pela novidade, mas sim pelo tom de responsabilidade que nos acometia.

A mim pelo fato de estar materializando e usando de experiências de outras pessoas para um processo de pesquisa que eu comandava, aos professores pelo fato de estarem partilhando suas vivências pessoais contribuindo com uma pesquisa séria de uma instituição de ensino superior.

E foi nesse ambiente de seriedade, responsabilidade, voluntariado, diálogo e serenidade que os mapas vivenciais desta pesquisa foram construídos. Todos os professores passaram pelo mesmo processo de apresentação da pesquisa, metodologia e confecção dos mapas.

No início da conversa, eu devolvia as anotações feitas no grupo de discussão com o objetivo de relembrar as discussões feitas sobre formação de professores, informava sobre o equipamento de gravação de áudio e, logo após, apresentava brevemente o que seria o TE e como ele seria compreendido dentro da pesquisa:

Larissa: /.../ Eu uso o conceito de Território Educativo. Aqui a gente tem o conceito de território geográfico mesmo, próximo do que estamos, só que eu uso o referencial de Milton Santos como território, então eu estou falando de um território usado que é feito a partir das vivências /.../ e aí o quê que vai qualificar ele como um território educativo? Esses três principais tópicos: primeiro, intencionalidade, a gente aprende em todo lugar, ainda mais a gente com um olhar geógrafo que a gente tem, né, a gente enxerga geografia em todos os lugares /.../ mas aqui eu estou falando de lugares que tem essa intencionalidade do aprender /.../ e aí eu estou falando de políticas públicas, de movimentos de agentes privados, movimentos pessoais, /.../ segundo, eu estou partindo de um princípio de formação continuada, nós somos inacabados e estamos o tempo todo em formação /.../ e aí os território educativos podem promover aprendizado /.../ pra todas as fases da vida, e ((em terceiro)) um perspectiva integral, eu não estou falando apenas de uma formação geográfica, ou de uma formação pedagógica, eu estou falando de uma formação humana, de um ser humano integral /.../ e aí a pesquisa gira em torno disso /.../

Após essa breve apresentação, eu introduzia a seguinte pergunta-comando “Quais territórios educativos contribuem ou contribuíram para a sua formação

docente?” e explicava que a resposta para esta pergunta deveria ser em formato de mapa vivencial. O conceito de mapa vivencial foi apresentado de forma simples a fim de que todos os professores se sentissem capazes de fazê-lo, como ocorrido no diálogo que segue:

.../ Vitor: Certo, e como que produz um mapa vivencial, aí tia?

Larissa: Então você vai usar aquilo que você pensa sobre mapa e as suas vivências, ok? Não tem um padrão do que seria essa mapa vivencial, como eu tô partindo da vivência, é a sua concepção de mapa e a sua concepção da sua vivência, aqui a gente não tem um padrão cartográfico pra ser seguindo, a gente está falando de uma linha totalmente cultural e vivencial, então se você falar pra mim que um triângulo é seu mapa, um triângulo vai ser o seu mapa, entende? Então você vai usar a sua concepção de mapa e nele reproduzir as suas vivências.

Vitor: Certo, tranquilo .../

Após este esclarecimento inicial, apresentava o material de desenho (folha branca, lápis de escrever e de cor, canetas coloridas, réguas, borrachas) e deixava livre a utilização destes para a construção. Além disso, também destacava a importância da narração dos elementos cartografados, a fim de melhor compreensão do mapa vivencial construído. Tais narrativas foram posteriormente transcritas seguindo os estudos de MANZINI, 2008.

Larissa: .../ eu preciso entender o que você tá fazendo, então tem várias formas da gente fazer isso, você pode escrever coisas no seu mapa, você pode seguir padrões cartográficos se você quiser, mas se você não quiser você não precisa, é como você quiser construir esse mapa tá, e mesmo você fazendo escritos e todas as coisas no seu mapa ao final dele você vai explicar pra mim o que você fez, porque lá da minha casa eu preciso entender isso e você é o único que consegue explicar e essa sua narrativa vai acompanhar o seu mapa, o seu mapa não existe sem a sua explicação, sem a sua fala, sem a sua narrativa, tá?(Mapa vivencial do Henrique)

Também foram apresentadas duas possibilidades quanto à narração dos fatos, cada pessoa escolhia a forma que queria para construir o seu mapa, não sendo pré-determinado por mim. A maior parte das/dos sujeitos, Daniel, Fernanda, Ramon, Thamires e Vitor escolheu cartografar em silêncio e, após a construção do mapa físico, explicar seus TEs, enquanto Henrique fez uma produção conjunta de mapa e narração.

Apresento uma possibilidade para outros pesquisadores, vislumbrarem, nessa perspectiva, seus caminhos metodológicos de investigação por meio da construção de Mapas Vivenciais. A partir da minha vivência elaborando esta pesquisa, identifiquei que construir o mapa concomitantemente à narrativa me forneceu um produto

diferente daquele que foi cartografado graficamente primeiro e depois explicado oralmente.

Caso a pesquisa priorize um estudo de caso ou estudo biográfico com mapa único, a ideia da narrativa conjunta à produção do mapa talvez seja a melhor alternativa devido à riqueza de informações que esse processo possivelmente irá permitir, não havendo a necessidade de cortes que implicariam o protagonismo e autoria dos sujeitos de pesquisa.

Porém, se o objetivo da pesquisa for abranger mais vivências e vozes, como foi a intenção dessa pesquisa, a narração depois da construção do mapa cartografado é uma forma mais direta e objetiva de complementação dos mapas, fazendo com que, durante a construção dos dados, uma fala mais concisa e compacta expresse as vivências cartografadas.

Cabe ressaltar que não houve prejuízo na compreensão das vivências relatadas em ambos os casos. Esses procedimentos metodológicos são apenas definidores de detalhamentos, tempo de produção dos mapas, assim como um facilitador de informações mais objetivas para compor o texto de pesquisa de forma integral para preservar a autoria dos sujeitos.

Algumas experiências com mapas vivenciais também utilizam a produção textual escrita como forma de complementação dos mapas vivenciais, esses procedimentos podem ser observados nos estudos de Costa e Amorim (2015) e LOPES et all (2016).

Não houve delimitação de tempo e a construção dos mapas durou, em média, 45 minutos. Ao final dos encontros, as/os docentes participantes ganharam dois livros, concedidos pelo programa de Pós Graduação em Educação Brasileira (PPGE) como forma de agradecimento pela participação voluntária na pesquisa.

Previamente aos encontros, construí um questionário semiestruturado com três perguntas-comando que gostaria que fossem respondidas ao fim dos mapas. Caso elas não fossem respondidas espontaneamente na própria construção do mapa a partir do movimento dos sujeitos, ao final da narração e mapa eu intervinha lançando tais questionamentos. Foram eles: 1) *Quais os conhecimentos, saberes e habilidades você aprendeu em cada um desses TEs?* 2) *Quais desses TEs foram promovidos pela UFJF?* 3) *Há algum território que você gostaria de acrescentar no seu mapa que ainda não é usado por você mas que você acredita que tem grande potencial formativo?*

A partir da metodologia de construção dos Mapas Vivenciais (LOPES ET ALL, 2016; LOPES, s/d, no prelo; LOPES, 2014) tomamos como princípio, para tratamento

dos materiais construídos em campo: 1) Dialogia entre pesquisador e pesquisados sobre a produção final. 2) Busca da autoria dos pesquisados, a singularidade e a condição singular do acontecimento humano.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural (JEREBTSOV, 2014; PRESTES, 2012; VIGOTSKI, 2010), que embasa este trabalho e a metodologia dos mapas vivenciais, o material produzido não pode ser observado e lido a partir do racionalismo cartesiano nem do subjetivismo fenomenológico, mas sim a partir da unidade da vivência.

A análise das vivências não pode ser de caráter puramente “técnico” (que é o apelo do positivismo: medir tudo passível de ser medido e aprender a medir tudo que não é medido). Para o positivismo é importante aprender a prever o comportamento e a controlar outras pessoas (por isso, ele desumaniza o homem e a sociedade). Quem quer pensar sobre si mesmo na qualidade de uma pessoa fácil de manipular? O homem possui o livre arbítrio que está relacionado com a atividade semântica. Nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos, toda a causalidade e determinismo se desmoronam. Para o positivismo é importante saber, por exemplo, a quantos centímetros uma pessoa pulará se tomar um beliscão. Da mesma forma, o estudo das vivências não pode ser exclusivamente descritivo. Os pesquisadores adotam com frequência umas dessas duas posições opostas. Optam pela abordagem mecanicista ou pela abordagem fenomenológica. Vemos que há um terceiro caminho na utilização da abordagem histórico-cultural para o estudo das vivências, o que possibilita enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera. (Jerebtsov, 2014, p. 18)

Ao assumir a unidade da vivência, não cabe dentro deste trabalho nenhum movimento de categorização, generalizações ou agrupamentos de informações, mas sim a tentativa de dialogar e tentar responder aos questionamentos iniciais desse trabalho, evidenciando as vivências individuais construídas coletivamente e os TEs que se mostram relevantes no processo de formação inicial docente, fio condutor desse diálogo.

Houve também um cuidado metodológico neste trabalho em relação às falas dos professores e professoras, a fim de priorizar seu protagonismo no decorrer do texto assim como priorizar a autoria dos pesquisados e as singularidades das vivências cartografadas. Todos autorizaram a utilização de seus nomes reais, mesmo diante da possibilidade de criação de um codinome.

Além disso, a fim de garantir a autoria e o protagonismo dos sujeitos da pesquisa, as partes que virão a seguir neste texto serão, em sua maioria, uma construção dos professores e professoras pesquisados, nas quais serão apresentadas seus mapas vivências e as narrativas que complementam os mapas

quase de forma integral, ocorrendo apenas pequenos cortes entre uma fala e outra, mantendo-se a robustez dos dizeres falados e expressões orais.

Assim, logo após apresentação das cartografias dos docentes em formação inicial, retomarei a algumas perguntas realizadas no início deste texto a fim de respondê-las, ou ao menos construir uma tentativa de resposta, tecendo assim um momento de diálogo coletivo entre minhas vivências e a vivência dos professores e professoras participantes.

4. OS MAPAS VIVENCIAIS: territórios educativos na formação docente

“Se quiserem acreditar, ótimo! Agora contarei como é feita Otávia, cidade-teia-de-aranha. Existe um precipício no meio das duas montanhas escarpadas: a cidade fica no vazio, ligada aos dois cumes por fios e correntes e passarelas. Caminham-se em trilhos de madeira, atentando para enfiar os pés nos intervalos, ou agarra-se aos fios de cânhamo. Abaixo não há nada por centenas e centenas de metros: passam algumas nuvens; mais abaixo, entrevê-se o fundo do desfiladeiro. Essa é a base da cidade: uma rede que serve para passagem e sustentáculo. (...)”

(Ítalo Calvino)

Otávia de Calvino (2003, p.73) é construída a partir de suas redes, assim como uma Cidade Educadora deve ser construída. Uma rede de parcerias urbanas que possam contribuir com os processos formativos dos (das) docentes em formação inicial articulando os diversos agentes sociais e os diversos TEs. E porque levanto a necessidade de tal articulação? Respondo tal questionamento a partir dos estudos de Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil.

Os estudos desenvolvidos pela autora nos dá uma síntese dos principais problemas que afetam os cursos de formação de professores: fragmentação curricular apresentando um conjunto de disciplinas dispersas e sem integração; ementas nas quais predominam as abordagens descritivas e não relacionais havendo distanciamento entre teorias e prática; as disciplinas de formação de professoras e professores se preocupam com o “por que ensinar” e se esquecem do “como ensinar”; a proporção de horas de formação profissional específica é em torno de 30% apenas; dentro dos cursos de áreas específicas as disciplinas não têm associação com as práticas docentes; e a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, não preparando o profissional para o contexto concreto de trabalho.

Ainda apontando a necessidade de tal articulação, Arroyo nos diz que há uma tendência nos currículos e materiais didáticos a um avanço nos aspectos de incorporação de saberes científicos e tecnológicos, porém tais avanços vem significando uma redução das experiências sociais nos currículos e materiais da escola, tanto de formação docente quanto discente. “Falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e adolescentes, dos jovens, dos adultos e dos próprios docentes”. (ARRAYO, 2011, p.119). Existe uma dicotomia entre real vivido e a produção do conhecimento, tornando o conhecer como algo distante do viver.

Para ampliar esta discussão, cabe conceituar aquilo que chamo de currículo, a fim de clarificar ainda mais o assunto e ressaltar a importância que esse instrumento tem na formação docente e no funcionamento de todo sistema de ensino.

O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava terminado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender (SACRISTÁN, 2013, p.19).

Aqui o currículo é compreendido como um instrumento de regulamentação do que se ensina ou não na escola e está intimamente ligado às disputas de poder entre os diversos agentes sociais: gestores, secretários de educação, colegiado de professoras e professores, políticas públicas federais, universidades e seus projetos de pesquisa, extensão e estágios curriculares, comunidade e os próprios discentes. Como destacado por Moreira e Silva (2013, p.13; 28; 37): o currículo é um artefato cultural e social; é uma arena política, é expressão social das relações sociais de poder.

Nesse sentido, os currículos de formação de professores são dominados pelas perspectivas disciplinares, no encaixotamento dos conhecimentos, segregando a vida em partes como se fosse um quebra-cabeça que dificilmente será montado. Se queremos uma escola básica que promova educação integral para nossos estudantes, pautada na promoção de vivências pela cidade, devemos formar nossas professoras e professores, garantir profissionalidade e assim profissionalizá-los¹. Para que sejam

¹ Profissionalidade e Profissionalização da professora/professor: “Profissionalidade é vista como um conjunto de características de uma profissão que enfeixem a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo. Não há consistência em uma

concretizadas ações com a perspectiva de uma educação integral e integrante, devemos quebrar algumas estruturas estratificadas de nossos currículos e abri-los para novos olhares. Precisamos sair do “improvisado”, superar os pensamentos missionários que envolvem a profissão professor.

A articulação das atividades diferenciadas e de abertura das escolas aos finais de semana com a organização curricular não se limita a incluir as oficinas na grade curricular oficial, transformando-as em outras disciplinas curriculares, entendidas, muitas vezes, como de menor valor. Essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”. (LECLERC e MOLL, 2012, p.108)

Nossas formações iniciais precisam estar alinhadas aos arranjos socioespaciais a fim de formarem nossos profissionais da educação para as exigências de cada espaço-tempo. Em épocas de globalização e globalitarismo², as informações são propagadas cada vez mais rápido, logo os modismos e simbolismos chegam aos espaços escolares de forma cada vez mais intensa.

Além disso, com a ampliação do acesso às escolas, o espaço escolar por si só se torna complexo devido à diversidade de sujeitos que ali chegam, com as mais diversas vivências e processos, “as professoras e professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional” (GATTI, 2011, p.25).

É preciso pensar uma cooperação entre todos os agentes sociais para que uma educação de qualidade seja também pensada para o âmbito acadêmico. A academia se enclausurou dentro de seus conhecimentos, dentro de sua estima social, propõem-se projetos e levantam-se questionamentos e críticas em relação à educação básica, mas ela mesma, enquanto instituição de ensino, deveria repensar suas práticas internas.

Frabboni (2014, p. 166-170) disserta sobre as três patologias que afetam os sistemas escolares internamente e externamente numa proporção internacional e em diferentes níveis de ensino.

A primeira patologia é a *desintegração*, que se dá por dois vieses, primeiro pela fragmentação intraescolar, na qual a escola se torna um corpo cultural separado das instituições extraescolares que lhes são adjacentes, conseqüentemente

profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e forma de ação.” (GATTI, 2011, p.93)

² Globalização e Globalitarismo: A globalização é o processo de integração do mundo a partir da evolução do meio técnico-científico-informacional. Já o globalitarismo se constitui da parte perversa desse processo, formada pela segregação e exclusão social; pela imposição de culturas de massa e aniquilamento de identidades (KHAIL, 2008).

sobrecarregando as funções escolares e as considerando como única fonte de conhecimento; segundo pelo caráter mercadológico que as atividades extraescolares adquirem na atualidade, sendo criadas por demandas do mercado e não por demandas formativas.

A segunda patologia é consequência da primeira, o *isolamento*, que acaba deixando a escola sozinha no ato de educar seus cidadãos, obrigando-a a dar conta de todos os aspectos de educabilidade e aquisição de capital cultural, também há um isolamento dos corpos na de sala de aula, ficando cada aluno em sua carteira, modelados por um sistema no qual a palavra direcionada ao amigo é símbolo de indisciplina, devemos contar ainda com o isolamento disciplinar dos currículos e as competições que fazem com que os trabalhos coletivos sejam deixados de lado em prol dos avanços individuais.

Já no âmbito extraescolar, observamos que as novas tecnologias aliadas ao aumento da violência geram um sistema cultural de demanda individual que enclausura os cidadão cada vez mais em suas residências e atrás das telas, fazendo com que a vida real e vivida passe despercebida pelos sentidos.

E, por fim, a terceira patologia é a *homologação* que está relacionada com a reprodução coagida e “fria” dos conhecimentos, na qual a escola ainda é presa na mera transmissão de conhecimentos escolares sem aproximação nenhuma com o real vivido, aspecto que também estará relacionado às atividades extraescolares, nas quais o virtual, os alfabetizados informáticos tendem a substituir o real manipulado e a reduzir as formas de comunicação oral e de expressão corporal.

Apesar de Frabboni (2014, p.73) fazer referência à escola básica, conseguimos compreender que os cursos superiores também passam pelos mesmos problemas de desintegração, isolamento e homologação. Uma possível superação desses diversos desafios apresentados para a formação de professoras e professores é uma interação dialética entre interior e exterior do mundo universitário, constituindo assim percursos, trilhas de aprendizagem pela cidade, como nos diz Calvino (2003, p.73) “uma rede que serve para passagem e sustentáculo”.

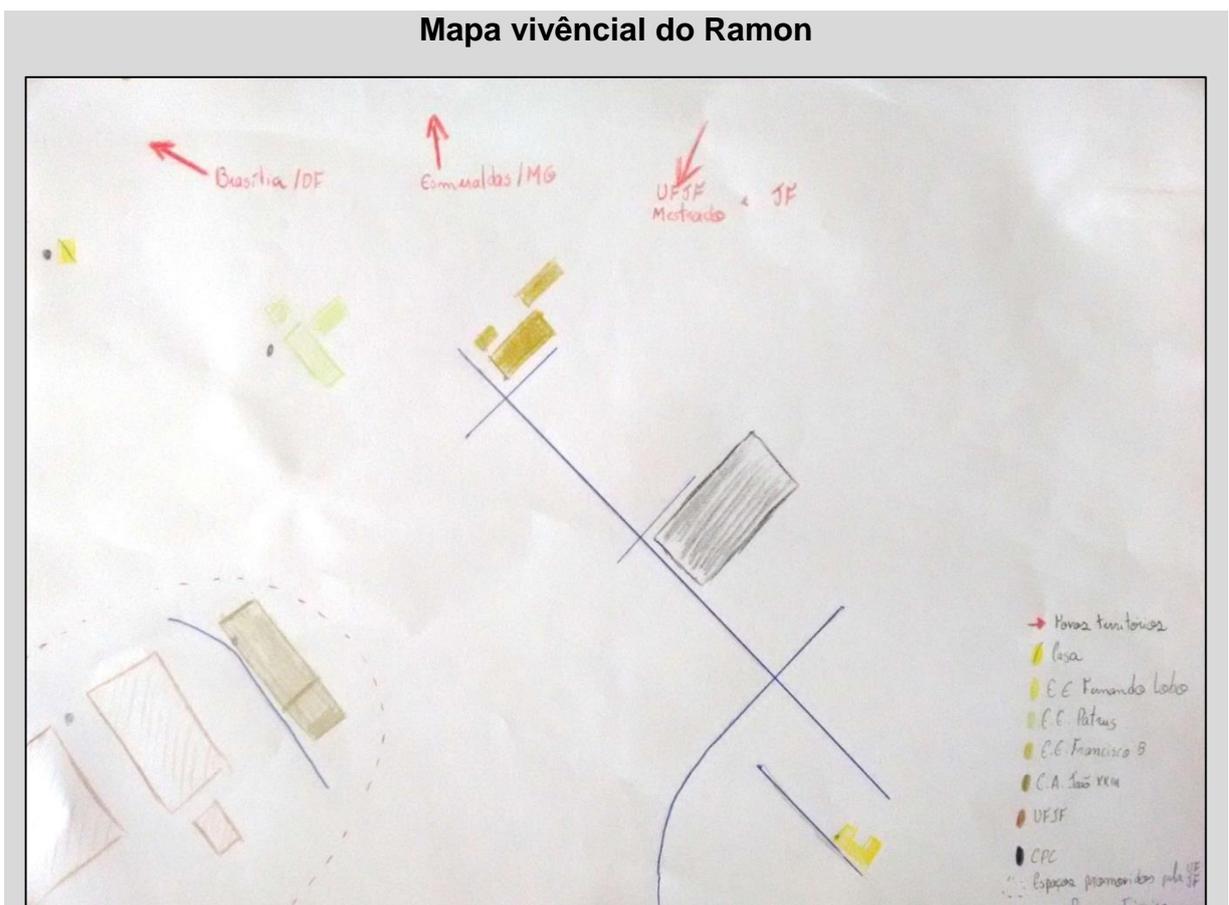
E, em diálogo com as cartografias produzidas, retomo a pergunta que gerou esse movimento de pesquisa: **Como são constituídos os territórios educativos dos docentes em formação inicial?**

Os mapas vivenciais dos TEs, construídos com as professoras e professores em formação inicial, demonstram a perspectiva de território apresentada por Santos, Andrade e Corrêa, (In SANTOS et al, 1998, pp.332) perspectiva esta que evidencia o

território usado, como construção de materialidades e imaterialidades, como território multiescalar e construído por vários agentes sociais, territórios que irão agir em redes verticais e horizontais, territórios ligados à construção das identidades e à dimensão do simbólico.

Ficou evidente que o percurso formativo, ou seja, os TEs são construídos pelas vivências individuais, mesmo mostrando também um aspecto coletivo de construção a partir das múltiplas trocas humanas. Cada trajeto de formação foi único, não se repetindo.

Assim como dito por Ramon, a formação de professor é uma “colcha de retalhos”, costuras diversas de vários tecidos diferentes que irão formar o ser professor de cada um. No caso de Ramon, as trilhas foram, em sua maior parte, nas instituições públicas de ensino pelas quais ele vivenciou diversas práticas escolares, seja enquanto aluno, estagiário ou docente.



“/.../ Larissa: Eh... Só uma pequena observação, tem uma coisa que você disse no grupo que achei excelente e que com certeza vou usar, você falou que a nossa formação é uma “colcha de retalhos”, eu achei muito legal e pode ficar tranquilo que vou referenciar à você, tá? ((risos))

Ramon: ((risos)) Eu acho que fica mais individual, o que cada um utiliza mais alguma coisa, alguns utilizam menos, é um somatório, somatório de uma prática, somatório de uma vivência, e o estágio, a de uma faculdade vai somando e de repente fica aquela coisa... ((faz gestos entrelaçando os

dedos))./.../ Bem, um mapinha bem humilde mas... o que eu tentei representar foram né/exatamente esses espaços que durante a minha graduação considerei que contribuíram pra minha formação pra professor, eu tentei usar um degrade de cores e também de tamanhos pra tentar mostrar, né, quais espaços, né, igual eu falei, aquela colcha de retalhos, então quais seriam os maiores retalhos, os mais que contribuíram e os que menos contribuíram mas contribuíram de alguma forma, então por exemplo a Escola Estadual Fernando Lobo, passei pouco tempo lá, então eu desenhei ela pequenininha e uma cor clara, né, e aí eu já vou usar outro extremo em comparação por exemplo o CPC, que é o cursinho, que é um prédio pequenininho, muito menor que a escola mas eu desenhei aqui muito maior, com uma cor mais escura pra mostrar/por que eu lá fiquei dois anos, né, estou inteirando dois anos lá, então... e também, pô, lá eu/dar aula, né, sozinho, não é estagiário, então acho que lá contribuiu, é um dos espaços que mais contribuíram, na verdade É o espaço que eu considero que mais contribuiu, DEPOIS foi a Universidade, coloquei a Universidade aqui, depois eu coloquei o João XXIII, também fiquei dois anos lá, então me ajudou muito e as outras escolas estaduais, o Patrus, o Francisco Bernardino e botei aqui também minha casa como posso dizer... acho também que minha casa também pra/seria uma simbologia do pessoal também, né, dá/como posso dizer... da... não da formação familiar, mas assim de outras questões, né e não só questões escolares, questões de respeito ao próximo, né, de saber lidar com as pessoas, eu simbolizei minha casa.

Larissa: E o Patrus?

Ramon: Eh, o Patrus ficou meio intermediário, eu botei ele em quinto, por que eu cheguei lá esse ano, então/eu também não tive uma experiência muito boa, assim sabe, não com os alunos, com os alunos a gente sempre tem uma experiência boa, mas o ambiente não era muito bom, assim e...meu coordenador lá não era muito bom também, eu não consegui aproveitar tanto como por exemplo, igual no Patrus, eu fiquei um ano lá, no Francisco Bernardino, ((olhando para o mapa)) eu tô até perdido, no Francisco Bernardino que eu fiquei seis meses eu tive uma abertura muito maior tanto da/do coordenador quanto da direção da escola, então seis meses lá eu vivi muito mais que vivi um ano, eu aprendi muito mais do que eu aprendi um ano aqui, no Patrus por mais que tenha passado um ano lá eu não consegui absorver muita coisa.

As habilidades como preenchimento de diários, dar aula para pessoas de classe socioeconômicas e idades diferentes, saber se aproximar dos alunos criando laços de cooperação e confiança, saber preparar aulas para escolas com disponibilidade de materiais didáticos diversos e para escolas com disponibilidade nenhuma.

Ramon: Ah, muita coisa. /.../ Eh, as questões assim acho que burocráticas de/coisa boba, de fazer chamada à preencher o diário.

Larissa: Por que a gente não aprende isso na universidade né? ((risos))

Ramon: ((risos)) Não aprende, se chega/se você passar num concurso já dá de cara "oh, você tem que preencher um diário" enfim, lá no Francisco Bernardino me passaram essa vivencia e foi muito legal, aprendi né, nessas escolas estaduais aprendi principalmente a conviver com aluno, e vamos dizer assim, um aluno que tem uma vida muito diferente da minha, então foi uma coisa também que eu né, tô aprendendo, a gente sempre está aprendendo, tô aprendendo a lidar, então por exemplo as vezes um aluno que as vezes está numa condição social muito diferente da minha, ou um aluno que tá/por exemplo um aluno que é mais novo que eu que é pai, ou um aluno, por exemplo eu tive casos no Patrus alunos de sexto e sétimo ano que já era usuário de droga, então esse choque social que me deu foram nas escolas estaduais, nas escolas públicas que eu levei esse susto, um susto positivo eu acho, tudo a gente está aprendendo, eu aprendi também/acho que a gente aprende geografia mas a parte, vamos dizer assim, social do professor a gente vai aprender na sala de aula, por que foram várias experiências, uma imensidade de alunos diferentes, comportamentos diferentes, de vidas diferentes então eu/por não ser o professor efetivo dessas escolas estaduais, eu estava lá como professor, então eu consegui aproximar de muitos alunos, chegando casos de alunos às vezes de me contar problemas que estão

passando em casa, enfim, foi uma coisa legal eu ver que a gente/é fácil, sabe, você dá espaço e o aluno também se aproxima de você, essa parte social foi muito boa, deixa eu ver aqui ((olhando para o mapa)), no João XXIII eu tive uma experiência muito boa de trabalhar com geógrafos, professores geógrafos de extrema qualidade né, trabalhei com Andréia, com a Rosinha, com o Oswaldo, enfim professores de extrema qualidade e lá é muito o oposto das escolas estaduais, lá eu tive/a gente tinha acesso à material, então se você precisasse fazer mil cópias de uma dia pro outro você fazia no Cópias, se você precisasse de cartolina, lápis de cor, se você precisasse assistir um filme com a turma, se você precisa ir na sala de computador, foi uma outra realidade mas foi importante também, nas escolas estaduais e no cursinho as vezes eu me virei por não ter esse material, tive que aprender a ser professor sem todo esse suporte.

Larissa: Cuspe e giz.

Ramon:É, lá no João XXIII já foi diferente, eu tive a sorte de fazer o caminho assim eu fui pro João XXIII e depois eu fui pra escola estadual então eu sofri um pouquinho mais valeu, e lá eu aprendi muito com esses professores e aprendi muito também como é que uma estrutura pode te ajudar no ensino, deixa eu ver aqui ((olhando para o mapa)) não tenho muito o que falar né, mas a UFJF que oficialmente me torna um professor depois de quatro anos, pra mim foi o segundo espaço que mais contribuiu com toda aprendizagem geográfica, toda aprendizagem pedagógica, acho que tudo isso contribuiu né, além de ser o órgão oficial que me põe como professor, e aí sim o lugar que eu acho que eu mais/maior parte do retalho que eu coloquei na minha colcha foi o Cursinho CPC porque eu dei aula lá, estou encerrando, acho que em fevereiro meus dois anos lá, eu dei aula inicialmente, pra uma turma de ENEM noite, então foi a minha primeira turma, então tinha gente mais nova do que eu e tinha um senhor, até um senhor que tinha setenta anos, eu tive que remexer pra aprender, tentar ser mais claro possível pra um grupo de todas as idades, tinha gente que tinha acabado de sair do Ensino Médio e estava ali fazendo cursinho, que as vezes estava com aquele conteúdo ainda na cabeça ou tem uma facilidade pra estudar enquanto tinha gente adulta, que as vezes estava há anos fora da escola, com dificuldade até de português, de leitura, foi muito bom, aí depois ano passado eu ainda peguei uma turma de ENEM manhã, que foi a mesma coisa, mas era uma turma mais jovem, mas aí foi legal que eu vi que nesse primeiro ano, como eu trabalhava só ENEM então acabava que eu estava montava seguindo o que vai no ENEM, montava minhas aulas e dava em duas turmas diferentes, então via que as vezes alguma coisa que não funcionava numa turma funcionava na outra, então as vezes eu pegava exemplo de uma turma, que alguém da turma usou o exemplo eu eu citava na outra, ou as vezes uma turma não rendia a aula, na outra rendia, então isso foi muito legal pra eu ver que/pra eu perceber assim, na prática, que as turmas, os alunos não são iguais de forma alguma, que nossa prática é única à cada dia, à cada dia ela acontece de uma forma, no segundo ano do CPC, que foi esse ano, eu peguei também uma turma de ENEM, ENEM manhã, uma turma semelhante á turma do ano passado, uma turma mais jovens, mas variando também, tinha muita gente nova mas tinha um senhor de setenta anos, foi um aprendizado muito bom, mas esse ano o que teve de diferente pra mim foi pegar uma turma de PISM II, então... uma turma assim, a molecada muito focada, né, nessa questão do PISM no final do ano, questão de nota, "se eu vou conseguir passar no que eu quero", "quantos pontos faltam", então foi uma turma assim que... que e eu criei muita amizade com a turma, muito carinhosa mas era uma turma que eles tinham uma... eles tinha um objetivo na cabeça então eu/foi a turma que mais, né vamos dizer assim, eu me cobrei pra ser um bom professor, por que eles precisavam de um retorno, assim, eles sabiam que tinham uma prova no final do ano, e não necessariamente o que que eles aprendiam na escola era o suficiente então eles vinham com demandas, tanto do cursinho quanto demandas da escola principalmente focando o PISM no final do ano, então foi um período que eu tive que estudar muita coisa que às vezes eu vi há muito tempo atrás na faculdade, ou nem vi, então eu tive que correr muito atrás pra tentar contribuir o máximo com eles, aí tem umas duas semanas né, depois do/uma ou duas semanas que PISM já aconteceu e eu fiquei muito feliz pois recebi/vi a prova e aí vi eles comentando na internet "oh, isso aqui o Ramon falou", "isso aqui o Ramon/a gente trabalhou", "o Ramon passou vídeo disso aqui", isso é muito gratificante né, não a parte de decorar né, lá eles decoraram, mas sabe que a gente fez/levou a sério o trabalho e né, eu vi eles falando assim "a prova de geografia esse ano foi muito fácil", e aí fico contente, não fico triste não de ouvir isso não porque querendo ou não, uma parte disso eu que contribui pra essa prova ser fácil, suei um pouquinho pra que eles tivessem facilidade e graças a Deus eles foram muito bem em geografia, mas... enfim, foram esses espaços que contribuíram até hoje, né com certeza esse mapa vai aumentar.

Ao ser questionado sobre outros TEs educativos possíveis, Ramon aponta para o processo de formação continuada que seria realizado em um possível ingresso no mestrado e também para possíveis escolas que seriam locais de trabalho.

Quando perguntado a Ramon sobre o que ele havia aprendido nesses TEs, ele apresenta uma diversidade de habilidades e saberes necessários ao professor, principalmente relacionados à prática cotidiana da escola e que não foram aprendidos dentro dos espaços de formação oficial oferecidos pela UFJF.

/.../

Ramon: Duas setas, mas... vou te mostrar o que eu estou achando... espaços que eu considero que ainda podem ser né, não que/acabei colocando assim só escolas, mas não que a educação acontece só na escola, mas eu representei dessa forma, essas duas cidades aqui porque são cidades que estou fazendo concurso pra professor, então dia vinte e nove de janeiro eu estou/estarei lá em Brasília pra fazer um concurso de professor das regiões lá, o concurso vai ser em Brasília, final de semana passada, por isso que eu estava um pouco ausente, estava fazendo um concurso lá em Esmeraldas, depois de Belo Horizonte, depois de Ribeirão das Neves...

Larissa: Tá andando longe, hein fio. ((risos))

Ramon: Tá bem longe, tá quase saindo do estado, fiz um concurso lá né, a gente/eu saio da universidade ainda um pouco/acho que todo mundo sai né, um pouco perdido, né "o que vou fazer?", então eu tô tentando, eu realmente esse ano, né eu não/eu tinha em mente que eu não tinha a intenção de fazer o mestrado porque eu não estudei, não me preparei, não tinha um projeto pronto mas é uma coisa que eu penso pra dois mil e dezessete, que é daqui duas semanas ((risos)), penso para dois mil e dezessete um mestrado em educação, penso assim, e também aproveitei a setinha eu né, apesar de estar fazendo concursos pra fora, eu penso que ainda Juiz de Fora tem muito que me acrescentar como um Território Educativo né, por que eu desenhei Juiz de Fora ((aponta pro mapa)) mas isso aqui é meio por cento das escolas ainda tem muita coisa ainda que eu possa viver e aprender nesses espaços, é isso.

Larissa: Eu posso te pedir uma coisa, você pode colocar isso na legenda pra eu entender depois?

Ramon: Anham, vou colocar a setinha, novos territórios.

Larissa: Isso é importante aqui, você não vai estar do seu lado na hora que eu for escrever sobre, então é importante...E aí, eu queria que você arrumasse uma forma de marcar pra mim quais desses territórios são promovidos pela UFJF, que a UFJF tem participação principal, é promotora, age em conjunto...

Ramon: Anham, vou marcar/.../”

Ramon, ao demarcar os território promovidos pela UFJF, movimenta-nos para um questionamento sobre o papel das Instituições de Ensino Superior na formação docente. Ele demarca apenas a região onde estaria supostamente o campus da universidade, FACED, ICH e outros. Foi um dos professores que não identificou as escolas, onde acontecem os estágios curriculares como TEs promovido pela UFJF.

Segundo as teorias sobre Cidade Educadora e Território Educativo já apresentadas no início deste trabalho, principalmente a partir dos trabalhos de revisão

de literatura, de Moll (2003; 2008; 2009a; 2009b; 2009c) e de Leclerc (2012), os estágio curriculares, segundo nosso entendimento, seriam uma forma de educar para além da universidade em colaboração com outros agentes, no caso as escolas básicas da rede pública e privada, porém não houve uma identificação imediata por parte do docente a participação da UFJF como agente promotor do TE educativo configurado como estágio curricular.

De uma forma geral, os TEs promovidos pela UFJF, via oficial e institucional de formação, que foram vivenciados pelas professoras e professores em seus processos de formação inicial foram: o ICH, a FAGED, o João XXIII e as atividades em suas dependências como usos da biblioteca, infocentros, laboratórios, eventos acadêmicos como congressos e seminários, assim como atividades fora de suas dependências como nas escolas estaduais e municipais onde são realizados os estágios obrigatórios ou não (como no CPC), o PIBD e trabalhos de campo diversos pela cidade de Juiz de Fora ou outras cidades.

Para Henrique, a sua formação de professor, iniciou-se antes mesmo de cursar licenciatura em Geografia, antes mesmo de vivências os TEs promovidos pela UFJF. Várias de suas ações enquanto estudante, nas escolas privadas de Juiz de Fora, durante a adolescência e enquanto cidadão, em movimentos políticos partidários e religiosos, possibilitaram o desenvolvimento de habilidades necessárias para um docente.

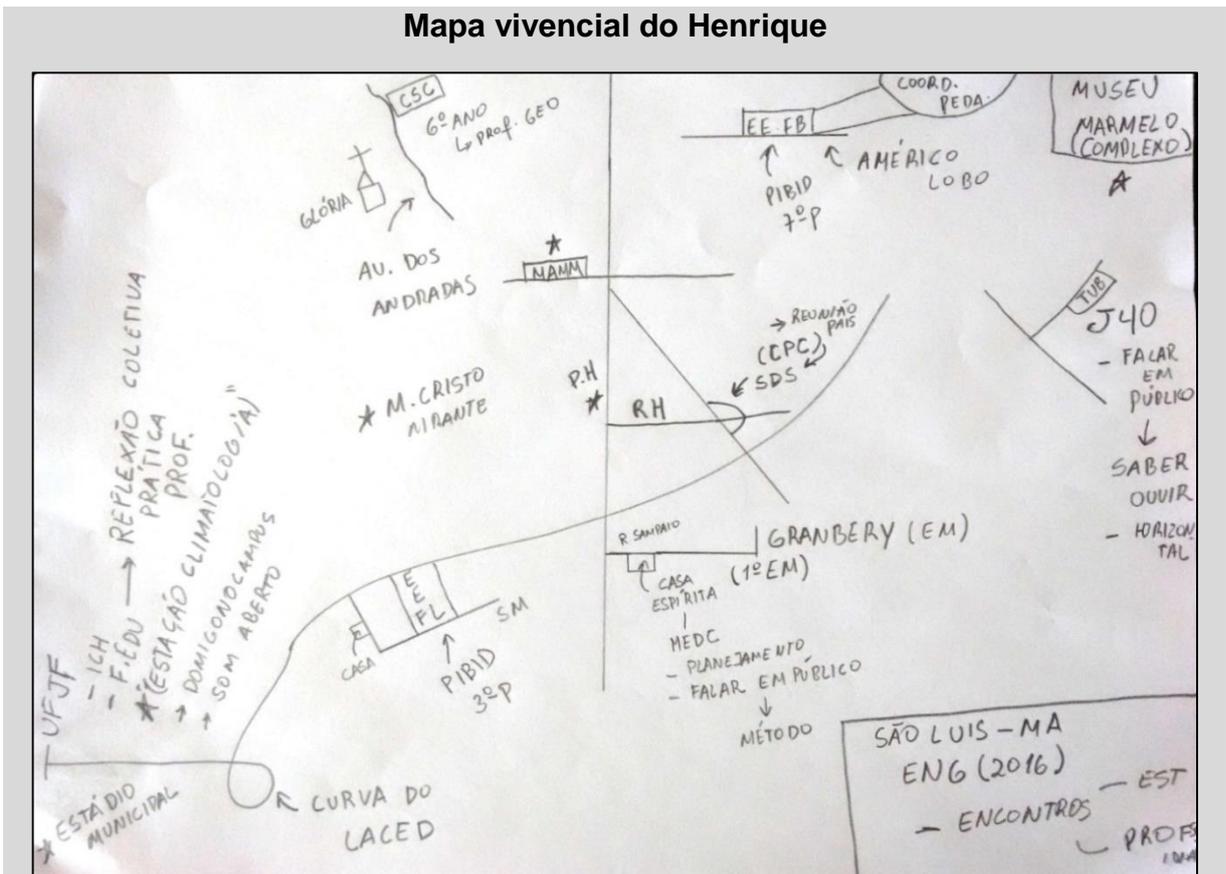
Habilidades de falar em público, organizar pensamentos e montar falas expositivas e observar a cidade e a partir do olhar presente, caminhante, compreender suas dinâmicas sociais. Essas foram algumas habilidades apontadas por Henrique, construídas além dos espaços oficiais e institucionalizados de educação.

Ao perguntar a Henrique sobre possíveis TEs, ele nos aponta vários espaços urbanos de Juiz de Fora que poderiam ser usados como elemento curricular de aprendizagem tanto para escola básica quanto para a formação de professores. Relata que durante toda a sua graduação ele tentou ressignificar os TEs vividos e convertê-los em espaços de aprendizagem tanto para ele mesmo quanto para seus alunos, porém todo movimento foi realizado de forma autônoma, sem incentivo do professores universitários.

Henrique remete à falta de um olhar mais cuidadoso e direcionado do formador (professorado universitário) de docentes em direção às práticas da escola básica, aos conteúdos pedagógicos e às necessidades de um professor em formação inicial

dentro dos cursos de formação específica como Geografia, História, Matemática, Português e outros.

Vários professores universitários são excelentes estudiosos e conhecedores de assuntos acadêmicos, porém não trabalham na perspectiva da licenciatura, deixando esta visão apenas para as disciplinas pedagógicas lecionadas dentro das faculdades de pedagogia.



".../ ((Henrique vai narrando e produzindo seu mapa concomitantemente))

Henrique: eu vou partir do princípio... eh... de que eu passei todos os anos da minha vida no Bairro São Matheus, que é um bairro bem... eh... próximo ao centro da cidade, então o meu mapa... eu acho que ele vai partir de três eixos básicos que eu acredito que vão facilitar a construção dele, né, ahm... deixa eu fazer aqui, que seria a... a Avenida Rio Branco... a Avenida Getúlio Vargas... e a Independência, tá certo? Bom, a minha casa fica numa... numa rua próxima à Independência... mas primeiramente eu vou destacar eh... uma outra... calma aí, é aqui, uma outra rua que... vou fazer até maiorzinha, tá sem escala, né, mas tudo bem... que é a Rua Sampaio... porque na Rua Sampaio eu tive o primeiro contato com... com jovem e falando em público que foi eh... na Casa Espírita... a Casa Espírita é um/ela rompa com a ideia de Centro Espírita por isso que se chama casa, mas é uma/um Centro Espírita onde existia uma... um grupo jovem de mocidade espírita que se chamava, chama ainda né, MEDC, que é Mocidade Espírita Dias da Cruz, lá era dividido em ciclos de jovens, eu fiquei responsável por coordenar no primeiro momento o ciclo de jovens de quinze a dezoito anos e depois num segundo momento de treze a quatorze e nesse grupo de mocidade espírita eu tive a... a oportunidade de fazer um cronograma onde eu chamava os expositores espíritas jovens ou mais velhos pra falar sobre determinados temas pra esses jovens, então esse foi o primeiro momento que eu tive a oportunidade de fazer um planejamento do ano, né, quais planos de aula no momento em que eu falava em público, então aqui foi interessante para planejamento... e também onde eu aprendi a falar em público mesmo... e falar em público... de

uma forma em que eu quase desenvolvi um método, assim... que método que é esse? um método de falar com crianças que é diferente de falar como tô falando com você, que foi diferente também de falar com os meninos de dezoito anos... na época eu comecei a frequentar a mocidade espírita com dezesseis anos e eu coordenava meninos de dezoito, então foi um momento interessante pra mim, e eu que fui um... um aluno né, que a vida inteira pensei em ser professor, então eu acho que seria interessante a gente até pegar aqui, agora eu preciso em localizar, ahn.. eu vou fazer meio-.. mais pra cá um pouquinho... e vou botar aqui eh... Avenida dos Andradas... Morro da Glória né... a gente pode até botar uma igreja aqui, e aqui no Morro da Glória foi onde eu estudei boa parte da minha vida no Colégio Santa Catarina e eu tenho uma lembrança forte que desde o sexto ano... eu falava com meus colegas que eu seria professor de geografia... então é, como eu falei com você ali fora e com o Vitor ((desconhecido)) que eu passei a minha graduação pensando no mestrado, eu passei a minha escola pensando na graduação... me fazia sofrer porque quando você tem um excesso de futuro na vida né, você fica ansioso, igual eu falei que eu fiquei ansioso com a graduação então eu sou uma pessoa ansiosa, então eh... seria interessante também focar nisso aqui né, um sexto ano e depois aqui, como a gente está falando de escola eu vou usar uma cronologia de escola, então aqui eu tô no sexto ano, aqui eu comecei a ir no primeiro ano do Ensino Médio, na casa espírita... bom, eh... no prolongamento aqui da Rua Sampaio... a gente vai ter aqui a Rua Batista de Oliveira, então essa Getúlio ficou muito grande mas tudo bem... eh eu vou ter... o Granbery... que foi onde eu fiz meu Ensino Médio e que também eu tinha esse pensamento de faculdade então aqui agora eu tenho duas escolas em que eu era aluno pensando em ser professor e aqui onde eu tive oportunidade de num... espaço religioso falar em público, então eu diminuí um pouco as minhas ansiedades, eu comecei aqui nesse lugar a pensar como eu montaria o meu discurso, não entregar o final da história no meio, então eu comecei a ter esse planejamento né... de escola assim... na.. no espaço que não é escolar, um espaço religioso, aqui dois espaços escolares que eu acredito ser de formação de professor também, no meu caso foi uma formação de professor enquanto aluno né, porque tinha esse planejamento... bom...ahm... voltando aqui para o São Matheus... (se) a gente pegar a Rua São Matheus aqui eh... vou fazer um pouquinho maiorzinho... eu posso destacar aqui também... na verdade é aqui, porque a escola ela vai até a Independência... aqui é a Escola Estadual Fernando Lobo onde que eu destaco o PIBID que foi durante a minha graduação, mais uma vez uma escola né, que foi fundamental na minha formação, porque o PIBID tem aquela ideia da docência compartilhada e eu tive no PIBID aqui no terceiro período da faculdade então desde o terceiro período até o oitavo eu tive na sala de aula então foi muito próximo, então eu saí da escola e já no terceiro período, tipo assim, eu fiquei um ano fora da escola básica né, porque no terceiro período eu já voltei pra escola pra uma realidade muito diferente né, muito diferente do Santa Catarina, muito diferente do Granbery que foi o PIBID ahm... se a gente chegar aqui então, se a gente pegar aqui... eh... a rua lá chama...aqui é São Matheus... e aqui é Américo Lobo... onde a gente tem a Escola Estadual Francisco Bernardino que foi a segunda fase do PIBID... e isso já no ano de dois mil e dezesseis, eu tive três anos no PIBID, então aqui eu entrei já no sétimo período... onde a mesma experiência se deu, eh... com a minha formação de professor ainda num ambiente escolar né... vou melhorar sua pesquisa ((risos)) fica tranquila, eu não vou deixar/eu não vou falar só de escola por que se não fica muito mais do mesmo né, mas eu primeiro parti daqui porque são os básicos, eh... bom, foi no sétimo período que eu tive a possibilidade de tá na escola e neste ano eu tive uma... uma... uma possibilidade de tá na escola mais... muito próximo da coordenação, então quando eu tô falando de escola aqui ((Francisco Bernardino)) eh... a gente pode até fazer um encarte aqui, né que... seria a ideia... da... coordenação pedagógica da escola... porque... o professor ele não/ele tem as reuniões pedagógicas lá, mas ele não tá conversando diretamente com a coordenadora pedagógica, então eu ouvi da coordenadora pedagógica nesse momento aqui muitas coisas que o professor não me contou, por que eu acho que ele não sabia muito assim da questão da própria organização da escola, nesse... nesse lugar, né, então foi muito importante, dentro da escola como uma escola ela é, principalmente as duas escolas né, Fernando Lobo e o Francisco Bernardino, eh... eu tive essa... esse novo espaço apresentado dentro da própria escola que seria um lugar onde que depois da formação, trabalhando como professor eu não vou ter acesso tão frequente como eu tive, de sentar do lado, de passar um dia com a coordenadora pedagógica, né, foi interessante, foi muito bom... bom... ahm... outro momento que eu destacaria seria um grupo de trabalho que tive participando junto com o vereador, até trinta e um de dezembro né, Jussélio Maria, ele tem um grupo... no mapa... Independência... vamos imaginar então... ahn... Rio Paraibuna né, tá...vou botar uma coisa mais isolada aqui mas que seria... ahm... eu

não sei o nome daquela rua... no... aqui é o bairro... caramba...ah, é onde tem/depois a gente pode até fazer um feedback e eu te falar, que chama TVB que é uma associação de moradores de... do Bairro...esse B aqui ia me ajudar ((risos)) mas eu não lembro do bairro que é, fica perto do Colégio Santos Anjos e tal, é uma sala eh... caramba, como é que chama aquele bairro /.../ Eh... então beleza, depois eu te falo onde exatamente é, lá tinha o J40... o J40 foi um grupo que o... J de Jussélio e 40 que é o número do partido dele, o PSB, que não é um partido que eu muito gosto não, mas que o Jussélio é uma pessoa muito boa, ele foi/ele é professor de história e tal, foi trabalhador de uma casa espírita, não é a casa espírita ((aponta no mapa o MEDC)) mas aqui é o...que é o... fica lá na rua... Paraná, que chama Fé e Caridade, num mocidade espírita lá Fé e Caridade, que eu conheci ele desse movimento espírita aí ele me chamou pra participar do J40 que é um grupo de pessoas completamente diferentes que discutem a cidade eh... em encontros eh... trimestrais e que foi bem interessante, foi nesse lugar que a gente teve oportunidade de propor algumas... algumas... algumas soluções para problemas que virou até legislação da cidade, foi um momento que eu tive oportunidade né, de me envolver mais com a política e ser político nesse momento aqui, porque mais uma vez eh, é uma oportunidade de falar em público... falar em público e nesse falar em público aqui de...seria uma for/foi importante na minha formação de professor porque eu pude exercer e fazer algumas ponderações assim, de abrir mão de alguns pensamentos pra poder exercer a política mesmo, no sentido de saber ouvir, então foi falar em público e saber ouvir... de uma forma mais forte aqui, obviamente que aqui na casa espírita também ((MEDC)) e em todos os outros lugares eu tinha o saber ouvir também, mas aqui ((MEDC)) eu exercia um papel de liderança, então eu era mais um mediador... aqui eu passei a ser no momento na casa espírita, né, e nos PIBIDS... ((olhando para o mapa)) no Santa Catarina e no Granbery não, porque eu era aluno, mas aqui eu tive um papel que não era de mediador mas era de... de um... um membro de um grupo maior onde eh... eu tinha aqui uma... uma metodologia horizontal... isso é importante pra eu exercer uma docência de uma forma horizontal, não me nivelando ao aluno porque se não professor não precisava existir né, mas a ideia de saber ouvir e trazer experiências, porque a aqui a gente ouvia pessoas de vários lugares da cidade com experiências diferentes de bairros que mesmo que eu continuar vivendo o resto da vida em Juiz de Fora eu acho que eu não vou visitar, Juiz de Fora é uma cidade muito grande né, só por eu ver o de ônibus que tem por aí que eu nem sabia bairros que existem né, e essas pessoas de bairros que não existem então eram pessoas... pessoas que não existiam pra mim né, trazendo realidades que eu não sabia que existiam então isso pra mim foi muito importante, o saber ouvir aqui foi conhecer uma geografia diferente, porque eu não... nesse momento aqui eu não deixava de ser professor de geografia por que nesse momento eu já eu me considerava professor de geografia antes da graduação, então é... eu... eu soube ouvir geografias diferentes de cidades que me pareciam ser diferentes, porque nesse eixo que eu fiz aqui é onde eu vivia, é exatamente aqui né entre a Independência, a Getúlio Vargas e a Rio Branco, né, então assim, eu pude conhecer uma cidade aqui... é... diferente e isso foi muito bom pra mim enquanto professor, realidades diferentes né... bom, seguindo a Independência aqui a gente pode pegar aqui né, aquela Curva do Lacet /.../ Eh... bom aqui então chega na UFJF... vou botar só pra não ficar aquele pauzinho ali, bom eh... chegando na UFJF aqui na UFJF a gente/eu vou destacar obviamente o ICH... e também a Faculdade de Educação por que? A gente tem sorte né, de mais na Faculdade de Educação do que no ICH, de ter aulas onde o . o aluno pode falar muito né, então eu sou uma pessoa que fala pra caramba e na Faculdade de Educação e no ICH durante as aulas eu tive a possibilidade de falar muito e nesse falar muito aqui eu vou destacar a reflexão... sobre a minha prática... como professor... então foi nesse momento aqui que/ao longo dos outros eu tive uma reflexão solitária né, mas nesse momento aqui eu tive uma reflexão coletiva...eh... sobre a minha prática como professor, não/tirando a faculdade de formação de professores, o ICH infelizmente os professores lá esquecem né, que a gente tem a formação de professor lá também /.../ uma vez que eu fiz uma pergunta para os professores do ICH, uma professora que era coordenadora do Curso, que agora virou uma professora né, que/qual foi minha primeira aula na formação de professores, onde ela achou que eu comecei a me formar como professor e ela me falou no quarto período, na Faculdade de Educação, aí eu falei com ela "professora, eh... eu me considere sendo formado como professor na primeira aula aqui no ICH na aula de Introdução à Ciência Geográfica", não foi ela que deu essa matéria, pra lembrá-la que eu não começo minha formação no quarto período quando vai, a árvore abre seus galhos do bacharel para a licenciatura, existe um tronco comum e esse tronco comum chama comum justamente por que ele é comum aos licenciandos e aos bacharéis, aos futuros bacharéis e ela levou um susto por que ela não tinha parado pra pensar nisso e que me fez

uma reflexão/me fez entrar numa crise muito grande porque eu fiquei pensando "será que aula pra um licenciando tem que ser diferente pra uma aula do bacharelado porque um vai ser geógrafo e o outro professor de geografia, então deveria haver uma aula separada para os dois grupos ou então uma entrada separada, ou não, o bacharel e o licenciando devem ter um tronco comum com aulas idêntica aos dois", isso ainda até hoje é muito forte até hoje pra mim assim, porque eh... os professores no ICH eles vão dar exemplo da vida profissional do geógrafo até o quarto período, isso pro pessoal da licenciatura é muito ruim porque a gente se sente diminuído, então na formação a gente começa a ser diminuído enquanto professor então a precarização da educação se dá na formação do professor, isso que é um pouco complicado, mas algo que me marcou muito, aí a gente vai ter que fazer um grande encarte aqui... que foi em São Luís no Maranhão no ENG de dois mil e dezesseis... que eu pude... desabafar isso em um grupo, por isso que é essas terapias em grupo, acaba virando, no ENG sobre isso porque eu vi pessoas que vinham de faculdades que a entrada é separada então o licenciando não tem nem contado com o geógrafo, nem conhece, são de institutos separados eles não tem contato, é longe né, um é num campus e em outro campus e de faculdades que, igual aqui é muito próximo os licenciandos dos bacharéis eh... eles vão muito próximo da colação de grau juntos, como a gente acaba fazendo aqui né, e eu debatendo com eles, com professores, que não era meus professores mas caras que refletem sobre a educação muito forte, porque no ENG é legal porque você não tem um crachá de pós-doutor, então eu tava conversando com um cara, que tava dormindo do meu lado no dormitório e eu falando do meu/que eu ia tentar o mestrado e tal, aí ele falou assim "pô no meu mestrado eu trabalhei algo que pode te ajudar", eu falei "que legal, você terminou o mestrado quando", ele "noventa e oito", aí ele foi falando, o cara é doutor na Sorbonne ((Universidade em Paris, França)), sabe, e ele tava pior que eu ainda coitado, porque eu dormi ainda em um colchão de ar, ele levou aqueles colchão de escoteiro fininho e ficou meu amigo e fui saber depois de cinco dias de ENG que eu tava conversando com um pós-doutor e... que ele me ajudou a refletir muito sobre a educação nas horas, porque eu não sou muito assim de ir em festa e também ele não ia, então a galera ia nas festas e a gente ficava conversando até na hora que o pessoal voltava das festas, quatro horas da manhã, sobre educação, sabe... então assim eh... eu vou destacar aqui os ENGS e todas as/os encontros sabe... os encontros de estudantes... e também os encontros de profissionais mesmo... e faltou um s aqui... ah, ficou muito pequeno mas no áudio você vai lembrar, de... de profissionais que são lugares fora da cidade às vezes né, na maioria das vezes, embora aqui em Juiz de Fora a gente teve um encontro importante aqui esse ano eh... dois encontros importantes na verdade, e assim, são lugares de formação mesmo, assim, são esses encontros, são lugares onde a gente vai conversar com pessoas diferentes, eu tive oportunidades de conhecer pessoas de todos os estados assim, que eu fui pensando nisso então eu fiz uma listinha dos estados e fui marcando pessoas que eu conheci e propunha essas discussões sabe, de um ato investigativo mesmo, e não foi tão investigativo por que eu não tomei nota, mas tenho as lembranças marcadas em mim assim, e as pessoas tinham essas reflexões eh... e mais uma vez eu tive a oportunidade conhecer pessoas por exemplo de Parintins, que o cara precisa de três dias de barco pra chegar em Manaus, então tipo assim, que viagem né, eu lembro que peguei meu celular o mostrei foto do Rio Paraibuna, é uma ponte sem...sem pilastra né, tem várias pontes sem pilastras, então tipo assim, ele ficou assim... assustado em chamar isso de rio, nem de córrego eles chamam, nem de afluente e tal, não existe um rio com trinta e dois metros só, nem isso o Paraibuna tem, então assim eh foi... foi bem legal e me formou muito enquanto professor mas só/não só numa formação reflexiva mas também em uma formação... é...como eu posso dizer, de experiência de vida mesmo, de quando eu for falar de Amazônia, eu tive oportunidade de mesmo em São Luiz conhecer uma Floresta Amazônica, que tá, tava numa reserva da VALE, hoje não é muito bom falar nisso né, porque a VALE perdeu seu prestígio de conservadora né, mas que foi uma Floresta Amazônica, aí eu abracei árvores ((risos)) sabe, e tipo assim, tive oportunidade de tá pertinho da linha do equador, tipo oito horas da manhã, ou melhor, oito e meia da noite com sol quente, então tipo assim, "pra quê horário de verão aqui mesmo?", eu que sou mineiro que fui muito pra Cabo Frio ((região de praia no Rio de Janeiro muito frequentado por juizforanos)) na minha vida eu tive oportunidade de entrar num mar, num Oceano Atlântico com água quente, que pra mim isso é muito legal, então tipo assim, quando eu for falar com meu aluno lá Corrente Marítima do Brasil que ela é quente, não sei mais o quê eu vou falar "cara, eu estive em um lugar onde ela é muito atuante e que realmente a água é quente, pode acreditar em mim que água quente", sabe tipo assim ((risos)) foi bem legal porque eu tive a oportunidade de sair da teoria pra ir na prática assim, porque no Brasil é muito caro viajar esses ENGS aqui são oportunidades para o... eh, licenciando ir

para lugares diferentes do Brasil eh... e mais barato né, porque as vezes a faculdade dá um ônibus ou não, mas os dormitórios são muito baratos, então eu fiquei uma semana em São Luiz do Maranhão pagando vinte reais, eu nunca faria isso, nem em albergue, a gente chegou a olhar, então assim, é uma oportunidade legal de viajar, de conhecer os lugares, de conhecer pessoas e se formar, eu acredito que o professor ele não tira férias, o bom professor ele não tira férias, não tô dizendo que eu vou levar agora no final do ano para Cabo Frio prova pra corrigir, mas eu tô dizendo que eu vou ter a oportunidade, principalmente de professor de geografia, de tá vivendo geografias diferentes e poder levar pra sala de aula, então vai te dar um nó mas eu acredito que a formação de um professor de geografia, até mesmo a formação continuada se dá, e é um pouco do que eu escrevi aqui, onde ele tá, onde ele vai se propor a buscar referências pra sua didática, né, então tipo assim eh... em Cabo Frio eu vou ter, como geógrafo a relação de que existe na orla de Cabo Frio, prédios gigantescos onde o aluguel é caro, onde o IPTU é absurdo, mas que na praia existem vendedores de açaí, de camarão, de picolé, a maioria negro que não habita essas... essas praias, essas/esses prédios da orla, mas que eu, conheço Cabo Frio e sei que depois desse... desse momento assim, desses prédios chiques tem uma favela onde essas pessoas moram e elas abastecem as pessoas na praia, então é uma praia que é um mesmo espaço mas com dois significados porque é lazer para uma classe e é trabalho pra outra, eu como geógrafo, professor de geografia eu vou ignorar isso? eu não consigo tirar férias, né, eu não consigo olhar pra uma formação (geológica) e não pensar como ela foi criada, será que é endógeno ou exógeno? então assim eh... e foto, tiro muita foto em qualquer lugar que eu vou, essas fotos vão para os meus slides e eu tenho orgulho de botar no slide arquivo pessoal, sabe, porque tipo assim, eu não tirei da internet gente, e tive lá e isso é muito legal, sabe porque...eu, eu... entendo que o mundo ele vai ser uma forma... eu não sei como você vai lidar com isso, né, mas assim ((risos)) eu acredito que o mundo, ele... pelo menos os lugares onde a gente vai, tendo a intenção, ele se torna um lugar de formação, pelo menos de uma experiência, que é formação, eu acredito que é isso basicamente, acho que a gente pode... /.../ eu não falei nada da Getúlio, né tadinha mas é... ah, na Getúlio pode ser interessante... só um momento... porque aqui na Getúlio, no prolongamento da rua Halfeld... agente vai ter aquele prédio do Banco do Brasil...e aqui... /.../ Tá aqui, onde tem a Caixa do outro lado aqui... e aqui nesse prédio a gente vai ter a SDS... que é a Secretaria de Desenvolvimento Social onde eu sou estagiário né do... do CPC, que é um estágio remunerado não obrigatório /.../ Eu tô a um ano e meio, pensando se continuo né, porque é muito difícil né, precário pra caramba e... /.../Aí, só pra registrar aí, que também é um estágio não obrigatório onde a gente é meio estagiário, é quase professor você sabe muito bem, e que tive uma grande formação, ((apontando pro mapa)) aqui é muito experiência mesmo, de conversar com pai e essas coisas, porque é fora da faculdade né, fora da faculdade de formação de professores mas é um lugar interessante, bom... isso tudo tá, desculpa mas... ((risos))

Larissa: Por que desculpa? Não acabou ainda não.

Henrique: Não? Que bom:::: ((risos))... Olhei ali quarenta minutos e falei nossa::::: ((risos))

Herraiz (2013), ao entrevistar professores em formação inicial, identifica que muitos deles se queixam do mesmo aspecto levantado por Henrique.

Si analizamos lo observado bajo la primera mirada, vemos que hay algunos maestros desencantados con su formación que argumentan que durante su paso por la Universidad no se les ha enseñado a llevar una clase por sí mismos. Entre otros, Isabel y Alberto señalan como un problema que, en su especialidad, aprenden contenidos de las materias que van a impartir, pero que no trabajaban estrategias para su enseñanza. En esta línea, Alberto afirma que "una cosa es saber inglés (...) y otra es enseñar inglés", e Isabel añade que "no es normal que tengas una asignatura que se llame Lengua catalana o Lengua castellana, en la que te enseñen gramática, y no a enseñar gramática". (Herraiz, 20013, p.47)

Assim, Henrique destaca que vários espaços urbanos poderiam ser elementos curriculares da formação inicial docente desde que houvesse uma maior integração entre as faculdades específicas e de educação para que este movimento acontecesse no sentido de colaboração para aumentar as vivências e possibilidades formativas.

Henrique: Ah, eu diria os espaços públicos da cidade, como praças por exemplo, o Igor, você vai ter contato com ele, ele escreveu um artigo muito interessante... que... a gente escreveu junto né, mas que ele que foi o cabeça mesmo, assim, sobre o uso de espaços públicos da cidade como possibilidade de trabalho de campo barato, então a gente falou de Parque da Laginha, Mirante do Morro do Cristo, falamos do... da Estação de Climatologia aqui no alto da faculdade, que são espaços que não são pensados pra educação formal, mas que podem ser usados como lugares de trabalho de campo, que aí é interessante ao aluno mas para o professor também porque ele vai repensar, ele vai ter esse trabalho né, reflexivo de repensar os territórios eh... modificando o seu uso, né, lá na Estação de Climatologia por exemplo a gente essa experiência eh... /.../ foi uma experiência de nós professores do CPC que vimos na estação de Climatologia um lugar onde que... coitado, do lugar, assim, do espaço, do território, eh... que ele fica muito abandonado, vai um técnico lá, faz uma medição três vezes por dia, sabe e tem um segurança lá que o pessoal vive roubando aqueles instrumentos e só e é um lugar extremamente legal pra você levar ao aluno, no lugar onde aqueles dados são sintetizados em tabelas chatas na climatologia da escola, ver sabe e tipo assim, e saber "olha, tem um cientista lá, né o Yan, que não é um cientista maluco, embora pareça, porque coitado, ele não tem Natal, ele não tem Reveillon, ele tem que vir aqui fazer as coisas.../.../ eh... então assim, a gente mostrou o que é um cientista né, a gente falou isso, que ele não é um maluco e tal, que foi bem legal, [foi] uma experiência bem interessante né, então aqui na UFJF a gente pode botar... ((completando o mapa)) aqui, essa estrelinha é tipo, pós a sua intervenção, seria a Estação de Climatologia... Estação entre aspas de Climatologia, a gente chama assim né... eh... opa comecei aqui com... tudo bem, vou fazer assim... [Estação] de Climatologia que seria um lugar interessante, ahn... aí eu posso pontuar então aqui eh... Morro do Cristo que é o Mirante... ahn... Parque Halfeld, que são lugares que eu levaria os alunos pra fazer uma aula prática, uma aula de campo mas que eu destaco esses lugares por não serem pensados para educação e que demandaria do professor uma ressignificação desses lugares né, então eu acho que seria interessante pontuar esses lugares, como tantos outros na cidade, e gente pode pensar eh... Estádio Municipal... né, porque não? falando do Estádio Municipal né, a sua própria construção né, cada.. cada degrau daquele/ do Estádio Municipal é uma curva de nível, já pensou trabalhar cartografia? Tive essa ideia agora, vou até anotar ((risos))... e assim, no Estádio Municipal segue a linha do relevo né, porque não, sabe? acho que é uma forma de ressignificar aquele lugar, de tornar o lugar eh... para o aluno mas também para o professor nesse movimento de pensar esses espaços de uma forma diferente, né acho que seria isso, respondendo sua pergunta...

Larissa: Você acha que a graduação conseguiria apropriar desses espaços e tornar os trabalhos de campo para os professores em formação?

/.../

Henrique: Ah, sim, acho que haveria possibilidade... /.../ Eu fiz isso a minha graduação toda, mas não por incentivo dos professores... tive com a Maria Lúcia no Rio de Janeiro e pensei em possibilidades de ressignificar lugares como a praça.. eh.. aquela do Museu do Amanhã... que foi uma... como que chama gente... eh... Praça Mauá, que é um lugar que não foi feito pra ter aulas, mas que é um lugar extremamente interessante que eu... muito bem daria uma aula lá de geografia urbana, que foi uma aula que Maria Lúcia deu, mas que não com viés da educação básica, que seria interessante assim, lógico que conversa super bem, não deixa de ser geografia urbana, não deixa de ser planejamento de território, mas que eu como professor teria que eh... modificar a linguagem, não diminuindo o conteúdo ou simplificando mas melhorando aquilo lá, né, então eu acho que dá pra fazer mas deveria existir uma sensibilização desses professores, da mesmo forma que quando eu perguntei para a professora qual foi meu primeiro dia de aula na formação de professores ela falou "quarto período", e... geografia urbana

vem antes disso então... eh... ela tá no tronco comum da licenciatura então seria interessante, então eu diria que sim, existe essa possibilidade no tronco comum existir essa reflexão mas partir dos professores incentivar os alunos a esse movimento, embora eu e alguns outros colegas já tivesse pensado nisso sem essa provocação né, então existe sim essa possibilidade, seria muito bom até...

Larissa: ok, eh... e eu queria que você marcasse de alguma forma no seu mapa eh... aqueles territórios que são promovidos pela universidade, onde a universidade é o principal agente formador, construtor... /.../

Henrique: beleza, a gente pode pegar aqui então eh... não sei o nome dessa também acho que é... Benjamim? Onde tem o MAMM ((Museu de Arte Murilo Mendes))... que é um museu né, da/onde foi a antiga reitoria que é, ele é da universidade né, como vários outros museus, como o museu de Marmelos que foi pra faculdade e tá parado né.../.../ uma pena, então a gente/ como é que a gente pode fazer isso aqui? Vamos fazer outro encarte... que seria... outro museu, Marmelos... mas não só, todo complexo de Marmelos, lá tem seis hidroelétricas, muitas delas funcionam até hoje, então é um lugar bem interessante, então eu destacaria da UFJF esses dois museus, ahn... existe ainda a possibilidade como eu falei aqui da Estação de Climatologia né, que é da UFJF também, mas o próprio campus, com todos seus atrativos, que não deixam de ser atrativos né, que seria a própria... o próprio campus como os eventos como aquele Domingo no Campus, aquele.../.../ Henrique: Som Aberto, então eu vou botar aqui... e o Som Aberto... porque esses lugares eh... nesses espaços aqui, que a UFJF ressignifica eles por um domingo ou em um sábado, mas que também incentiva que artistas populares venham, músicos, e todo... que mudam o lugar completamente né, tornam o lugar bem agradável porque pra muitos a UFJF se torna principalmente para estudantes um lugar inóspito, igual o Vitor ((desconhecido)) que a gente encontrou ali agora, ele tá doido pra ir embora, ele tá doido que as aulas dele acabou, então tipo assim, eu quero ficar aqui porque eu gosto desse espaço...

Larissa: Desse espaço inóspito que precisa de ressignificação a todo momento... ((risos))...

Henrique: ((risos)) Eh, desse lugar...todo momento, né... aqui é muito louco né cara, mas é o que eu tô falando, parte da boa vontade mesmo, assim, acho que isso tudo é interessante né, porque é... esse território é ressignificado pela vontade, não é uma vontade qualquer, é uma boa vontade, então assim eh...eu diria esse lugar que é ressignificado e que para o professor se coloca em uma possibilidade estar em contato com outras pessoas, imagina só um lugar onde vinte ou trinta artistas... artesãos estão num lugar, que usam matérias primas diferentes, um professor eh... vamos pegar aqui a ideia do professor progressista não vai ver só aquele lugar como um feira, mas sim como uma oportunidade de conhecer novas geografias né, então acho que seria interessante aqui... /.../ beleza eh... acho que isso seria interessante pensar eu... e também esse negócio de possibilidade é muito... porque ela vem muito da ocasião, aquela ideia do... a ocasião faz o ladrão, acho que a ocasião faz o ((estala os dedos)) o lugar aqui, esse espaço de entendimento pra formação do professor né, porque quando a gente parte da ideia que a formação é contínua e a minha vivência no mundo se dá por continuidade eu não vou sair daqui, né... e vou dar um pause na minha vida, voltar minha vida na faculdade, ou na... na escola, da mesma forma que a minha vida é constante no sentido de viver, eu... eu entendo que por minha formação ser constante eu estou sendo formado, será que isso acontece? não de forma consciente, mas de forma inconsciente eu acredito que isso vá se dando continuamente, no momento em que é tão claro essa possibilidade de se formar acho que extrapola o inconsciente e vai pro consciente, mas acho que é inconsciente, porque tem momentos que a gente lembra "ah...eu vivi isso um dia que foi interessante porque agora eu tenho a possibilidade de em uma aula eu trazer mais um detalhe que o livro não traz" né, acho que é isso assim, reunião com pais, isso tudo traz possibilidades de se formar, né, no CPC teve muito isso né, a possibilidade de você ter uma conversa com os pais assim...

Larissa: mais alguma coisa?

Henrique: não... acho que/ só... essa pergunta da UFJF, por incrível que pareça foi bem instigante assim, porque eh... né?... porque assim ((risos)), é difícil... foi instigante, porque sendo uma instituição que busca a formação de profissionais, de professores, eu não achar de forma tão clara lugares onde possa me formar é muito louco, né, tem um problema aí, não sei é um problema meu, que volto só pra

cidade ou é um problema da faculdade que não me mostra claramente uma possibilidade de me formar fora da faculdade de formação de professores...

Larissa: só uma questão sobre isso, por exemplo, o PIBID é um espaço, seria um território formado a partir da ação da Universidade né...((questionei isso pois Henrique não marcou o PIBID como promovido pela UFJF))

Henrique: Sim, mas taria naquele âmbito da... tem a pesquisa, a graduação e a extensão, né, eu acho que estaria mais na ideia da extensão, fora da faculdade mesmo, tipo assim, a gente tinha as reflexões com o Cassiano ((professor da FAGED)) aqui, eh...[], mas assim eu não consideraria a UFJF, engraçado né, porque tava nas escolas...

Larissa: é, é isso que foi instigante... a minha pergunta te instigou e a sua resposta me movimentou depois, porque o PIBID é um projeto de extensão da universidade mas que parece que ele é deslocado da universidade né, e aí se a gente for pensar porque é deslocado a gente tem um outro desdobramento de pesquisa de mestrado, né... o PIBID dá outra pesquisa ((risos)), então eu achei isso muito interessante..."

Henrique, assim como Ramon, foi mais um professor que, ao mapear suas vivências, não identificou um TE promovido oficialmente pela UFJF como um território de aprendizagem pertencente à instituição. Ramon não identificou os estágios curriculares, já Henrique não identificou, em um primeiro momento, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Entendemos que seus processos de vivências e ressignificação desses TEs os tornaram mais próximos da escola básica do que da universidade.

Isso pode nos abrir dois caminhos de reflexão sobre o papel da universidade na formação docente. Cabe ressaltar que tais reflexões só apontam para possíveis investigações futuras, não sendo possível ampliá-las dentro deste trabalho com devida atenção.

O primeiro caminho pode nos indicar que, na construção do PIBID, há pouca participação da universidade enquanto construtora desse TE, fazendo com que os principais agentes promotores sejam as escolas de educação básica e a Universidade atua apenas como órgão oficializador e regulamentador das atividades. Neste sentido, há um mau funcionamento da política pública de formação fazendo com que a universidade não seja presente nesse processo formativo deixando apenas as ações centradas na escola básica, não realizando um diálogo entre universidade e escola básica, necessário à formação docente.

O segundo caminho pode nos indicar que a universidade está cumprindo realmente o seu papel de preparar os docentes para campo de trabalho, tornando-se apenas a promotora inicial deixando que a escola básica, real campo de trabalho dos professores em formação inicial, construa o TE. Neste sentido, há uma aproximação

tão forte entre universidade e escola básica que não consegue distinguir as ações de ambas dentro da política pública de formação inicial.

O que diferencia esses caminhos é a intencionalidade das ações universitárias de se ausentar ou de estreitar laços com a escola básica. As ações da universidade dentro do próprio campus muitas vezes não são voltadas intencionalmente com o objetivo de promover a formação docente, porém a partir das vivências e da intencionalidade dos sujeitos, neste caso docentes em formação inicial, podem tornar o campus todo um TE.

Alguns estudos já evidenciam que as ações universitárias tem tomado o segundo caminho em questão. Em alguns estudos avaliativos sobre o PIBID (GATTI et al, 2014; PANIAGO, 2016; SANTA ROSA et al, 2016; CAON AMORIM, 2015) são apresentadas reflexões que analisam positivamente a construção e realização do programa com ações que promoveram a ampliação das formas de aprender tanto dentro da universidade quanto dentro da escola básica, ampliando o diálogo entre as duas esferas.

Especificamente os relatos de Santa Rosa et al (2016) nos mostram que vários TEs puderam ser usados a partir de práticas planejadas e pensadas a partir do PIBID a partir do ponto de vista do “trabalho de campo em geografia”. As visitas à estação climatológica da UFJF e ao Morro do Imperador contribuíram, de maneira significativa, para ampliar os conhecimentos climatológicos e socioespaciais urbanos dos alunos envolvidos.

Refletindo, portanto, sobre a atuação do PIBID, podemos compreender que ele é um elemento curricular importante e significativo quando pensamos na dimensão da Cidade Educadora e dos TEs. O programa além de promover ações que levam os licenciados até a escola básica e para outros TE também permite que a escola básica chegue até os TE promovidos pela universidade como laboratórios, eventos, bibliotecas e diversas estruturas arquitetônicas.

Esse aproximar, que não se restringe mais apenas ao movimento comum do estágio curricular indo em direção à escola básica, também faz com que os campus universitários sejam usados e repensados como espaço de todos e das diferenças.

Nesse contexto, apresento o mapa vivencial do Vitor, professor poeta e cantador da vida em versos que apontam para elementos de um currículo real (FERRAÇO, 2002) e vivido (LEITE, 2013), entendido como currículo que tem como elementos integradores as vivências pelas tramas do cotidiano e não apenas uma lista de “o que fazer” e “o que ensinar” prescritos em cartilhas estratificadas e rígidas.

Mapa vivencial do Vitor



Vitor: Então, na verdade eu tinha pensando que esse lance de mapa vivencial, eu falei "ela vai dar um enfoque, tipo na universidade", não sei, eu achei que você tinha que ter algum recorte e eu trouxe, não sei se foi conveniente ou abusado, eu trouxe dois poemas que eu tenho é... que os dois eu fiz meio que pra lugares na universidade aqui, um que é pra um lugar e outro que é um pra des-lugar da universidade, então eu não sei se isso conta, se você quer ficar com isso, se é interessante pra você.

Larissa: /.../ Ai que lindo, você trouxe poesias.

Vitor: Achei que pudesse ser útil/.../ De vez enquanto a gente faz, mas eu não sei se tá bom, se vai encaixar mas...tá agora como é que eu faço, eu não tenho a mínima ideia de como fazer um mapa vivencial... Já sei posso abrir essa cortina aqui?

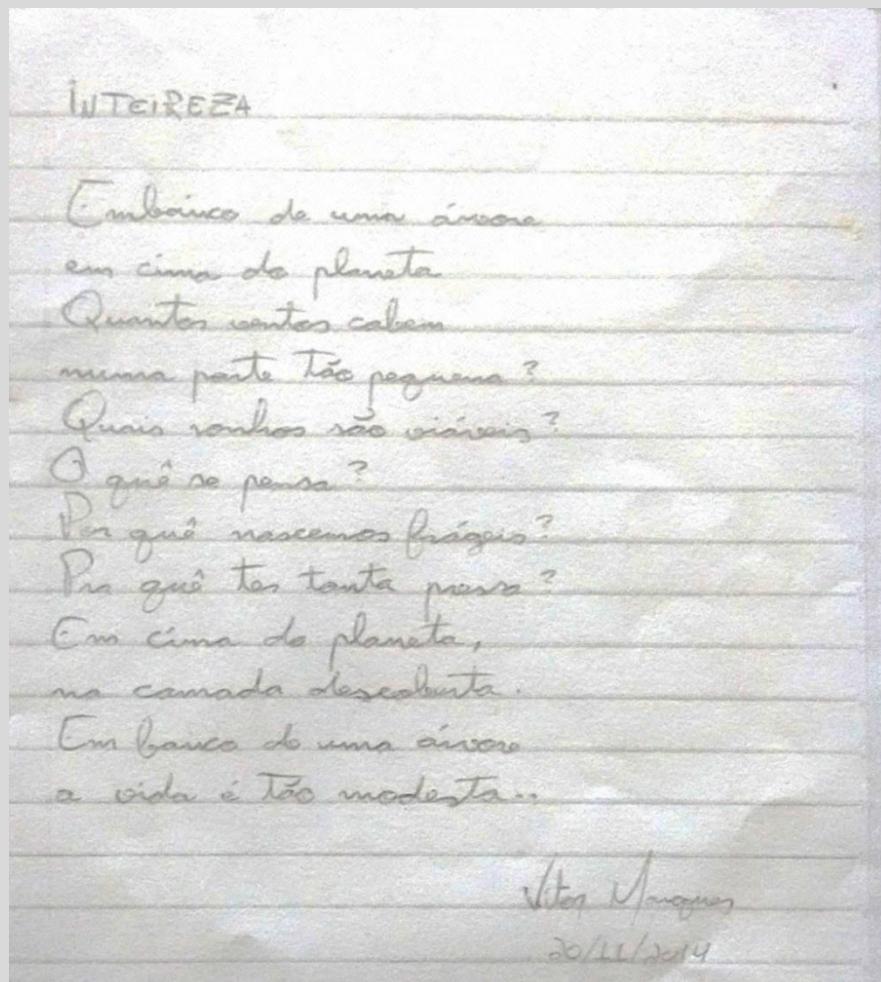
Larissa: Claro.

((Vitor se levanta e abre a persiana da sala. Vitor começa sua construção do mapa alternando olhares pela janela e o papel))

Vitor: /.../ Então, vamos lá, por onde começar? Eu fiz esse cantinho aqui que você deve ter percebido ((aponta para o local além da janela que observava enquanto mapeava)), essa curva aqui que tem essas árvores por que ela tem uma... eu tenho meio que um afeto assim, isso pra mim é um lugar né e tem haver com minha formação porque teve/foi em 2014 foi um ano que eu fazia muita matéria aqui na

Educação e eu fazia uma de políticas públicas que era uma matéria mu:ito cansativa, assim, era muito boa a matéria, a professora também mas era muito cansativo você ficar estudando legislação, é currículo, era meio punk, assim, e a professora sempre estendia muito o tempo da aula, e era sempre aquela aula meio pesada e cansativa, e eu de dentro da sala eu fica olhando pra janela o tempo todo, porque eu sou muito disperso, e eu ficava só imaginando o quanto eu queria estar sentado debaixo daquela árvore ali ao invés de tá na aula, assim, ((risos)) e... e aí eu ficava pensando, "debaixo daquela árvore ali é o melhor lugar do mundo", né, pelo menos nesse momento eu queria muito tá lá, e aí eu queria muito tá ali... e aí acabou que eu realizei um pouco esse sonho, assim, que no última dia de aula eu sai da aula dela e... e ela estendeu, assim, até o última dia de dezembro, sei lá, não tinha mais ninguém na faculdade, só ela dando aula, muito figura... aí eu combinei com dois amigos que faziam a matéria que também/"não cara, o dia que acabar essa matéria a gente vai pra lá e sentar debaixo da árvore e vai fazer alguma coisa", e a gente foi, realizou esse sonho, sentou lá e ficamos de boa, fez isso e tal... e então pra mim esse é um lugar e aí eu tinha feito enquanto eu estava numa das aulas dela, isso eu esqueci de falar, um desses dias que eu não tava aguentando, assim, que eu tava na sala mas não tava na aula eu fiz um poema imaginando como é que seria se eu tivesse debaixo daquela árvore, assim, então foi uma coisa bem lugar mesmo, que eu acho que casa bem, que é um poema que se chama Inteira que ele diz assim... []

((Vitor faz a leitura do seu poema Inteira))



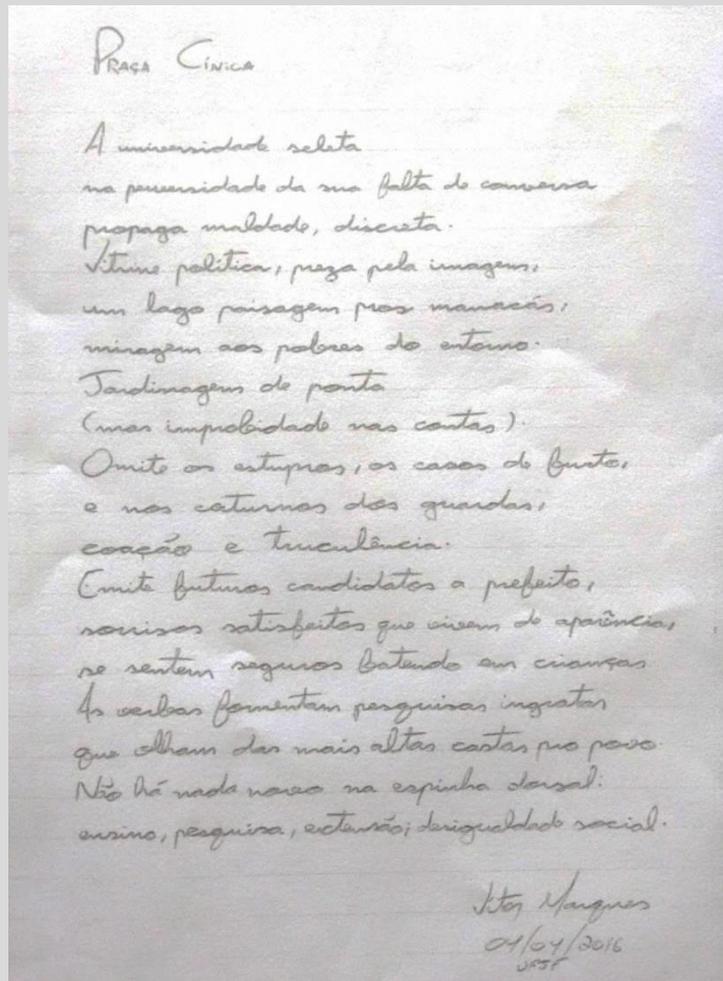
Vitor: Eh::::, que é um poema que eu fiz para aquelas árvores que tem ali e tal, né, que pode compor um mapa vivencial e o outro eu não sei se vou dar conta de desenhar ou eu preciso desenhar...

Larissa: Só se você quiser, pode ficar escolha sua.

Vitor: Hun:: tá, eu acho que não vou conseguir desenhar, então eu prefiro não desenhar porque eu acho que não vou conseguir desenhar.

Larissa:Uhum.

Vitor: ((Vitor faz um relato sobre violência policial dentro do Campus da UFJF. Afim de preservar o professor em questão, parte da transcrição foi omitida à pedido da Banca de Defesa. Após o relato, Vitor faz a leitura do seu poema Praça Cínica))



Larissa: /.../ Nesse seu mapa vivencial você destacou pra mim essa curvinha aqui, certo?

Vitor: Certo.

Larissa: E você apresentou também um poema falando do campus, da universidade de uma forma completa, né, como que esses dois espaços, ou esses dois territórios educativos te formam, te ensinaram a ser professor, o que eles te ensinaram na sua formação docente?

Vitor: Tá, vamo lá, vamo pelo primeiro lugar /.../ Como o primeiro espaço é um espaço que via da janela e ficava devaneando com aquela paisagem, mas quando eu tava fazendo isso meu corpo estava numa disciplina de licenciatura eu estava repensando toda a minha trajetória educacional, estava pensando nas práticas da escola e tal, então quando eu olhava pra lá eu não via só "ah, vou sentar numa árvore e ficar de boa", eu pensava nas coisas que aquela disciplina me provocava também, de ir pra escola e ver como é que funcionava uma instituição, como é/então era um espaço de reflexão mesmo sobre a minha formação e sobre a minha prática na escola, né, então eu acredito que ele me alimentava um pouco nisso, assim eh... já o segundo que, particularmente foi o mais traumático, eu considero que foi um espaço, assim, que... eu passei por anos e anos por aquele laguinho e nunca me atentei pra muita coisa ali, até via algumas vezes crianças negras do Dom Bosco nadando naquele lago e o segurança olhando com uma cara meio hostil mas não fazia muita reflexão, mas nesse dia, nessa história com a polícia e com tudo isso foi um espaço que em cinco minutos me deu um panorama, assim, de como se dá a educação brasileira, do elitismo, assim, de quem pode acessar a universidade federal no Brasil, como pode acessar e... você mesmo podendo cutucar certos assuntos, você tirar uma foro do que tá errado dependendo você pode ser reprimido por isso, e tudo isso tem reflexo na educação, não é por acaso, uma cena que você vê dessa numa universidade federal em Juiz de Fora não tá separada do aumento da criminalidade, não tá separado da/do crescimento da violência, do surgimento da relação assim, sei lá... de rivalidade entre um bairro e outro, da juventude da periferia principalmente, então foi

uma cena que também me fez repensar toda educação, como é que esses jovens são tratados na sala de aula, em casa, na rua, na universidade federal que diz estar de portas abertas e a gente sabe por, estatisticamente não está, você vê que não tá, né, e aí essas/esses foram espaços que me fizeram repensar toda minha formação assim, não sei ((risos)), acredito.

Larissa: Ok, mais uma pergunta. Eh:::: Tem algum território educativo pra além desses que você apresentou que ainda não fazem parte das suas vivências mas que você acha que pode contribuir com sua formação docente, que tem um potencial formativo, que você gostaria de viver essas vivências nesse território.

Vitor: Nossa, pergunta fácil e difícil ao mesmo tempo./.../ Eh::::... então... deixa eu pensar só um pouquinho ((risos))/.../ Eh::::...Ah, pra ser sincero a maioria das escolas públicas que eu passo em frente seja escola municipal seja escola estadual, mas vamos pegar um caso mais próximo assim, tem um escola... eu acho que ele é municipal, não tenho certeza, que é o Ademar Rezende que é uma escola que tem no São Pedro perto da TUSMIL, antiga TUSMIL, não sei como é que tá esse negócio agora... que é uma escola pública que tem lá, e tal que é perto da minha casa mas que eu nunca entrei na escola, eu nem sei o quê que se passa lá dentro, mas é uma escola que eu tenho vontade de trabalhar por ser no São Pedro, por ser uma escola pública, eu acho que seria legal pra mim, por que eu gosto muito de escolas públicas então eu não sei, talvez seja um espaço que eu já mesmo nunca tendo entrado eu olho pra ele e falo "pô, vai ser bacana se um dia eu vier trabalhar aí", e isso eu tenho com várias escolas públicas na cidade, assim, eh... ou até escola que eu já estudei mas eu não tinha assim esse olhar de... mais de educação né, era um aluno só, não que o aluno não tenha esse olhar mas eh... não sei, assim, várias escolas que eu passo em frente e eu imagino que seria bom trabalhar ali, estudar ali, não sei.

Larissa: Ótimo, última pergunta pra finalizar, eh... dos territórios educativos que fazem parte da sua formação de professor, quais foram promovidos pela universidade?

Vitor: Difícil também /.../ A grosso modo tem a Universidade Federal de Juiz de Fora, tem o João XXIII, que era outro espaço educacional nesse esquema que te falei assim, que eu nunca tinha entrado, que eu sempre passava na porta e olhava e falava "pô, deve ser legal trabalhar aí, e tal" e esse ano eu tive mais proximidade porque eu fui fazer estágio lá, fui trabalhar num projeto lá e gostei muito da escola então acho que foi, né um espaço que querendo ou não um espaço que a universidade me proporciona e foi muito bacana além da própria universidade em si, e eu não sei se conta assim eh... eu fiz mobilidade, morei um tempo em Natal no Rio Grande do Norte estudando na UFRN e com certeza eu acho que isso fez diferença, assim, na minha formação, estudar na UFRN, o campus da UFRN também tem relação com isso assim, eh... e aí eu acho que uma ramificação disso, uma derivação disso são todas as escolas mesmo que eu já fiz prática, que já fiz estágio, que eu entrei, entre aspas, por causa da universidade, que acho que me ajudaram, assim, ué participaram da minha formação.

Larissa: Você consideraria essa curvinha como um território educativo promovido pela universidade?

Vitor: Olha... sim e não, eh... promovido pela universidade institucionalmente eu acredito que não por que dadas as várias experiências que a gente tem no dia-a-dia que a universidade não necessariamente se preocupa em ser um espaço público acessível á todos então essa curva talvez não seja, se muitas pessoas começar a chegar sentar de baixo daquela árvore pra conversar, pra fumar um cigarro eu não sei como a universidade vai reagir, isso somente se essas pessoas não forem né, um padrão social que a universidade presa, mas em contra partida tem coisas que fogem ao domínio das instituições então assim, a universidade só de ela tá aqui, de ser responsável por esse espaço e espaço existir, ele é promovido por ela, querendo ou não, ela é responsável por ali, então eu diria que sim e não ao mesmo tempo, é meio paradoxal, mas...eu acredito que sim."

Uma educação, que tem um histórico de exclusões e elitismo em nosso país, não será tão facilmente aberta a novas práticas de ensino que compreendem toda a dinâmica sócioespacial urbana como forma de aprender e ensinar.

Para mudar tal realidade, as instituições de nível superior precisam ampliar suas ações para além de seus campos principalmente a partir de projetos de extensão

e ensino, também tornar seus campus mais abertos e realmente acessíveis para toda a comunidade com eventos culturais e educacionais, agindo contra qualquer forma de exclusão social que ocorra dentro de seu recinto.

Freire (2003) nos faz repensar sobre o papel da escola como uma fonte irradiadora de cultura popular e que esta deve estar à disposição da comunidade a fim de que nossas formas de saberes sejam reinventadas. Uma escola que não é impositiva, mas dialógica com a comunidade na qual está inserida.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 2003, p.16).

. De maneira semelhante, as instituições de ensino superior devem ser irradiadoras de cultura popular e não apenas de conhecimentos científicos sistematizados e classicistas. A promoção de TEs de integração com a comunidade permite que a comunidade adentre seus muros para usufruir das estruturas que podem ser ressignificadas e convertidas em TEs para todos.

Logo, além das ações internas, dentro do campus, os TEs dos docente em formação inicial também perpassam as vias não oficiais, vias não consideradas como elementos curriculares tradicionais. As vivências múltiplas por territórios da universidade que não têm uma função primária de ensinar, podem ser ressignificadas e transformadas em TEs. Os (as) docentes pesquisados (as) citaram vários desses TEs como a Praça da Reitoria, a Praça Vermelha e o Mirante do ICH, os corredores, as vias de carros e pedestres, os jardins e eventos culturais como o Som Aberto.

Outras vias não institucionalizadas que se mostram frequentes nas cartografias são as cidades e as vivências que possibilitaram o desenvolvimento de habilidades como falar em público, organização e sistematização de conteúdos, saber ouvir, saber falar, saber olhar, principalmente saber enxergar o universo do aluno e suas carências.

Thamires nos diz que suas experiências pessoais, principalmente as familiares e religiosas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades que hoje são fundamentais para a docência, como paciência e respeito pelo outro. As vivências constroem TEs a partir dos simples viver na/pela cidade, viajar entre elas. Seja enquanto caminhante pé, de carro ou pelo transporte público. Em espaços construídos nos quais o uso primário não era aprender a ser professora ou professor, como grupos sociais, religiosos e políticos, praça, ruas, bares, casas de amigos, a residência pessoal de cada um.

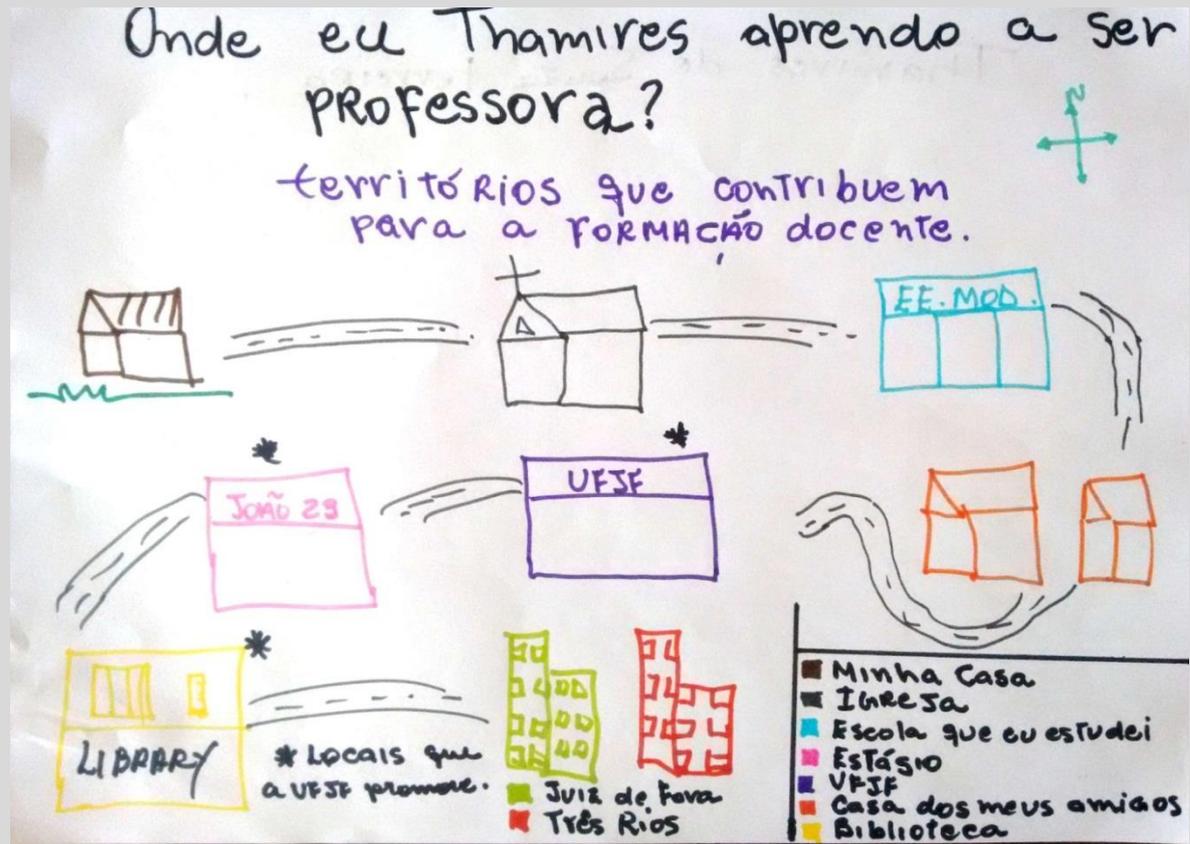
Moll (2009a, p. 25) nos diz que a proposta de uma Educação Integral através de uma Cidade Educadora e dos TEs não têm a intenção de replicar as práticas escolares, mas ampliar os tempos, espaços e conteúdos, buscando a construção de uma educação para a cidadania, com contribuições de outras áreas e organizações das sociedades civis.

Pensando dessa forma e acreditando que uma Educação Integral atinja todos os sujeitos em todas as fases da vida, pensar numa Educação Integral que contemple docentes em formação é pensar em novas possibilidades de não replicar e reproduzir conhecimentos mas também produzir o nome inspirado na vida.

Thamires, em seu mapa vivencial, evidencia isto. Aprender com as organizações civis e especificamente com sua família permite desenvolver habilidades necessárias à formação docente. Ser humano, compreender a situação vivencial do outro, saber respeitar e entender que o processo educacional passa pela via do respeito ao outro.

Santos (2014, p. 41) faz referência a uma existência vivida em função da busca por ter as coisas do que pelos valores, proporcionando uma ampliação dos individualismos, geradores de exclusões e preconceitos. Pensando dessa forma, podemos indicar que ações conjuntas entre família e escola possam construir TEs para promoção de ações, de valores humanos como respeito, responsabilidade social, solidariedade, honestidade e ética.

Mapa vivencial da Thamires



"/.../ Thamires: Bom, ehhhh... aqui eu coloquei "Onde eu Thamires aprendo a ser professora", aí coloquei como forma de título e aqui eu coloquei como subtítulo "Os territórios que contribuem para minha formação docente". Ehhh... eu não fiz um mapa como forma de hierarquia, eu fui colocando aquele que foi aparecendo na minha cabeça. Ehhh... o local que/os territórios que pra mim me ajudam a formar como professora é a minha casa, eu acho que muitas das coisas que eu aprendi com os meus pais hoje serve de experiência de como ser uma boa professora, por exemplo, minha mãe sempre me ensinava que eu tinha que exercer paciência pra lidar com meus irmãos, hoje eu também tenho que exercer paciência pra lidar com os meus alunos. Ehhh... eu coloquei também a igreja por que na igreja eu pude aprender muita coisa, a minha igreja eles tem/é dona de universidade, então tem muita coisa assim/muitos materiais assim que as vezes eu, eh.. as vezes eu ia dar uma aula na igreja, então eu aprendi, fiz muito curso de oratória na igreja então hoje me ajuda a ser professora e fora outras coisas (incompreensível) também, como não ser vingativo, as vezes a gente vai dar aula, a gente que é professor aluno atrapalha tanto, cê pega a prova e fala "vontade dar zero pra esse aluno", mas aí eu aprendi a lidar com isso na igreja, eh.. as escolas que eu estudei foram locais que eu também aprendi a ser professora por que, eh.. nas escolas eu pude ver aquilo que era bom e aquilo que era ruim, aquilo que tinha/eu pegu/eu vi outros professores ensinando então algumas atitudes eu falava "eu também quero ter esse tipo de atitude quando eu for professora" e outras eu quero descartar totalmente, então foi um local também que eu aprendi a ser professora, eh.. na UFJF por que aqui é/ acho que é a base de tudo como docente, eu na UFJF... eu aprendi a fazer planos de aula, aprendi a determinado tipo de atividades, eu aprendi a dominar o conteúdo que eu tenho que passar para os alunos, que no caso é geografia... agora que eu que vi que eu pulei... ((saltou a explicação de um elemento do mapa e volta nele em mais à frente, o elemento é o "estágio")) eh.. aqui de laranja é a casa dos meus amigos porque os meus amigos/ a relação que eu tenho com meus amigos eu aprendo também ser professora e eu tenho muitos amigos que fazem geografia., então às vezes de uma experiência deles eu contribuo para minha formação...o estágio porque eu ainda não dou aula, então no estágio eu pude ver, tipo... assim... uma/um pouco daquilo que eu vou ser como professora, atitudes legais de trabalhar, eu pude ter acesso a diversos materiais, eu acho que quando a gente está na faculdade é tudo num plano muito superficial mas quando a gente tá no estágio a gente realmente pega, a gente prepara um trabalho, a gente corrige prova, eh..eu coloquei biblioteca porque eu acho que a mídia de forma geral também te ajuda a ser professor, eh.. acho que um dos melhores jeitos também de aprender é aprender com os livros e na biblioteca uma forma de espacializar essa mídia, os livros, eu coloquei biblioteca e eu coloquei também as duas cidades, que é minha cidade natal que é Três Rios e também Juiz de Fora, por que muitas das experiências que eu tive com pessoas lá e com outras/com atividades

culturais e... todas as outras coisas que eu acho que também faz parte do professor, eh/ eu aprendi nessas duas cidades, tanto em Juiz de Fora e em Três Rios...

Larissa: Ok. Eh..... Tem algum espaço que você/que ainda não faz parte da sua formação docente como um Território Educativo mas que você acha que poderia ser?

Thamires: Que ainda não faz parte?

Larissa: É...

Thamires: Ah, Acho que meu futuro emprego como professora/um território que ainda não faz parte, mas um dia vai fazer... a escola que eu vou dar aula. Por que eu acho que lá você não é só professor, você aprende a se tornar professor...

Larissa: E eu queria que você marcasse nesse mapa pra mim, pode marcar da forma que você achar melhor [] quais são os territórios que são utilizados pela universidade, que a universidade promove...

Thamires: Que a universidade promove?

Larissa: É...

((marca em silêncio usando asteriscos))”

Como TEs em potencial ainda não foram vivenciados por eles sob o aspecto formativo, mas que poderiam ser caminhos possíveis para formação, os docentes depositaram seus sonhos e planos futuros, como o primeiro emprego de docente, após a graduação.

Aqui compreendemos que observar a formação docente a partir da perspectiva do TE abre os olhares dos (das) docentes para um processo de formação continuada, permanente, mesmo após término da formação inicial. As escolas municipais e estaduais da cidade de Juiz de Fora e de outras cidades, os cursos de pós-graduação da UFJF e de outras universidades aparecem como possíveis TEs, caso se tornem lugares de trabalho ou estudo no futuro, após a conclusão oficial da formação inicial.

Além disso, outros espaços urbanos foram elencados como possíveis TEs para construção de conhecimentos. Os diversos museus que a cidade de Juiz de Fora possui, como complexo de Marmelos e Museu de Arte Moderna Murilo Mendes assim como os espaços urbanos como o Parque Halfeld, Parque da Laginha, Mirante do Morro do Cristo.

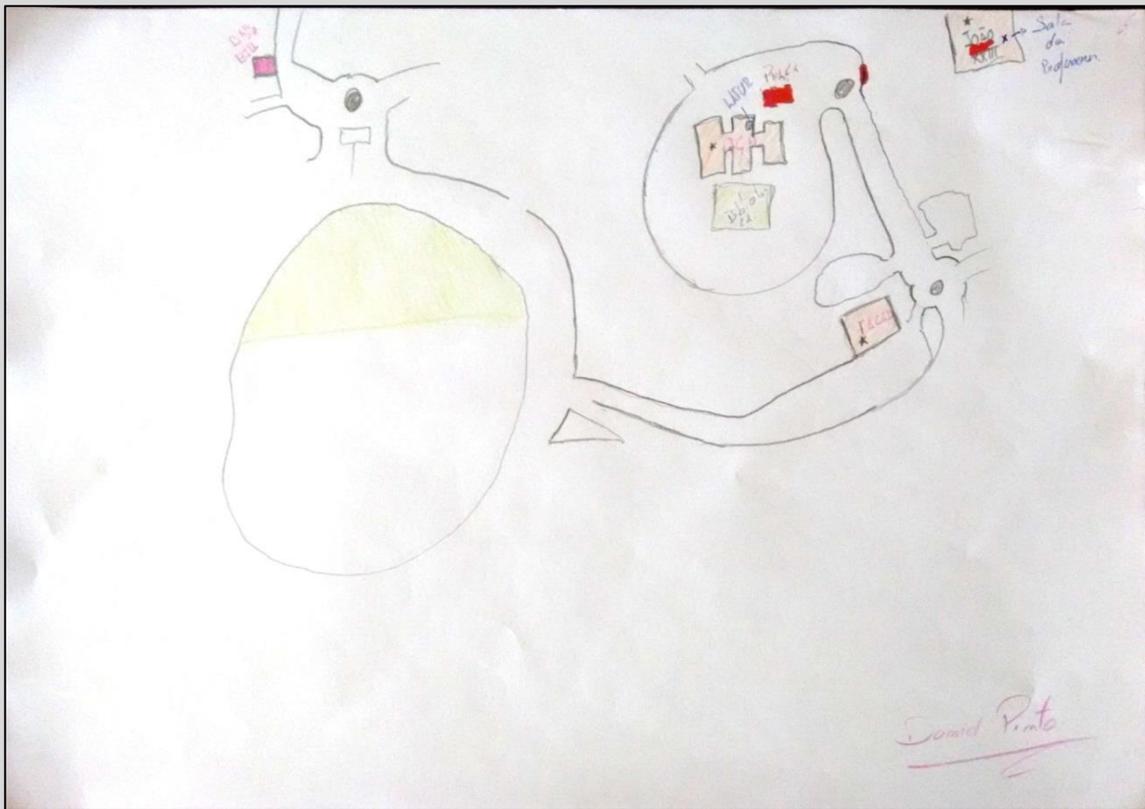
Espaços dentro da própria UFJF também aparecem como possibilidades ainda não utilizadas como a Estação Climatológica e até mesmo as salas de aula nas quais algumas disciplinas do curso de Geografia são ministradas por professores que perdem o foco da licenciatura enfatizando apenas o bacharelado.

Olhar a universidade a partir dos TEs, possibilita reinventar os próprios espaços tradicionais, como as salas de aula. Olhar a escola também a partir dessa perspectiva

permite a ressignificação de espaços dentro do próprio espaço da escola básica. Este é mais um desafio na construção dos TE, desacostumar os olhares acostumados (LOPES, s/d, no prelo;) com os espaços escolares e suas funções, “o desafio que está posto é de redescobrir a escola e o seu entorno, ressignificando seus espaços!” (MOLL, 2009c, p.23)

Daniel narra um espaço de troca de vivências pouco utilizado como intencional para a formação docente, porém muitas vezes visto apenas como um espaço de lazer e descanso: a sala dos professores. Um espaço onde vários profissionais de várias áreas poderiam fazer trocas efetivas sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola e projetar ações conjuntas.

Mapa vivencial do Daniel



“Então, esses prédios que estão aí de laranja, que são três né, vou nomeá-los, que eu não coloquei nome, são as partes institucionais, as disciplinas, onde eu pude aprender muito com professores de forma mais institucional mesmo, que é o ICH, a FACED e João XXIII... ((termina de escrever os nomes dos territórios)), são locais institucionais, eu pintei aqui no ICH o LATUR, né que é o Laboratório de Territorialidades Urbanas, onde que eu tenho bolsa e onde eu aprendi muito também com pessoas já formadas que mantêm contato com a Maria Lúcia ((professora do Curso de Geografia)) que de vez enquanto vai lá e acaba conversando com a gente, acho que foi um lugar que pude aprender bastante com o pessoal já formado, pelas histórias e pelas conversas...em vermelho eu tentei colocar os lugares assim, que ainda estão dentro das instituições mas que a gente pode ter conversas mais informais, tanto com amigo quanto professores, aí coloquei a Praça Vermelha do ICH, o mirantezinho, e colori um pouquinho do João XXIII também porque lá a gente tem toda uma institucionalização mas também dá pra ter uma conversa informal com os professores, uma forma mais amigável que contribui muito com nossa formação... aí de verde eu coloquei a biblioteca e uma parte da praça da Reitoria, né, que seria lugares que eu gosto de estudar mas não só usar de uma forma de ter que estudar pra disciplina mas

também são lugares que eu gosto de ir pra poder ler, me concentrar, ficar mais tranquilo, assim, Ter uma/tem muita gente que fala em lugares que não dá pra gente concentrar, então foi a biblioteca do ICH e parte da Reitoria que é aquele bosquezinho e coloquei o Bar do Bil onde também a gente costuma se reunir com pessoas não só da Geografia mas com outros amigos a gente acaba bebendo e dialogando bastante sobre educação entre outras coisas, que eu acho que foi/é fundamental pra nossa formação, tentei colocar isso, acho que foi três pontos assim, quatro acho que contribuiu mais com minha formação...

Larissa: E o que você aprendeu nesses lugares?

Daniel: Ah, o que eu aprendi nesses lugares é muita coisa ((risos))... Ai... Bastante coisa mesmo assim, os lugares onde que eu coloquei que seriam informais acho que... tive muita experiência com pessoas mais velhas, né, que já estão na profissão sobre casos que/assim, o que você não deve fazer dentro de sala, através das histórias deles, de erros das pessoas que acabem nos ensinando um pouco, então foi também um pouco do que eu passei no João XXIII, muitos professores contando através das aulas que a gente tava, o que que a gente podia evitar fazer que não é favorável pra nossa profissão né... nas faculdades ali, na FACED, ICH e João XXIII eu aprendi muito o que é ser professor através das aulas que a gente assistia e também através dos conteúdos, porque tem muitos conteúdos que assim, a gente fazia o conteúdo e aí chega no estágio assim, nossa/teve o João XXIII por exemplo, durante a ocupação eu e a Aline ((desconhecida)) foi chamado pra dar uma aula lá de... para o PISM, revisional PISM I, e dois dias antes a gente tinha tido uma aula no ICH aí na hora que falaram/ tá cima da hora, faltava duas horas para os alunos procurarem a gente porque o outro professor não ia poder dar, aí a gente falou "vamo", aí a gente foi lá, vamos pegar uma prova do PISM anterior, do ano passado e vamos resolver com os alunos, na hora que a gente pegou a prova a gente olhou "nossa, essa aula a gente teve assim/vi essa coisa tem dois dias, está super fresco na cabeça" e que muitas vezes a gente critica a didática do professor na faculdade mas quando a gente vai dar aula a gente vê "pô, eh", pode criticar a didática do professor mas que a didática que ele deu acho que foi a melhor forma que tem pra gente poder dar essa aula, assim, e a gente acabou utilizando um pouco da didática desse professor, né, é isso, acho que é isso, não tem...

Larissa: Tá, e aí você pode fazer no seu mapa ou você pode apenas falar, você pode escolher que lugar/que território você acha que ainda não é usado por você mas que tem muito potencial pra aprendizagem, que você acha que pode se tornar um espaço de aprendizado...

Daniel: Que não é usado? /.../Ah... sala dos professores ((risos))... bom, vou fazer um tracinho aqui, vou fazer um xizinho aqui e puxar uma legendinha... ((segue completando seu mapa)). A sala dos professores, acho que... pelo menos no João XXIII a gente não chegou a frequentar, assim, muita gente fala mal da sala dos professores, tem gente que fica só criticando lá, mas eu acho que pode ser um local/um lugar de muita experiência, de muita troca de experiência entre os professores, acho que pode ser bom, pode ter muito a contribuir...

Larissa: Ok... e aí eu queria que você arrumasse um jeito também de marcar no seu mapa quais desses territórios são promovidos pela Universidade, que a Universidade é a principal promotora, principal a gente realizador...

Daniel: Ah, os institutos, a Faculdade de Educação e ICH, o João XXIII também /.../ vamos marcar com uma estrelinha neles... dá pra entender que é uma estrelinha... bom uma estrelinha pra poder identificar esses lugares que é mais promovido pela faculdade ((quis dizer Universidade, e uma parte fica incompreensível)) faculdade como um todo ou faculdade como institutos?

Larissa: A universidade enquanto uma instituição. É isso aí mesmo...

Daniel: É acho que isso, são lugares que temos muitas palestras que a gente pode aprender também, acho que outros lugar que pode contribuir com isso também é essa... Som Aberto que a Universidade tem feito, eu acho que tem sido um lugar bem interessante também pra... aprendizado ((incompreensível)) tipos de culturas, shows, é... como é que é o nome daquele negócio? ah, esqueci, aquele negócio do batuque lá, vem da matriz africana mas agora esqueci o nome agora ((risos)) e acho que a utilização desse espaço pode ser muito bacana pra gente aprender e também poder levar dentro de sala, contribui um pouco pra nossa formação..."

É Perceptível que são múltiplas as trilhas do aprendizado na formação docente inicial, porém há muitas possibilidades ainda para serem construídas a fim de se tornarem TEs.

Bonafé (2013) destaca que os currículos oficiais e tradicionais podem acontecer de duas formas: “de um lado, há o plano das metodologias de aula e dos recursos para o desenvolvimento dessas metodologias; por outro, temos a oferta externa à escola de dispositivos didáticos diferentes que apoiam a viagem do currículo pela cidade” (p.444).

Para o autor, no primeiro caso podemos ter o desenvolvimento de atividades nas quais a escola é a principal mediadora como excursões e saídas para explorações e visitas, projetos pedagógicos e trabalhos escolares como documentários, blogs, publicações, e, no caso da formação docente, os estágios curriculares e disciplinas que promovem a introdução dos estudantes na escola básica.

Em um segundo caso, temos estruturas urbanas que podem promover expansão curricular escolar para a cidade através de visitas guiadas em museus, criação de revistas formativas, bibliotecas, além de espaços privados como cinemas, teatros, eventos em espaços públicos, campanhas educativas dos órgãos públicos como exércitos e prefeituras.

Assim como nos disse Fernanda, a própria cidade inteira se torna uma possibilidade para aprender seja a partir de ações intencionais de educação ou apenas a partir do olhar daquele que quer aprender ensinando a si mesmo a ser professor e professora.

Herraiz (2013), em seus estudos sobre o papel da universidade na construção da identidade dos (as) docentes, relata que um dos grandes desafios é a aproximação das teorias universitárias e da prática do cotidiano escolar.

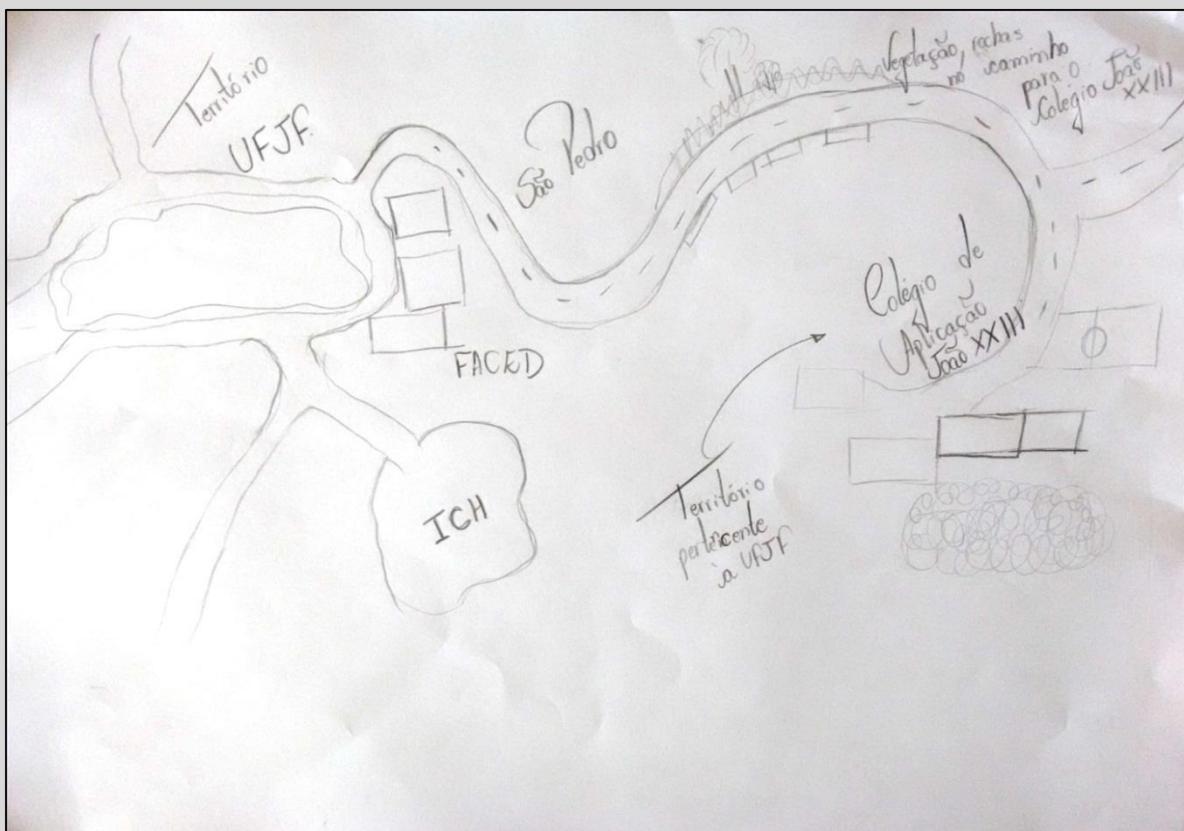
Por otra parte, hemos encontrado diversas manifestaciones que hablan de la distancia que separa la formación universitaria de aquello que pasa en las escuelas: ven los conocimientos que se trabajan en las facultades bajo una dominante teórica que dista de los saberes prácticos que necesitan interiorizar. En esta línea, María afirma que: "En la Universidad lo que aprendes son conocimientos teóricos, y la mitad o las tres cuartas partes no sirven para nada (...) pero realmente cuando aprendes es cuando estás en la clase, cuando tienes unos años de experiencia, (...) quitando lo de prácticas, lo que sé, lo he aprendido en la poca trayectoria profesional que puedo tener". (HERRAIZ, 2013, p48)

Em seus estudos, o autor nos relata que as experiências recordadas de forma mais positiva e com valores reais de aprendizagem são aquelas que tinham um

sentido vivencial prático, pois aproximava as teorias universitárias da realidade real escolar. (HERRAIZ, 2013, p. 47).

Pensando dessa forma, pensar as vivências pela cidade como elemento curricular pode trazer esse aspecto vivencial prático para os currículos tradicionais de base extremamente teórica. Fernanda apresenta seu processo formativo enquanto um caminho constante de aprender, perpassando pelas escolas e pelas ruas da cidade de Juiz de Fora. Fernanda atenta para o olhar do caminhante pela cidade como forma de aprender.

Mapa vivencial da Fernanda



“Fernanda: eh... assim, o/essa experiência que tive no João XXIII realmente me ajudou muito na minha formação, então assim, eu falo mais da minha experiência atual enquanto formação, né, eh... que seria mais o João XXIII por realmente ter atuado enquanto professora, estado na frente de uma turma e ter que passar um conteúdo, e ter que ter uma/questões avaliativas, o João XXIII pra mim é bastante expressivo na minha formação, e dentro da Universidade os locais que mais... né, me ajudaram na minha formação foi a FACED e o ICH, não que sejam só esses dois ambientes que levam à minha formação, né, até a minha própria trajetória pessoal também interfere né, minha vida pessoal também interfere na minha formação e no ser professora, mas assim o que mais me voltou pra área educacional e que me influencia foi esse primeiro contato com a escola e a própria formação acadêmica dentro da universidade, foram os mais expressivos.

/.../ Larissa: você já disse pra mim o quê que você aprendeu nesses territórios né, quer destacar mais alguma coisa?

Fernanda: não, mais a atualidade mesmo...

Larissa: beleza... E existe algum outro território, eh... que ainda você não utilizou mas que você acha que tem um grande potencial, que possa contribuir com sua formação docente?

././ Fernanda: eu/ eu acho que o próprio campo, né o próprio/a própria cidade utilizar o centro da cidade, utilizar a cidade pra tá passando o conteúdo para os alunos e realmente como a gente faz geografia todos os ambientes nos recorrem ao nosso conteúdo né, então realmente quando a gente viaja a gente presta mais atenção nas paisagens né, na estrada ou onde a gente chega a gente tenta observar a organização da cidade, a gente tem... é/realmente essa visão diferente, eu vejo geografia em tudo, mas eu ainda não parei pra colocar essa geografia na escola, ensinando... mas eu acho que a prática da aula vai me puxar pra isso, até agora eu só estou tendo esse olhar colocando o conteúdo que a gente vê na universidade "óh, éh... olha esse corte na estrada", "olha esse solo, realmente tem diferença e tal" isso tô vendo mais enquanto discente agora, acho que depois que eu virar professora é que eu vou começar a olhar como eu posso tá passando isso para os alunos no cotidiano e vivenciar mais esse centro da cidade ensinando e não com um olhar de aluna, por enquanto eu tô muito nesse esse olhar enquanto aluna...

Larissa: você acha que você consegue botar esse espaço de formação aí no seu mapa, é possível, isso que você acabou de me falar, encaixar aí em algum lugar, essa possibilidade do aprender?

Fernanda: acho que tá tudo aqui ((começa a acrescentar no mapa)), na descida aqui tem bastante vegetação aqui que eu já passei olhando diferente essa vegetação aqui, tem umas rochas... aqui... porque aí você começa a olhar mais as coisas de dentro do ônibus pensando diferente, mas eu ainda não parei pra pensar nesse olhar enquanto professora, olhar esses territórios enquanto professora e sim enquanto aluna... Tá vendo tinha que ser de cima ((risos))...

Caminhar pela cidade com um olhar atento e disponível a aprendizagem é transformar a cidade em um currículo vivido (LEITE, 2013), instrumento esse que precisa ser pensado e construído, currículo urbano que seleciona e organiza formas e conteúdos para se aprender, que é atravessado e construído pelas relações de poder entre seus agentes. A cidade se torna um texto que precisa ser lido e interpretado, a cidade se torna currículo.

Segundo Silva (2015), pensar em currículos escolares, e no caso universitários, na atualidade, é ir além das teorias tradicionais curriculares que apenas ensinam a como fazer o currículo, assumindo um caráter técnico, cartesiano e conteudístico, que acaba assumindo um aspecto de ajuste e de adaptação (p.30).

Apesar de os currículos também serem, em parte isso que conforma e prescreve, as teorias críticas e modernas sobre currículo devem desconfiar e criticar os privilégios que a montagem dos currículos concedem a algumas classes sociais extinguindo outras. "As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social. Para as teorias, o importante não é desenvolver técnicas de como *fazer* (grifo do autor) o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz" (p.30).

Historicamente, os currículos universitários docentes centralizam, em sua maior parte, o conhecimento dentro das estruturas universitárias oficiais, enclausurando-se dentro de laboratórios, bibliotecas, salas de aula e de reuniões.

Neste sentido, o “currículo faz” uma segregação e supervalorização de conhecimentos científicos em relação aos saberes populares.

Ao observar os mapas vivenciais e os TEs educativos dos docentes em formação, percebemos que as demandas dos professores e professoras em formação vão para além de conteúdos prescritos em listas ou modos de “como se fazer” e “como ensinar”, oficializados dentro dos cursos de licenciatura.

Existe uma necessidade prática de viver a escola e de aprender “como ensinar” que só poderá ser atendida se repensarmos os currículos universitários de licenciatura para além das teorias e estágios inseridos dentro de um currículo prescrito que pende para demandas sociais historicamente segregadoras.

Pensamos, portanto, que os TEs podem ser uma alternativa para a construção de currículos de cursos licenciatura mais amplos, abertos a praticar no cotidiano e próximos de elementos curriculares não oficializados, construindo-se, assim, um currículo real e vivido (FERRAÇO, 2002; LEITE, 2013).

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinam. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2015, p.150)

Assumimos, portanto, que a cidade é currículo, já que a partir das vivências urbanas podemos ampliar as aprendizagens e garantir a construção de saberes úteis no processo de formação inicial de professores. “Dizer, então que a cidade é currículo é dizer que a cidade é produto, mas também é fundamentalmente processo, experiência, construção e projeto de possibilidade de subjetivação e produção do saber” (BONAFÉ, 2013, p.445)

Para Santos (2014, p.337), o mundo é um conjunto de possibilidades que só serão efetivadas a partir das oportunidades oferecidas pelos lugares. Assim, a construção de TEs na formação inicial docente irá se concretizar a partir do momento em que as instituições de ensino construtoras de currículos de licenciatura criarem oportunidades formativas para além da intencionalidade autônoma dos docentes em formação.

Acreditamos que seja possível e considerável as formulações curriculares que levem em consideração a perspectiva da Cidade Educadora e dos TEs para que tais possibilidades de aprendizagem sejam oportunizadas e, assim, efetivadas dentro dos cursos de formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A cidade aparece como um todo no qual nenhum desejo é desperdiçado e do qual você faz parte, e, uma vez que aqui se goza tudo o que não se goza em outros lugares, não resta nada além de residir nesse desejo e se satisfazer.”

(Ítalo Calvino)

“Não resta nada além de residir nesse desejo”. Anastásia (CALVINO, 2003, P.17), cidade enganosa que, às vezes, tem um poder maligno ou benigno, pode escravizar seus moradores ou realizar todos os seus desejos. Esta é mais uma cidade que, entre suas linhas escritas em livro, diz sobre tantas cidades reais, cidades que apresentam dualidades diversas: público-privado, violência-segurança, preservação-vandalismo, moradia-passagem, direitos-deveres, conflitos-negociações, e tantas outras.

Quando apresentamos a dualidade prisão-liberdade a partir dos termos “escravizar” ou “realizar desejos” no texto de Calvino, refletimos sobre como desejamos o processo de formação docente e como acreditamos que ele possa acontecer: a partir da autonomia dos sujeitos para escolher quais TEs podem colaborar com seu processo formativo.

A cidade é um currículo vivido a partir da Intencionalidade educativa dos sujeitos que ali constroem suas vivências. A Intencionalidade Educativa, com base nessa investigação pode ser entendida como a troca constante entre docentes, ou seja seus desejos formativos e as oportunidades ofertadas pelos diversos agentes promotores de TEs formando, assim, uma unidade.

Não nos referimos a uma vivência solta e ocasional, mas a uma vivência que é convertida em saberes e habilidades necessárias à formação docente. Uma vivência mediada pelas instituições de ensino superior. Viver é aprender em qualquer lugar e aprender qualquer conhecimento, porém vivenciar os TEs com intencionalidade educativa pode contribuir com a formação de docentes.

Dentro da perspectiva histórico-cultural (JEREBTSOV, 2014; PRESTES, 2012; VIGOTSKI, 2010), não estamos falando sobre a intencionalidade do sujeito sobre o objeto cidade com o objetivo de aprender algo. Não entendemos que exista uma relação, mas sim uma unidade de vivência.

Logo, quando refletimos sobre a intencionalidade educativa, binômio desejo-oferta e utilizamos tal perspectiva a favor do processo de formação docente, há a

tentava de ampliar as possibilidades educativas nesta unidade sujeito-cidade. Assim teremos grandes chances de uma transformação mútua que realmente atenda às necessidades demandadas pelos docentes em formação inicial e demandadas pela cidade.

Como expressão dessa intencionalidade, relembro o mapa vivencial de Vitor. Apesar de estar dentro de uma sala de aula, TE proposto pela UFJF para formação inicial docente, Vitor se identificou mais com o TE educativo não oficialmente promovido pela instituição, a curvinha com a árvore, que o levou a uma reflexão profunda sobre a educação e seu papel de professor. Seu desejo formativo não estava sendo atendido pelo TE oferecido, logo não houve uma troca no binômio desejo-oferta, houve uma falha na intencionalidade educativa.

Portanto, a intencionalidade educativa no contexto das vivências é composta por duas vias: pelas vivências dos sujeitos, que ressignificam os TEs e os convertem em possibilidades de formação e pelas propostas formativas feitas por outros sujeitos, que podem ser aderidas ou não pelo processo de vivência.

Dessa forma, compreendemos que os TEs, na formação docente, assumem dois aspectos importantes: de autonomia e de construção coletiva. Os sujeitos autônomos se formam a partir das vivências escolhidas e ressignificadas em TE. Porém, a promoção de espaços formativos para docentes não garantem a constituição de um TE, ele só é garantido pelo processo vivencial dos sujeitos, logo os TEs só serão realmente constituídos a partir de forças coletivas de construção na qual os docentes em formação inicial também precisam estar inseridos para exporem seus desejos formativos.

Nessa perspectiva, entra o papel das instituições universitárias como integrantes desse processo e facilitadora da construção de TEs. As universidades, que são o *lócus* oficial de formação docente, de formulação de currículos e mediação dos conhecimentos e saberes têm recursos humanos, financeiros e intelectuais que podem ser utilizados para promover espaços de construção coletiva dos TEs em conjunto com os docentes em formação.

Pensando em possibilidades de construção conjunta de TEs, podemos pensar em reestruturação curricular aderindo disciplinas que irão permitir maior diálogo entre docentes em formação (seus desejos, carências e vivências na escola) com as ofertas universitárias (conhecimento teórico e vivencial do professorado formador).

Além de estruturas curriculares para a sala de aula, podemos pensar em estruturas curriculares que irão proporcionar a integração de forma mais coletiva

entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, realizando eventos como seminários e semanas acadêmicas, direcionados para a formação docente com caráter mais amplo dentro da perspectiva da “Cidade Educadora”, ou que envolva as atividades sobre estágio curricular e o PIBID.

Podemos pensar em mais projetos de ensino-pesquisa-extensão ou na manutenção/ampliação/aperfeiçoamento dos que já existem como o PIBID, que tenham como público alvo participante os docentes em formação inicial, promovendo uma ocupação dos equipamentos urbanos e, assim, a possibilidade de ressignificação destes em TEs.

Essas são três possibilidades que poderiam colaborar com a construção de TEs levando em conta a autonomia e a coletividade na formação docente inicial tendo como principal agente mediador as universidades.

Sabemos que, quando falamos sobre construção de TEs, pensamos em uma unidade de vivências entre agentes sociais diversos, não cabendo apenas à universidade a promoção de tais TEs. Neste sentido, podemos pensar em parcerias com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual para construção de projetos de colaboração mútua.

De acordo com os mapas vivenciais, a maior parte dos espaços públicos não universitários só se configuraram como TEs a partir da intencionalidade educativa de cada sujeito em formação docente inicial, quase não havendo presença de órgãos públicos envolvidos nesse processo, ou seja, há desejos e ações de se aprender para além da universidade, porém as ofertas com intencionalidade educativa são poucas ou não mediadas.

A participação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora ficou restrita a existências das escolas municipais de educação básica, como o Governo do Estado de Minas Gerais com as escolas estaduais, que recebem os docentes para os estágios curriculares e PIBID, além de estágios não obrigatórios como o que ocorre no CPC, que está sob o domínio da Secretaria de Desenvolvimento Social de Juiz de Fora.

Como evidência disso, podemos destacar novamente os TEs indicados como possíveis colaboradores na formação e que ainda não foram utilizados. As e os docente em seus mapas vivenciais indicaram vários equipamentos urbanos como museus e praças e até mesmo espaços dentro da UFJF, como a Estação Climatológica, que poderiam ser TEs, porém não há uma ação conjunta entre Universidade, Prefeitura e docentes em formação para que isso se concretize,

tornando esses espaços urbanos TEs apenas se o docente quiser vivenciá-los por conta própria.

Poucos também foram os órgãos privados identificados que realmente agem com intencionalidade educativa. Espaços como bares, igrejas, residências pessoais, grupos políticos só se tornaram TEs a partir da intencionalidade pedagógica dos docentes em formação. Cinemas, teatros, cursos pagos, eventos e palestras organizados por instituições privadas não apareceram nos mapas vivenciais, apesar de se constituírem como TE potenciais.

Portanto, tornar o TE como elemento curricular na formação docente, ou seja, fomentar a construção/ressignificação de TEs mediada pela universidade pode além, de levar tais práticas para a escola básica, possibilitar um processo de formação continuada autônomo após a conclusão da licenciatura. Levanto tal possibilidade utilizando os estudos sobre Território e Territorialidade de Andrade e Corrêa.

Para Andrade (1998), “a formação de um território fornece às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentimento de territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre as mesmas (p.214).

Corrêa (1998) explica que a territorialidade “refere-se ao conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantir a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social(...)” (p.251-252)

Portanto, as territorialidades dos docentes em formação inicial, ou seja, a construção dos TEs são fundamentais para que a formação inicial se torne futuramente uma formação continuada após conclusão da licenciatura, garantindo a permanência e a apropriação de tais espaços de aprendizagem.

Um desafio dos cursos de formação de professores, dentro da perspectiva das Cidades Educadoras e dos TEs é ensinar o professor a identificar as possibilidades formativas disponíveis nos espaços urbanos e formular práticas pedagógicas aplicáveis a eles. Assim aprender a identificar e planejar ações formativas poderá movimentar não só seus alunos, mas também a si próprio para novas aprendizagens, continuando assim a se formar permanentemente sobre/na/com a cidade.

A partir dessas observações, levanto alguns questionamentos que podem instigar ideias para investigações futuras a fim de ampliar a discussão sobre a formação inicial de docentes – a construção de TEs:

Quais são as dificuldades que os professores universitários encontram para promover TEs para além da universidade? Existem habilidades e conhecimentos

específicos que professores universitários precisam ter para trabalhar na formação inicial de docentes? Quais são os projetos existentes de formação docente que acontecem por meio da parceira universidade e prefeitura em Juiz de Fora? Quais são as empresas privadas de Juiz de Fora que possuem cursos e serviços que podem auxiliar na formação inicial de docentes? Como ensinar docência conciliando o uso de equipamentos urbanos públicos ou privados? Como motivar o uso pelos docentes em formação inicial de TEs já existentes que são pouco utilizados (como bibliotecas, laboratórios, grupos de pesquisa, etc)?

A título de síntese, entendemos, portando, a cidade enquanto uma construção cultural que é dialética à construção do que nós somos, formando uma unidade de vivência. Essa unidade de vivência pode ser usada como TE, ampliando as possibilidades de aprendizado.

A cidade assim entendida assume aspectos de uma Cidade Educadora, capaz de proporcionar aprendizagens para todas as fases da vida de maneira permanente torando-se currículo real e vivido.

A cidade enquanto um território usado, vivenciado pelos sujeitos e ressignificado/oportunizado pelas instituições de ensino superior, pode se tornar TEs e ser elemento importantíssimo para solucionar desencontros entre formação inicial de professores e práticas escolares, colaborando com a redução da distância entre a dualidade prática-teoria, já que a construção deste demanda práticas dialogáveis e de discussão do cotidiano vivido.

A construção de TEs, se incorporada dentro dos cursos superiores, pode contribuir com a desconstrução de olhares acostumados, e assim possibilitar que os docentes em formação inicial identifiquem novas possibilidades de aprender para si mesmos, favorecendo uma formação continuada, e construam novas práticas pedagógicas possíveis para os seus alunos .

Os TEs têm possibilidades de contribuir com a formação de um(a) professor(a)-pesquisador(a), que não espera receitas prontas ou cartilhas de passo-a-passo para a construção de práticas pedagógicas, mas que a partir do treino do olhar para as possibilidades e necessidades de aprendizagem da cidade consiga recriar práticas ensino a partir do real vivido.

A perspectiva da Cidade Educadora, inserida na formação inicial docente, também poderá contribuir para a redução de exclusões e segregação entre saberes populares e acadêmicos, já que pretende introduzir nos currículos a construção dos TEs que preveem uma multiplicidade de agentes formativos, possibilitando a

ampliação dos saberes populares dentro do meio acadêmico e a ampliação dos conhecimentos universitários para além de seus muros.

A construção dos TEs também pode proporcionar uma Educação Integral para os docentes em formação, e não apenas para as crianças e adolescentes. Se acreditamos no inacabamento dos seres humanos, acreditamos que nós, em fase adulta da vida, ou em formação inicial enquanto docente, também precisamos de formação humana e profissional de maneira permanente, formação esta que poderá ser oferecida a partir da construção e vivência dos TEs.

Por fim, acredito que a investigação realizada possa contribuir com a ampliação dos olhares sobre o processo de formação das cidades e dos próprios professores abrindo caminhos e possibilidades para a elaboração de currículos formativos mais reais e que atendam às demandas formativas da escola básica.

A cidade, enquanto um currículo, pode ampliar as possibilidades de formação das professoras e professores, trazendo, assim, para a sua formação um pouco mais da vida urbana e suas complexidades, da realidade que será encontrada na sala de aula, visto que esta é reflexo das relações do mundo onde a escola está inserida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Carina Vasconcellos. **Educação e o turista cidadão: Viva o Centro a Pé** (Porto Alegre/RS–2006-2011). 2011, 124 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2819/1/000437867-Texto%2bCompleto-0.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.
- AICE, Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Cidades Educadoras**. 2016. Disponível em: <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html> acesso em 09 de fevereiro de 2016.
- AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios Norteadores da Cidade Educadora/Guiding Principles of Educating City. **Revista de Direito da Cidade**, v. 4, n. 2, p. 193-232, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717/7616>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.
- ALDEROQUI, Silvia. LA CIUDAD: un territorio que educa. **Caderno CRH**, v. 16, n. 38, 2006.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. Musa, 2004.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERAÇO, Carlos Eduardo (Ed.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. Cortez Editora. v. 2, p. 68-93, 2008.
- BENJAMIN, Walter. A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações. **Reunião anual da ANPEd, v. 25**. Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/mariaterezatavarest06.rtf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.
- BEZERRA, Amélia Cristina Alvez. Experiência, pesquisa e processos formativos na licenciatura em geografia. In: Bezerra, Amélia Cristina Alvez; LOPES, Jader Janer Moreira; FORTUNA, Denizart (Orgs.) **Formação de Professores de Geografia: diversidade, prática e experiência**. Niterói: Editora UFF, p. 31-50, 2015.
- BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Editora: Porto, Portugal. 1994.
- BONAFÉ, Jaume Martínez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, p. 442-458, 2013.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Espaço e tempos no Trabalho Docente: narrativas de professoras. In: MAURÍCIO, Lúcia. **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteiro/FAPERJ, p. 89-102, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Perguntas frequentes – Programa Novo Mais Educação.** 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50411-perguntas-frequentes-novo-mais-educacao-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 27 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manual Operacional da Educação Integral em Jornada Ampliada.** 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/sHtW0P>> Acesso em 12 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. D.O.U. de 27/01/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em 24/08/2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Noções Básicas de Cartografia.** 1998. Disponível em: ftp://geofp.ibge.gov.br/documentos/cartografia/nocoos_basicas_cartografia.pdf > Acesso em 27 de maio de 2016.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** Tradução de Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

CAON AMORIM, Cassiano. O pibid geografia-ufjf: vivenciando a geografia escolar como espaço-tempo de conhecimento e investigação. In: **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 12, 2015. Paraná. 20 p., 2015. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19167_7967.pdf> Acesso em 30/06/2017.

CENPEC. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos Cenpec.** Nova série, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165/194>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

CLAVAL, Paul. O território na transição pós-modernidade. **GEOgraphia** 1.2, pp. 7-26, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/16>> Acesso em 01/05/2017.

CLIFFORD, Geertz. A interpretação das culturas. **Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora**, 323 p., 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, Milton et al. **Território: globalização e fragmentação**, v. 4, 251-256, 1998.

CORREIA, Maria das Dores; SANTOS, Maria Teresa. Habitar a cidade. Construir o espaço público. **Newsletter Cidade Educadora.** n.1, v.1, 4 p. 2012. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10534/1/Newsletter%20Cidade%20Educadora%20N%C3%82%C2%BA%201.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio. Humanidade, cultura e conhecimento. **A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos.** 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (pp.21-45)

COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Geografia escolar e as experiências da cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João XXIII. **Revista Instrumento**. v. 17, n. 2, p.243-252, 2015. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2875/1979>> Acesso em 27 de maio de 2016.

DANTAS, Maria Augusta da Silva Franco. **Cidade, município e educação: dinâmicas culturais e educativas no município de Ponte de Lima na perspectiva da cidade educadora**. 2011, 196 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2011. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18753/1/Maria%20Augusta%20da%20Silva%20Franco%20Dantas.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

SOARES, Maria Lucia de Amorim; PETARNELLA, Leandro. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. **Revista Série-Estudos**, n. 34, 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/41/40>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

FAURE, Edgar et al. **Aprender A Ser: La Educación Del Futuro**. Alianza Universidad., 1996.

FAVINHA, Marília; CRUZ, Jorge. Évora, cidade educadora, educação e criatividade: que relação?. **Universidade de Évora**. 17 p. 2012. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8205/1/artigoMF%2bJPonciano.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo real, formação continuada e cotidiano escolar: questões para debate. PPGE/UFES/CNPq. **Cadernos de textos do projeto Programa de Formação em Saúde e Trabalho**, 2002.

FERREIRA, Agnes Leite Thompson Dantas. **O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora**. 2012, 154 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2012. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5550 DISSERTA%C3-%C3-O_AGNES.pdf> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

FRABBONI, Franco. Integração escola-território: em direção a uma cidade educadora. MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro; FAPERJ, p.165-179, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e a cidade educativa**. 13 p. 1991. Relatório da Série N.º: Obra de Paulo Freire; Série Manuscritos. Disponível em: <www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1539> Acesso em 11 de abril de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 36.ª ed., 184 p. 2003.

USARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. **Educação e Sociedade**, n. 78, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a14v2378.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CEMPEC**, v.1 n. 1, 2006.

GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar. A escola do mundo ao avesso: Mapa-múndi, p. 323. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GATTI, B. A.; André, M.; Gimenes, N. & Ferragut, L. **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação a docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP. 120 p. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professoras e professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 09 de maio de 2016.

GATTI, Bernardete Angelina, Elba Siqueira de Sá Barreto, and Marli Eliza Dalmazo de Afonso ANDRÉ. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco (2011). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em 12 de maio de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação plena para as professoras e professores. **Difusão de ideias**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, p.1-6, dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudosospeciais/difusaoideias/pdf/entrevista_formacao_plena.pdf> Acesso em 10 de maio de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In: **Série pesquisa em educação**. Líber Livro, 2005.

GONÇALVES, Amanda Regina. Desfazimento de Caligramas do Espaço: sobre imagens, geografias e coisas ditas. In: CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JR, Wenceslao M. **Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Alínea, pp53-67, 2013.

GONÇALVES, Pedro Wagner; SICCA, Natalina Aparecida Laguna. Didática de ciências da terra: cidade e ambiente como focos para o ensino médio. In: **Reunião anual da ANPEd** v. 28, Caxambu, MG. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-231-int.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>> - acesso em 28/02/2017.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, pp. p. 95-120, 2009.

HERRAIZ, F.; MARTÍNEZ, S. Formación inicial: entre la teoría y la práctica. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 436, p. 46-49, 2013.

HIDALGO, Angela Maria. Educação Permanente: A educação formal nos projetos Cidades Educadoras. **Reunião anual da ANPEd**, v. 28, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt05/GT05-1405--Int.rtf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Noções de Cartografia. Sem data. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoos/elementos_representacao.html> - Acesso em 28/02/17.

JEREBTSOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria historicocultural de L.S. Vigotski. In: Serguei Jerebtsov JEREBTSOV, Serguei et al. **VERESK: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. 2014.

KAHIL, Samira Peduti. Meio técnico-científico informacional: comunicação, educação e democratização política; p. 27-38. In: CONCEIÇÃO, Fernando. (org.). **Educação, Comunicação, Globalitarismo (a partir do pensamento de Milton Santos)**. Salvador: EDUFBA, 132 p., 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e participação social: a cidade como currículo vivido. In: MORGADO, J.C., SANTOS, L. L. C. P.; PARAISO, M. A. **Estudos Curriculares: um debate contemporâneo**. Curitiba: CRV, p.133-147, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil. **Olh@res**. Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014. Disponível em <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/310/99>> acesso em 13/06/2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 6, n. 11, p. 237-256, 2016.

LÓPEZ, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: Kaztman, R e Ribeiro, LCQ **A cidade contra a escola**, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, Espaços Desacostumados e mapas vivências. s/d. No prelo.

LOURO, Paulo Alexandre Miranda. Educação, desenvolvimento e identidade local. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), **Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática** pp. 849-858, 2012. Lisboa, Portugal. ISPA - Instituto Universitário, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1598/1/CIPE%202012%20849-858.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

LÚCIO, Joana Catarina Dias. **A mediação sócio-educativa na construção da cidade educadora: o projecto Massarelos, freguesia educadora**. 2012, 815 p. Tese (Doutorado). Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2012. Disponível em:

<<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78113/2/110953.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, 2008. Disponível em <https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf> acesso em 13/06/2017.

MARQUES, Ana Paula; MOREIRA, Rita. Lisboa, cidade educadora: projetos de promoção da leitura. **Solta Palavra**, Porto, Portugal. n. 19, p. 39-42, 2013. Disponível em:

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24098/1/Lisboa%20cidade%20educadora%20Projetos%20de%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

MARTINEZ, Roberto . **A educação ambiental no contexto da cidade educadora: a experiência de Sorocaba**. 2011, p. 152. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, SP. Disponível em: <http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Roberto-Martinez.pdf> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

MASSEY, Doreen. Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia. Revista da Pós-Graduação em Geografia**. Departamento de Geografia. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: ano VI, n. 12, 2004.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. **Cidade e sociabilidades (Príncipe, Rio Grande do Norte seculo XIX)**. 2011, 141 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14380/1/OliviaMMN_DISSERT.pdf> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília. 56 p. 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em 29 de junho de 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Programa Mais Educação: gestão intersectorial no território**. Brasília. 108 p. 2009b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf Acesso em 29 de junho de 2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília. 17 p. 2009c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 29 de junho de 2017.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Educação Integral. Salto para o futuro**. a.18. n.13, 2008.

MOLL, Jaqueline. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VI, n. 24, p. 58-61, jan. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 173 pp., 2013.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. 2014. 154 p. Tese (Doutorado). Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/111913/000951979.pdf?sequence=1>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

MORTATTI, Maria Eloisa Velosa. **Gestão Democrática como um processo de Educação para a Cidadania**. 2006, 156 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, Sp, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-155119/publico/DissertacaoMariaEloisaMortatti.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 13, 2002. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf> acesso em 28/02/2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Contribuições do programa institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016, 367 p. Tese(Doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44980/1/Rosenilde%20Nogueira%20Paniago.pdf>> Acesso em 30 de junho de 2017.

PAETZOLD, Ophelia Sunpta Buzatto. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen**. 2006, 151 p. In: **Simpósio Nacional de Educação** v.5. Ed. URI, 2006. 2006. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1890/educacao%20e%20cidadania.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

PAREDES, Edesmin Wilfrido Palacios. **Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora: um estudo produzido a partir do bairro Restinga-Porto Alegre**. 2007, 122 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13268/000642201.pdf?sequence=1>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUAINI, Massimo. As Cidades Invisíveis de Italo Calvino. Uma lição de Geografia. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 121-141, 2009.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 2014. 219 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014->

124532/publico/THELMELISA_LENCIONE_QUEVEDO.pdf> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 17-35, 2009.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014. 250 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9URPL4/b_rbara___disserta___o_revisada_e_formatada_final_070115.pdf?sequence=1> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

RATZEL, Friedrich. **Geografia do homem (Antropogeografia)**.. São Paulo: Ática (1990): 32-107.

RESENDE, Mary Margareth Marinho. **Escola Integrada: uma proposta de educação para todos**. 2012, 155 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-mary-margareth-marinho-resende.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Outros territórios, outros mapas**. En: OSAL : Observatorio Social de AméricaLatina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Vítor Manuel Agostinho. Das possibilidades de educação na Lousã: pensar a **cidade educadora e a organização em centros cívicos-educativos**. 2013. 254 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal. 2013. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25508/1/TESE%20-%20%20V%C3%8DTOR%20RIBEIRO.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

RODRIGUES, Lola Cristina da Luz. **Cidade Educadora: um estudo sobre a experiência do município de Esteio - Rs**. 2008, 131 p. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1969>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Jahir. Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad. **Revista de Estudios Sociales**, n. 10, p. 47-62. 2001. Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.

SANTA ROSA, Igor Piazzzi; CHAVES, Henrique Lage; SILVA, Jessica Lana de Souza da; AMORIM, Cassiano Caon. Práticas pedagógicas com trabalhos de campo em geografia escolar: experiências do pibid – UFJF. In: **Encontro Regional de Ensino de Geografia, 5, 2016, Campinas**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Campinas. 12 p., 2016. Disponível em < <http://www.apegeo.com.br/encontro2016/ocs-2.3.6/index.php/2016/2016/paper/view/65/18>> Acesso em 30 de junho de 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, p. 16-35, 2013.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 176 pp, 2014.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/2/2>> Acesso em 24 de abril de 2016.

SANTOS, Milton. **Testamento Intelectual**. São Paulo: Editora da UNESP, 141 pp, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 4ª ed, 392 pp, 2002.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. A Questão: o uso do território. In: SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, pp. 19-22, 2001.

SANTOS, Milton et al. **Território: globalização e fragmentação**, v. 4, pp. 332, 1998.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. **Revista ADUSP**, n. 11, p. 16-20, 1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf>> Acesso em 24 de abril de 2016.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. **O preconceito**. p. 133-144, 1996a. Disponível em: http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf> Acesso em 29 de junho de 2017.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 21: 7-14, ago., 1996b.

SANTOS, Roberta de Paula. **Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora**. 2014. 176 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PB. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13039/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Roberta%20de%20Paula%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular pp. 365, 2009.

SEEMANN, Jörn. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a geografia cultural no Brasil. **Geografia: leituras culturais. Goiânia: Alternativa**, p. 261-284, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3 ed., 156 p., 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes. Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e Territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 57-72, 2009.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Por que o local? A cidade como campo da educação popular. **Reunião anual da ANPEd**, v. 27. Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt06/t069.pdf>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

UBERTI, Luciane. Intencionalidade educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/12.pdf>> Acesso em 07 de maio de 2016.

VALLE, Luísa de Pinho. **Estudo sobre a educação como prática da democracia e a experiência das cidades educativas**. 2014. 134 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16463/1/2014_LuisadePinhoValle.pdf> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

VASCONCELOS, Paulo Sergio Souza, Gisela Isolda Waechter Streck, and Remi Klein. **Espaços Comunitários Para a Infância E a Juventude Na Contemporaneidade Da "Terra Brasilis": O Potencial Na Construção De Cidade Educadoras**. 2014. 84 p. Dissertação (Mestrado). Faculdades EST. São Leopoldo, RS. 2014. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=558> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

VIANA, Leticia. **Cidade e processos educativos: CIEPS e PEU bairro escola no caminho das Cidades Educadoras**. 2011, 129 p. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2011. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5919> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

VIEIRA, Elisa. **A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea**. 2012, 98 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-105619/publico/ELISA_VIEIRA.pdf> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>> Acesso em 01 de maio de 2016.

WINK, Ingrid. **Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS**. 2011, 230 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29939/000778550.pdf?sequence=1>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

ZINETE, Caio. MEC promete regularizar atrasos em repasse do Mais Educação para 5 mil escolas. Data de publicação: 17/10/2015. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-promete-regularizar-atrasos-em-repasse-mais-educacao-para-5-mil-escolas/>> - acesso em 28/02/2017.

APÊNDICE – A: Modelo da Carta Convite

Carta convite

Início esse convite usando das palavras de Milton Santos que nos diz muito bem sobre os processos globais e como esses processos constroem o Espaço Geográfico e seus sujeitos. “A globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada.” (Milton Santos, Por uma outra Globalização).

Nesse caso, a investigação de mestrado que me propus mediar também sofre influências desse mundo globalizado regido pelo sistema do capital privado e das individualidades, e particularmente, no caso brasileiro, regido por tempos políticos obscuros nos quais vemos a criminalização de professores e estudantes além de cortes profundos nos direitos sociais adquiridos historicamente pelo povo em prol de uma minoria rica e elitizada.

O que podemos fazer diante disso? Não desistir da luta, principalmente aquela que se faz coletivamente. Paulo Freire diz que na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).

Nesse sentido, faço uma pergunta reflexiva e convidativa: Como temos contribuído com a educação pública em nosso país? Sendo assim convidado você a participar dessa pesquisa de mestrado e construir coletivamente uma pequena, não mesmo importante, contribuição com a formação pública de professoras e professores de Geografia.

Mestranda Larissa Oliveira

Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Formulário de Disponibilidade de participação

Por que irei responder este formulário? Para verificação de disponibilidade de horário e local.

Do que se trata a pesquisa de mestrado? Compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das docentes e dos docentes em formação.

Como faremos isso? Grupos de discussão (grupos focais) e produção de cartografias. Serão realizados em horários e locais pré definidos a partir da disponibilidade dos participantes. Estão previstos 3 grupos de discussão, cada um com duração aproximada de 1h à 1h30min. É necessária a participação nos três grupos.

O que eu ganho em troca? Além de contribuir com a educação pública, ao participar do grupo de discussão (grupos focais) você receberá horas/aula no seu banco de horas do estágio. Ao invés de ir para a escola você estará participando do grupo.

*Obrigatório

1. Você quer participar dos grupos? * () Sim () Não

2. Nome completo: _____

3. Bairro onde mora: * _____

4. Prefiro que o grupo aconteça: *() No bairro onde moro () Faculdade de Educação/UFJF

5. Tenho disponibilidade de participar: *

() Segunda-feira à noite, 19:30h às 21:00h

() Terça-feira à noite, 18:00h às 19:30h.

() Quarta-feira à noite, 18:30h às 20:00h.

() Não posso nesses dias ou horários

() Gostaria que eles fossem realizados no horário da aula (terça-feira à tarde/quinta-feira à noite)

6. Qual outro horário/dia seria melhor para você? _____

7. Sugestão/Comentário extra: _____

APÊNDICE – B: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido




UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa “Territórios educativos na formação docente”, que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Eu, Seranda Luzia do Carmo Pereira,
 residente na Rua Henrique de Navais nº 38,
 bairro U.S. de Lourdes, cidade/estado Juiz de Fora, MG,
 declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa.”

Codinome para preservar minha identidade: Pereira/Seranda
 Permito que seja utilizado o meu nome original: _____

Juiz de Fora, 02 de Novembro de 2016.

Seranda Luzia do Carmo Pereira
 Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Carina do Souza Oliveira
 Assinatura da pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa "Territórios educativos na formação docente", que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Eu, Pramires de Souza Pereira,
residente na Av. Costa e Silva nº 2090/207,
bairro São Pedro, cidade/estado Juiz de Fora/Minas Gerais
declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa."

() Codinome para preservar minha identidade: _____
(X) Permito que seja utilizado o meu nome original: Pramires de Souza Pereira.

Juiz de Fora, 22 de novembro de 2016.

Pramires de Souza Pereira

Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Barbara de Souza Pereira

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa "Territórios educativos na formação docente", que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Eu, Daniel César Pinto,
residente na Rua Amora Teatão nº 254,
bairro Bomfim, cidade/estado Juiz de Fora - MG,
declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa."

() Codinome para preservar minha identidade: _____
(x) Permito que seja utilizado o meu nome original: Daniel C Pinto.

Juiz de Fora, 22 de Outubro de 2016.

Daniel César Pinto

Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Leirina de Souza Queiroz

Assinatura da pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa "Territórios educativos na formação docente", que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Eu, Henrique Lage Chaves,
residente na rua Eng. Bicalho nº 45,
bairro São Mateus, cidade/estado Juiz de Fora - MG,
declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa."

() Codinome para preservar minha identidade: _____
(X) Permito que seja utilizado o meu nome original: Henrique Chaves

Juiz de Fora, 22 de Novembro de 2016.

Henrique
Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Carina de Souza Oliveira
Assinatura da pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa "Territórios educativos na formação docente", que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Eu, Igor Piazzi Santa Rosa,
residente na Av. Presidente Costa e Silva nº 1641,
bairro São Pedro, cidade/estado Juiz de Fora - MG,
declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa."

() Codinome para preservar minha identidade: _____
(X) Permito que seja utilizado o meu nome original: Igor Piazzi Santa Rosa

Juiz de Fora, 22 de novembro de 2016.

Igor Piazzi Santa Rosa

Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Carina de Souza Oliveira

Assinatura da pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa "Territórios educativos na formação docente", que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Eu, Joo Gabriel da Silva Carmo,
residente na Rua Senhora dos Passos nº 2600,
bairro São Pedro, cidade/estado Juiz de Fora - MG,
declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa."

() Codinome para preservar minha identidade: _____

Permito que seja utilizado o meu nome original: _____

Juiz de Fora, 22 de Novembro de 2016.

Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Assinatura da pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa "Territórios educativos na formação docente", que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

"Eu, Ramon Teixeira de Oliveira,
residente na rua Benedito Simentão n° 15,
bairro Monte Castelo, cidade/estado Juiz de Fora MG,
declaro estar ciente das informações constantes neste 'Termo de Consentimento Livre e Esclarecido', e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa."

() Codinome para preservar minha identidade: _____

(X) Permito que seja utilizado o meu nome original: Ramon Teixeira de Oliveira

Juiz de Fora, 22 de novembro de 2016.

Ramon Teixeira de Oliveira

Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Learina de Souza Oliveira

Assinatura da pesquisadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa “Territórios educativos na formação docente”, que tem como objetivo compreender como são construídos os Territórios Educativos na formação docente a partir das vivências das professoras e professores em formação.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Eu, VITOR MARQUES,
residente na RUA CARLOS MITERHOFFER nº 177,
bairro ALTO DOS PINHEIROS, cidade/estado JUIZ DE FORA - MG,
declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais produzidos por meio da fala, da escrita e/ou da imagem, e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, responsável por esta Pesquisa.”

() Codinome para preservar minha identidade: _____
(X) Permito que seja utilizado o meu nome original: VITOR MARQUES

Juiz de Fora, 22 de NOVEMBRO de 2016.

Declaro o meu consentimento para a participação nesta Pesquisa.

Carina de Souza Oliveira

Assinatura da pesquisadora.

APÊNDICE – C: Roteiros previstos para os Grupos Focais

ROTEIRO 1 – Roteiro de Discussão (concretizado):

- I) Apresentação e café
- II) Esclarecimento dos objetivos da pesquisa e utilização dos dados após o grupo.
- III) Consultar sobre a gravação e reafirmar a privacidade dos dados.
 - a. CRIAÇÃO DO CODINOME, SE NECESSÁRIO
- IV) Destacar a participação de todos no debate e DEFINIR A FORMA DE ORGANIZAÇÃO do debate:
 - a. Lançarei a questão-chave. Docentes irão refletir e anotar as suas ideias em uma folha de rascunho. Após isso cada um irá se pronunciar e todos poderão contribuir com as discussões.
- V) Questões- Chaves e suas diretivas:
 - a. **Questão-chave 1: Vocês já são professoras e professores? Por quê?**
 1. Necessidade de formalização através de um diploma ()
 2. Habilidades e saberes humanos aprendidos e não aprendidos ()
 3. Conhecimento específico da pedagógica ()
 4. Conhecimento específico da geografia ()
 5. Profissão de caráter inato. ()
 - b. **Questão-chave 2: O que é preciso para se ser uma boa professora e professor?**
 1. Vivência de sala de aula ()
 2. Conhecimento Geográfico ()
 3. Conhecimento Pedagógico ()
 4. Habilidades humanas inatas: falar, ouvir, enxergar. ()
 5. Habilidades humanas construídas: oratória, simpatia, paciência, organização, etc... ()
 6. Políticas Públicas de Formação
 - c. **Questão-chave 3: Onde se aprende a ser professor?**
 1. Residência pessoal ()
 2. Bairro ()
 3. Universidade ()
 4. Escola Básica ()
 5. Outros espaços urbanos públicos ()
 6. Outros espaços urbanos privados ()
 7. Espaço virtual ()
 8. Juiz de Fora ()
 9. Outras cidades ()
 10. Lugares que poderiam mas não são usados ()
- VI) Finalizar agradecendo a presença e relembrar do próximo encontro.

ROTEIRO 2 – Roteiro de Cartografia (não concretizado):

- I) Boas vindas e café.
- II) Lembrar os lugares da **QUESTÃO-CHAVE 3** do último encontro. Fazer uma breve apresentação sobre "**TERRITÓRIOS EDUCATIVOS**" fazendo uma relação com a questão-chave.
- III) Devolver as anotações do último encontro e pedir que completem se achar necessário.
- IV) Fazer uma breve apresentação sobre a "**CARTOGRAFIA CULTURA**", explicitando o objetivo da pesquisa, e ressaltando que aqueles mapas serão feitos à partir das vivências de cada sujeito, não havendo necessidade de corresponder às normas cartesianas e matemáticas.
- V) Na mesa vamos sobrepor a folha A0, distribuir uma cor para cada participante. Eles deverão criar uma legenda com um traço com a caneta colorida e escrever seu codinome, assim saberemos quais intervenções pertencem a cada sujeito pesquisado.
- VI) Questões - Chaves e suas diretivas:
- a. Questão-chave 1: Definir o limite do mapa:**
1. Juiz de Fora ()
 2. Cidades Vizinhas ()
- b. Quais recursos cartográficos utilizaremos para representar esses lugares?**
1. Legenda ()
 2. Título ()
 3. Encartes com a folha A4 ()
 4. Textos ()
 5. Desenhos livres ()
- c. Questão-chave 3: Cartografe os Territórios Educativos que contribuam com a sua formação docente.**
1. Respeito aos pensamentos escritos ()
 2. Novas questões adicionadas ()
 3. Colaboração na elaboração de ideias e desenho do outro ()
 4. Todos devem participar ()

ROTEIRO 3 – Roteiro de Complementação (não concretizado):

- I) Boas vindas.
- II) Reapresentar o mapa de Territórios Educativos criado pelos sujeitos no último encontro.
- III) Questões - Chaves e suas diretivas:

a. Questão-chave 1: É necessário completar alguma informação no mapa?

1. Lugares esquecidos ()
2. Novas formas de pensamento ()
3. Lugares nunca utilizados mas que poderiam ser ()

IV) Café e agradecimentos.

V) Envio de formulário online anônimo sobre a participação na pesquisa.

APÊNDICE – D: Anotações individuais dos docentes realizadas no grupo de discussão.

Anotações do Daniel

Daniel Pinto

Acredito que a prática docente não ensina a ser professor, apesar de termos várias matérias práticas na faculdade e discussões sobre o que é ser professor, ainda assim acredito que vamos aprender a ser quando tivermos nossa turma. Porém ao longo de toda caminhada acadêmica contribuiu para minha formação, pois é nela que se tem diversas exposições de conversas que muitas das vezes contribuiu para minha formação.

No próprio estágio contribuiu para minha formação, em que nela se tem muita troca de experiência entre os estagiários e os professores, é nesse espaço que muitas das vezes aprendemos o que não se deve fazer em sala de aula.

Vejo que aprendo muito também em rodas de conversas informais com amigos já formados e que atuam em diversos setores da educação.

Anotações da Fernanda

Fernanda Luzia do Carmo Pereira

Onde se aprende a ser professor?

Os conteúdos necessários para se ser professor não ~~o~~ ^{são} ~~o~~ adquiridos na universidade. Muitos conteúdos que temos que passar aos alunos, ~~o~~ temos que buscar fora da graduação, ou adaptá-los para o ambiente escolar.

Na escola é onde se aprende a ser professor através da prática do cotidiano, dos conflitos existentes, da falta de recurso que leva o profissional a se inovar, ou em grande parte dos casos simplesmente se acomodar.

O domínio do conteúdo não faz com que uma pessoa seja um bom professor.

Ter outras experiências, aproximando as dificuldades que os profissionais passam também é de grande contribuição para a formação do professor.

Anotações do Henrique

Henrique

22/11/2016
- Grupo focal

1º → Você já é professor?
 ↳ profissional
 ↳ pela prática
 SENTIR-SE PROFESSOR

2º → Você sabe geografia o suficiente p dar aula?
 • Qual GEO?

3º → Ser professor é algo inato?
 - Não

4º → O que é preciso p ser um bom professor?
 - sabe ouvir/nor
 - se dedica

5º → Ter vivência faz diferença?
 - * / -

6º → As políticas públicas atrapalham na aula?
 - Sim.

7º → R: Acadêmicos que aprendem a ser professor, no sentido da minha construção enquanto profissional se dá constantemente, não sendo isso majoritariamente "culpa" do lugar, mas sim pelas pessoas que neste espaço praticam a docência. O que quero dizer, portanto, que é necessário que haja uma resignificação intelectual à favor da prática docente.

PEDIU PARA
ANSVAR
→

Anotações do Igor

Igor Pizzi Santo Rosa

- Onde aprende-se a ser professor?
 - Estágios
 - Experiências / Vivências em sala → Práticas
 - Universidade → local ~~com~~ que tem mais potencialidade porém não é aproveitada por diferentes setores
 - Busca por conhecimento próprio através de leituras extra-faculdade e estudo da localidade
 - Escola básica
 - Espelhar-se em antigos professores

Locais como "Morro do Cristo", Dom Bosco, podem ser utilizados p/ agregar experiências e vivências cot. di. amos junto aos alunos.

- Ribira / CR

Anotações do João Gabriel

João Gabriel da Silva Cordeiro

Onde iremos aprender a ser professor?

A começar pelo íntimo mais profundo de minha vontade,
~~de~~ além dia a dia vivenciado aos exemplos de
sociedade, aprendemos ao aprender, junto a
documentários, livros, Histórias, ^{mas} final reunimos
nossas experiências e partimos para ensinar.
Aprendemos nos livros, nos vídeos de conversas,

Anotações do Ramon

- Professor?

↓ profissional ↓ aptidão

- Já sei geografia p/ ensinar?

↓ S ↓ N

- Nascermos, imato?

↓ ↓ N

- Bom professor, o que precisa?

- Experiência

- Hab. humanas

- Políticas Públicas

* Onde aprendemos a ser professores?

↳ UFJF / Geografia²

↳ Bolsas: Fapes XXIII (2 anos)³

↳ Pibid: E.E. Francisco Bernardino⁴
E.E. Sebastião P. Souza⁵
E.E. Fernando Lobo¹

↳ CPC / PJE: 2 anos⁰

Ramon Teixeira de Oliveira

↳ Estágios (escola!)

↳ Diálogo com professores (troca de experiência)

↳ Religião

↳ Família

↳ Espaço Urbano e Rural

↳ A cidade de Juiz de Fora, ao circular por ela vejo a geografia na sua realidade de

↳ Potencial: Secretaria de educação (municipal e estadual).

↳ internet; Rede Social;

Anotações da Thamires

- Thamires de Souza Ferreira .

- Onde se aprende ser professor?

Na UFJF, na própria escola, com experiências pessoais, no estágio, nos livros, ~~em~~ na igreja, na residência e minha cidade natal.

Anotações do Vitor

Vitor Marques

* Onde a gente aprende a ser professor?

↳ Aprendemos com o ontem e no hoje, enquanto sujeitos; com o outro, em contato, em convivência. Como também nas ruas, nos bares, nos bares - lugares de vivência. E, sem dúvida, nos espaços de formação (profissional e individual, indissociáveis) - escolas, universidades, grupos de estudo, eventos acadêmicos; espaços públicos e de lazer, atividades culturais - teatros, cinemas, músicas, livros...

Querendo ou não, tudo o que abarca a nossa realidade pode compor nossa prática educacional, ainda que involuntariamente. No caso da Geografia (que traz enfoque direto no espaço e seus atores), captar as essências do mundo "cívico" e trabalhar essa percepção para a própria compreensão do ser-no-mundo faz parte da construção do diálogo entre educadores e educandos, seres que se complementam continuamente..

São importantes também os "lugares da memória", onde aprendemos com o povo e com a vida.