

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**CARTOGRAFIAS DE SI: ITINERÁRIOS PERFORMÁTICOS PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

**TÂMARA CARLA GONÇALVES BEZERRA**

**RECIFE  
2023**

**TÂMARA CARLA GONÇALVES BEZERRA**

**CARTOGRAFIAS DE SI: ITINERÁRIOS PERFORMÁTICOS PARA A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como um dos requisitos para o cumprimento integral das exigências para obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco.

**Área de concentração:** Regionalização e Análise Regional

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Política e Inovação na Produção do Espaço

**Orientador:** Francisco Kennedy Silva dos Santos

**Coorientador:** Lucas Antônio Viana Botêlho

**RECIFE  
2023**

Catálogo na Fonte  
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

B574c Bezerra, Tâmara Carla Gonçalves.  
Cartografias de Si : itinerários performáticos para a formação de professores de geografia / Tâmara Carla Gonçalves Bezerra. – 2023.  
132 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Francisco Kennedy Silva dos Santos.  
Coorientador : Lucas Antônio Viana Botêlho.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2023.

Inclui referências e anexos.

1. Geografia. 2. Cartografia. 3. Camaragibe (PE). 4. Professores - Formação. 5. cartografias de Si. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos (Orientador). II. Botêlho, Lucas Antônio Viana (Coorientador). III. Título.

910 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2024-022)

**TÂMARA CARLA GONÇALVES BEZERRA**

**CARTOGRAFIAS DE SI: ITINERÁRIOS PERFORMÁTICOS  
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em geografia. Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 01/03/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador – Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência  
Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Mateus Ferreira Santos (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

A quem acredita em utopias.

## AGRADECIMENTOS

Sempre me esforcei para ter muita independência em tudo que me propus a fazer até então na minha vida. Aparentemente, o árduo percurso de construção desta pesquisa também não fugiria a este meu padrão de “resolução de problemas”. Sempre tomei para mim a responsabilidade de lidar com minhas escolhas, e se uma delas foi dar continuidade à vida acadêmica, sabia que me demandaria tempo, esforço e muita, mas muita resiliência – eu teria de dar conta sem me tornar um fardo para terceiros.

Mas, tenho aprendido que a vida nos prega as melhores peças nos momentos que são mais convenientes para aprendermos, por mais que não consigamos, de imediato, distinguirmos a dor de aprendizado. A vida acadêmica, apesar de toda sua postura metódica, me foi refúgio devido aos sujeitos que a partilharam comigo, sobretudo. Percebi que pedir ajuda e ser ajudada não me tornava um fardo e que construir conhecimento coletivamente agrega potência e sensibilidade à Ciência. Fugi daquele padrão de “resolução de problemas” – que hoje desconheço por completo. A pesquisa me transformou.

Faço, agora, destes agradecimentos, um curto espaço de reflexão sobre como o transcorrer da vida elenca “agradecer” e “aprender” enquanto ações diretamente entrelaçadas. Só aprendemos quando agradecemos (ao outro) pela troca. Aprender é sempre, e necessariamente, um compartilhamento. Nos itinerários que escolhemos ou somos condicionados a experienciar, é ao nos destituirmos de cristalizações que nos impedem de enxergar que somos eternos aprendentes, que conseguimos exercer com excelência a prática da gratidão.

Meu primeiro agradecimento é, sem sombra de dúvidas, Àquele que me proporcionou o dom da vida. A Deus, toda minha gratidão pelas experiências tanto positivas quanto negativas que tive contato até então, durante estes meus 23 anos de vida. Quando me deparei com situações que estavam para muito além do meu alcance, foi a Ele que recorri – e com a força do desejo, das orações e a esperança de dias melhores, aprendi que tudo passa.

Estas linhas, tecidas por minhas mãos, foram motivadas e inspiradas por uma rede de apoio excepcional. Além dEle, quem me manteve de pé e cabeça erguida durante o processo de escrita compõem um relicário imenso de amor, como canta Cássia Eller.

A minha família, agradeço por toda motivação e incentivo. Especialmente nas figuras femininas que me inspiram a ser uma mulher forte, decidida e igualmente sensível – mãe, avó, irmã e tias, todo meu amor a vocês. Ao meu irmão, por todo carinho e paciência durante o

processo. Ao meu pai, pelo apoio. Em memória, ao meu Tio Marcos, de quem nunca esquecerei – sobretudo suas últimas palavras de amor e cuidado que me foram ditas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Kennedy. Verdadeiramente tenho muito mais a lhe agradecer do que caberiam em caracteres ou palavras mensuráveis. Do fundo do meu coração, muitíssimo obrigada por ter me acolhido no laboratório e em sua vida. Obrigada pelos diálogos, puxões de orelha e embates que foram necessários acontecer para que nos transformássemos. Obrigada por ter acompanhado meu amadurecimento pessoal e profissional, isso diz muito sobre o seu coração.

Aos meus amigos que escolheram não soltar das minhas mãos. Obrigada, de coração, por terem me ensinado a perseverar. Vocês estão igualmente imbricados nesta escrita, porque parte de mim também se constrói em nossos diálogos e compartilhamento de momentos, sejam eles bons ou ruins. Os amo de todo o coração.

A quem puder ter o privilégio de partilhar conhecimentos dentro e fora do chão da escola, em nome de meus ex-alunos de escolas e pré-vestibulares e aprendentes de práticas clínicas. Cada suspiro, olhar e riso me faz querer lutar cotidianamente por um mundo que mereça e reconheça o potencial de cada um.

Aos colaboradores do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) e Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI) por todo compartilhamento e troca de ideias, fundamental no tecer de nossas pesquisas.

Por fim e não menos importante, a mim. Por não ter desistido, por ter enxergado esperança nas palavras. Ainda bem que fugi das expectativas que criei inconscientemente. Estou imensamente grata e orgulhosa por ter chegado até aqui.

*Minha pequena cabeça tão limitada estala ao pensar em alguma coisa que não começa e não termina – porque assim é o eterno. Felizmente esse sentimento dura pouco porque eu não aguento a demora a se permanecesse levaria ao desvario. Mas a cabeça também estala ao imaginar o contrário: alguma coisa que tivesse começado – pois onde começaria? E que terminasse – mas o que viria depois de terminar? Como vês és-me impossível aprofundar e apossar-me da vida, ela é aérea, é o meu leve hálito. Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso.*  
(LISPECTOR, 1998, p. 26)

## RESUMO

Diante o enviesamento das práticas pedagógicas em Cartografia a uma racionalidade técnica, distancia-se o reconhecimento dos saberes experienciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva durante a formação de professores de Geografia. Nenhuma prática se constitui enquanto isenta de intencionalidade, racionalidade e humanidade, isto porque os processos que entrelaçaram e entrelaçam a sua configuração (sempre constante) são mediatizados por pessoas e lugares, e ninguém se faz alheio a isto. Este trabalho não reúne esforços a fim de envilecer os conhecimentos cartográficos e os aspectos pedagógicos construídos até então - é necessário pontuar a importância que tiveram para a sistematização do pensamento geográfico e entendimento da sociedade enquanto unidade. Destarte, quero pedir licença para apresentar um outro ponto de vista: incentivar cartografias plurais por enxergar o sujeito da ação enquanto protagonista de seu próprio processo formativo, em concordância à ideia de que uma formação sem reflexão relega o professor (e sua identidade docente) ao não reconhecimento de sua potencialidade didática e ao reprodutivismo que assola o cotidiano escolar. É neste sentido que as Cartografias de Si vêm desmistificar a predisposição que a formação de professores de Geografia tem seguido. Cartografar a si mesmo é um constante movimento de revisitar experiências cotidianas que transformam o sujeito a partir do ato reflexivo. Ninguém cartografia a si uma única vez, pois ninguém é inato, bem como há transformação nos espaços em que as pessoas se inserem socialmente, há uma rede de influências que retroalimentam essa transformação entre o eu e o outro no espaço. Quero dizer que as práticas sociais cotidianas - e também as pedagógicas - carregam consigo potencialidades que se circunscrevem além do que estamos acostumados a enxergar, relegamos a ciência a um plano inatingível, quando na verdade esta própria só se constitui mediante práticas sociais. Em razão do supracitado, este percurso investigativo adota como questão central: como as Cartografias de Si potencializam um movimento autorreflexivo diante o processo formativo de licenciandos do curso de Licenciatura em Geografia? A fim de alcançar ao objetivo primordial de compreender como as Cartografias de Si constituem um movimento translacional necessário para a construção de experiências outras na formação de professores de Geografia. Em busca de itinerários que levem ao movimento reflexivo de repensar outras práticas, fora adotada como abordagem basilar ao desenvolvimento desta pesquisa a abordagem qualitativa, paralela à Pesquisa Formação bem discutida por Barreiro (2009). Alçando olhares à complexidade do referencial teórico-metodológico que deu margem - e forças - a esta escrita, os contundentes resultados que aqui estão sendo evidenciados - e aos que ainda serão, com a realização da oficina proposta - foram sistematizados mediante a óbice da Análise do Conteúdo, proposta por Bardín (2011). Face ao corte-costura dos apontamentos possibilitados por esta investigação, aponta-se a necessidade de enxergar a formação de professores como um espaçotempo de acolhimento aos sujeitos e suas inquietações e expectativas acerca da docência; é necessário enxergar a formação sob a perspectiva de um saberlinguagem que cartografa social, cultural e politicamente subjetividades docentes.

**Palavras-chave:** cartografia; formação de professores; cartografias de Si.

## ABSTRACT

Faced with the bias of pedagogical practices in Cartography towards a technical rationality, the recognition of experiential knowledge is distanced for the development of a critical and collective conscience during the training of Geography teachers. No practice is constituted as exempt from intentionality, rationality and humanity, this because the processes that intertwined and intertwine its configuration (always constant) are mediated by people and places, and no one is oblivious to this. This work does not gather efforts in order to demean the cartographic knowledge and pedagogical aspects constructed until then - it is necessary to point out the importance they had for the systematization of geographic thinking and understanding of society as a unit. Therefore, I would like to ask permission to present another point of view: to encourage plural cartographies by seeing the subject of the action as the protagonist of his own formative process, in accordance with the idea that a formation without reflection relegates the teacher (and his teaching identity) to the non-recognition of its didactic potential and the reproducibility that plagues the school routine. It is in this sense that the Cartographies of the Self come to demystify the predisposition that the formation of Geography teachers has followed. Cartographing oneself is a constant movement of revisiting everyday experiences that transform the subject from the reflective act. Nobody maps himself once, because nobody is innate, as well as there is a transformation in the spaces in which people are socially inserted, there is a network of influences that feed back this transformation between the self and the other in space. I mean that everyday social practices - and also pedagogical ones - carry with them potentialities that are circumscribed beyond what we are used to seeing, we relegate science to an unattainable level, when in fact it is only constituted through social practices. Due to the above, this investigative path adopts as a central question: how do the Cartographies of the Self potentiate a self-reflexive movement in the face of the training process of undergraduates of the Degree in Geography? In order to reach the primary objective of understanding how the Cartographies of the Self constitute a knowledge-language necessary for the construction of other experiences in the formation of Geography teachers. In search of itineraries that lead to the reflexive movement of rethinking other practices, the qualitative approach was adopted as a basic approach to the development of this research, parallel to the Training Research well discussed by Barreiro (2009). Looking at the complexity of the theoretical-methodological framework that gave scope - and strength - to this writing, the striking results that are being evidenced here - and those that will still be, with the realization of the proposed workshop - were systematized through the obstacle of Analysis of the Content, proposed by Bardín (2011). In view of the sewing of the notes made possible by this investigation, there is a need to see teacher training as a space-time to welcome subjects and their concerns and expectations about teaching; it is necessary to see training from the perspective of a knowledge-language that maps socially, culturally and politically teaching subjectivities.

**Keywords:** cartography; teacher training; cartographies of yourself.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Mapa da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, destacando o município de Paudalho	19
Figura 2:	Mapa da cidade de Recife, com destaque para o bairro da Várzea, onde se localiza a UFPE	21
Figura 3:	Etapas da pesquisa	34
Figura 4:	Esquema de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011)	43
Figura 5:	Áreas de Pesquisa e Atuação em Cartografia Infantil no Brasil	50
Figura 6:	Mapa mental do perfil dos partícipes	85
Figura 7:	Percentual de partícipes com vínculo – ativo ou passado com programas de iniciação à docência, e que cursaram ao menos uma disciplina de Estágio	86
Figura 8:	Percentual de estudantes que cursaram – e foram aprovados, na disciplina de Cartografia	90
Figura 9:	Realização do encontro com partícipes	94
Figura 10:	Espacialização dos partícipes	96
Figura 11:	Nuvem de palavras construída coletivamente a partir do questionamento proposto	96
Figura 12:	Nuvem de palavras construída coletivamente, a partir de um contraquestionamento	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Aproximações da Pesquisa-Formação, sob a perspectiva colaborativa e crítico-colaborativa	36
Quadro 2:	Esquemática do encontro reflexivo-formativo	40
Quadro 3:	Características dos polos de comunicação propostos por Bardín	44
Quadro 4:	Competências específicas de Geografia na BNCC que mencionam a Cartografia	56
Quadro 5:	Subdivisão de eixos para a formação de professores	58
Quadro 6:	Conceitos-descretores e obras motivadoras para as Cartografias de Si	68
Quadro 7:	Saberes docentes, categorizados por autor	73
Quadro 8:	Unidades de Registro e Contexto, por palavras, para as análises dos relatos	81
Quadro 9:	Esquemática, com alterações em destaque, dos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia na UFPE	87
Quadro 10:	Questão aberta do Bloco Formação, do formulário de inscrição para participação na pesquisa	91
Quadro 11:	Trechos de narrativas, por codificação	106
Quadro 12:	Movimentos didáticos das Cartografias de Si	110

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC Formação	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

1	<b>CARTOGRAFIAS DE MIM MESMA</b>	15
1.1	PONTO DE PARTIDA	15
1.2	NO PERCURSO, A IDENTIFICAÇÃO DE ELEMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA VIVIDA: POR ENTRE EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS	17
2	<b>MOVIMENTOS INICIAIS SILENCIOSOS: POR ONDE IR?</b>	24
2.1	A ENCONTRO DA TEMÁTICA	25
2.2	TENSIONANDO DIÁLOGOS NECESSÁRIOS: CARTOGRAFIA OU CARTOGRAFIAS?	26
2.3	INQUIETAÇÕES MOTIVADORAS DA PESQUISA	31
2.4	OBJETIVO GERAL	32
2.4.1	<i>Objetivos específicos</i>	32
2.5	PERCURSO METODOLÓGICO	33
2.5.1	<i>Participes da Pesquisa</i>	38
3	<b>VIRADA CARTOGRÁFICA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA</b>	46
3.1	DO ENGESSAMENTO CARTESIANO AO EXERCÍCIO REFLEXIVO NO ATO DE CARTOGRAFAR	47
3.2	(DES)CAMINHOS DA CARTOGRAFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	55
4	<b>CARTOGRAFIAS DE SI: MOVIMENTOS TRANSLACIONAIS DE UM FUTURO PORVIR</b>	65
4.1	PELA CONSTITUIÇÃO DE UM SABERLINGUAGEM À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENUNCIANDO AS CARTOGRAFIAS DE SI!	67
5	<b>DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: POR ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS</b>	81
5.1	QUEM SÃO OS PROFESSORANDOS QUE NOS FALAM?	83
5.2	ENCONTRO COM OS PROFESSORANDOS: UM DIÁRIO DE BORDO	93

5.3	O QUE ESTES PROFESSORANDOS TÊM A NOS DIZER COM SUAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS?	99
5.3.1	<i>Caderno de trechos dos relatos</i>	99
6	<b>PARA NÃO CONCLUIR</b>	113
	<b>REFERÊNCIAS</b>	115
	<b>ANEXO A – Carta-convite</b>	121
	<b>ANEXO B – Formulário de Inscrição para participação na pesquisa</b>	122
	<b>ANEXO C – Relato autobiográfico dos partícipes</b>	124

## 1. CARTOGRAFIAS DE MIM MESMA

*“Todas essas histórias fazem-me quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.”*  
Chimamanda Adichie, *O Perigo da História Única*

A minha fala e minha escrita dizem muito das expressões que serão apontadas neste manuscrito. É um constructo personificado e sistêmico que me desafiam a construção de Cartografias Si, sobre mim mesma. Não expresso neste início o conceito de Cartografias de Si, pois pretendo construí-lo na tessitura e costura desta pesquisa.

Expresso aqui, as inquietações, atravessadas por lugares e experiências, que me fizeram ir ao encontro do enunciado de possíveis contramapeamentos de vivências potentes.

E esta é uma breve Cartografia de mim mesma, por hora.

### 1.1 Ponto de partida

Sou filha da Zona da Mata Norte pernambucana, resido no município de Paudalho. Estudo no litoral, na capital do Estado, em Recife. Mas minha fala e minha escrita partem de um lugar de apagamento territorial. Minha cidade não tem tantas oportunidades como gostaria e isso é fruto de um arranjo social marcado pela constituição histórica do nosso país – que acabou por marcar a minha história também.

Quem eu sou é indissociável do lugar de onde eu vim e não cabe em caracteres a dimensão das influências que experienciei. Sempre acreditei que a Educação fosse o caminho para a superação de quaisquer que fossem os problemas – por mais que vez ou outra essa ideia me parecesse um tanto quanto vaga e, ainda, desresponsabilizasse os principais responsáveis institucionais pelo rompimento do *status quo*. Costumo dizer que meu caminho na Educação começou quando, ainda criança, brincava de escolinha (adendo: como sendo professora!).

Hoje compreendo que ser professora carrega consigo um significado muito maior do que um dia pude imaginar, mas que desde então já reproduzia no desvelar do desejo de performar a docência. É que exercer esse papel estabelece em mim a sensação de estar em casa – e esse é o meu sentimento de mundo preferido. Não pelo conforto (pois a profissão não

nos proporciona isto), mas pela gama de sensações de sentir-me viva, atuante sobre o mundo. Pelo desconforto de me (re)descobrir constantemente.

Me descobri como professora aos 17 anos de idade, quando optei por fazer a brincadeira se transformar em sonho que, por conseguinte, tornou-se realidade. Estava me formando enquanto professora.

Mas, eu me descubro o tempo todo. Mesmo quando não quero. Mesmo quando só quero abstrair a realidade. Porque a descoberta de ser quem se é, é a mais prazerosa das descobertas. Exige força, como evidencia haver esta durante todo o processo. Por entre lugares, a desmistificação do eu e dos outros se faz política em meio a culturas distintas. Eu me descubro no meu riso, cansado depois de horas de escrita, de leitura, de ócio, cansaço, mas de amor. Eu me descobri nesta pesquisa, como professora, pesquisadora e professora-pesquisadora.

Eu me descubro na sala de aula, como professora e como aluna. Eu me descubro na(s) rua(s) e no espelho que reflete a imagem da mulher que duramente tenho me tornado. Eu me descobri nesta Cartografia de mim mesma que tracei das dores que me levaram ao meu sernomundo<sup>1</sup>. E aprendi: Cartografia é muito mais do que nos ensinaram na escola. E, por isto, sempre quis levá-la comigo mundo afora, democratizar o acesso, a concepção, diminuir as barreiras entre o popular e o acadêmico.

Eu sempre quis conhecer gente, conhecer a mim através de como lido com os outros e com as Geografias cartografadas em vida. Sempre quis ver a ciência virar poesia na gestualidade da ação, nos olhos e na voz de quem se sente pertencido ao espaço habitado. Eu sempre quis ser presente por entre ausências próprias, intermediar empoderamentos, sempre quis ver sorrisos e apertos de felicidade no coração se transformar em gratidão. Eu sempre quis muita coisa e ainda quero, para falar a verdade.

Mas, confesso nunca ter passado pela minha mente a tentativa ousada e arriscada de intermediar Cartografias que rompem para com tudo que em minha formação inicial, um dia estudei; relatando descaso ao passo que compromisso, responsabilidade e afeto, me mostra o quanto cartografar supera o academicismo.

A docência, entrelaçada à pesquisa, me permitiu ser aconchego, ser chegada e ser ponto de partida. Não para preencher vazios atemporais, lacunas que a vida nos deixa. Não

---

<sup>1</sup> Esta escrita carrega uma construção linguística baseada nos escritos de Nilda Alves (2003), que busca pela superação de um modo hegemônico de se pensar e representar a ciência moderna. Isto posto, o presente trabalho carrega consigo a compreensão de que a estrutura da língua que se fala e escreve são dotadas de significâncias lugarizadas e que, a fim de tensionar novos diálogos, se faz elementar rotacionar a dicotomização de termos que abrangem vivências múltiplas.

para supressão, não. Ser por ser, para ser. Para viver e sentir o que a vida nos reserva, e que comumente nos escapa o sentido. A vida, crua e inesperada, permite que esperemos com vontade o que nela há de melhor.

Particularmente, ela tem me reservado um exercício constante de voltar a mim em diversos momentos para compreender a potencialidade das sutilezas que deixei escapar. Digo isto pela minha formação, dotada de uma robusta grade curricular, professores de excelência, mas, carente de sensibilidade, de palavras que me fizessem enxergar em minha prática, o meu potencial.

Percebi, com o tempo, que excelência docente se perde no eco da despreocupação para com os sujeitos que estão em formação. E por isto, estou aqui tensionando que o movimento de cartografar a si torne-se constante, legítimo. Ora, as palavras – quando ditas – são um fluxo contínuo de entrelaços, uma representação dos sentimentos que guardamos no peito, que toma o corpo todo, até, no emaranhado de possibilidades gramaticais, discorrer o que sufoca, só para aliviar. Onde mais palavras se fazem protagonistas, senão no ouvido aberto ou papel em branco pronto para a partilha?

Em uma sociedade que limita o professorado – enfatizando questões de gênero, raça, etnia, etc., não basta ser o que você quer ser, lidar com a conjugação de um futuro incerto pode ser paralisante. É preciso ser o que se é agora, no presente, a fim de ampliar as minúcias silenciadas de um universo coletivo. Para hoje, amanhã, e sempre, desatinar para a poética d'uma vida mais plural, ainda que singular. Bem como canta Francisco El Hombre, “Prefiro queimar o mapa/Traçar de novo a estrada/Ver cores nas cinzas/E a vida reinventar”.

## **1.2 No percurso, a identificação de elementos de uma cartografia vivida: por entre expectativas e experiências**

Não precisamos ir tão a fundo na Geografia para termos o contato direto com o conceito de “cidade” e suas metamorfoses. Para Lencioni (2008, p. 115), este conceito carrega consigo as considerações de que

A cidade, não importando sua dimensão ou característica, é um produto social que se insere no âmbito da “relação do homem com o meio” – referente mais clássico da geografia. Isso não significa dizer, todavia, que estabelecida essa relação tenhamos cidades. Não importando as variações entre cidades, quer espaciais ou temporais há uma idéia comum a todas elas, que é a de aglomeração. Não é à toa, então, que a idéia de aglomeração se faz presente na definição da palavra cidade.

Para mim, que sou do interior do Estado de onde resido, a percepção sobre esse conceito foi um tanto quanto custosa. Cresci ouvindo a máxima “vamos *na* cidade”, quando minha família, sobretudo na figura da minha mãe, tinha de se direcionar à capital para resolver pendências ou, simplesmente, ter horas de lazer. Foram anos ouvindo o emprego da palavra “cidade” como sinônimo de capital.

Ainda ao adentrar na Universidade, com orgulho no tom de voz, ouvia minha avó anunciar sobre mim: “ela estuda *pelo lado* da cidade”. O que quero dizer, de antemão, é que a distância percorrida por mim, cotidianamente, para realização da minha formação em licenciatura também carrega significações populares que foram assim atribuídas devido à Geografia e à História de um povo. Por pertencimento, estas significações me atravessam de igual maneira. Eu sou parte do povo da Zona da Mata Norte pernambucana, de mim, também partem encontros e desencontros rearranjados pela cotidianidade de um interior tanto quanto silenciado pela história.

Ter crescido ouvindo que “*a cidade*”, assim, no singular, era uma realidade física, simbólica e materialmente distante, por tudo que a compreensão histórica e popular atribuiu-lhe, me levou a acreditar, por um curto período de tempo, que as estruturas sociais foram postas como estão e que devemos aceitá-las. Afinal, outros que vieram antes de mim, ancestrais, antepassados, familiares... ninguém, até então, conseguiu apagar as marcas do passado e reescrever completamente a história. Não se pode.

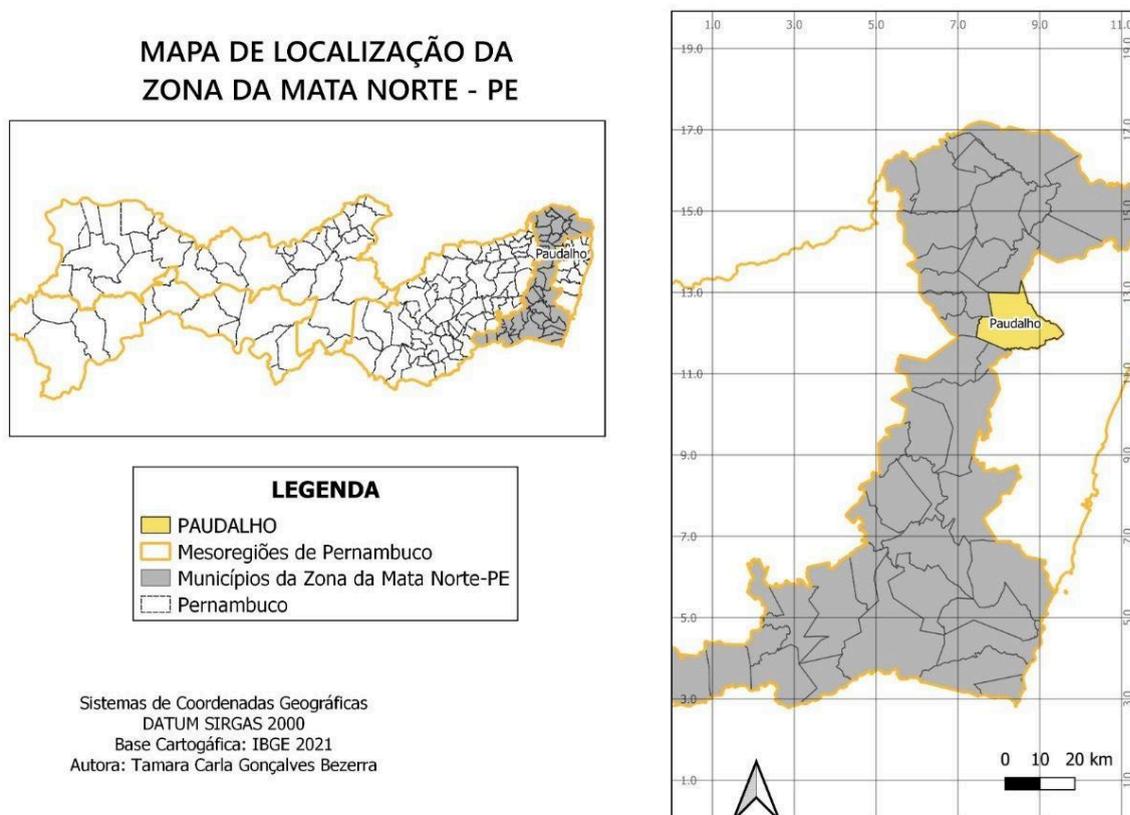
Mas não é preciso, aprendi. As árduas lutas cotidianas dos que vieram antes de mim me ensinaram que a mudança se faz na sutileza da vivência. Que o passado nos sirva de base para impulsionar voos altos e transformadores na construção de um futuro, sim, distante, mas, resistente. Nunca fui de aceitar o que me é imposto e faço deste trabalho, para além de um constructo crítico-reflexivo sobre a ampliação do entendimento e prática em Cartografias, uma resistência à universalização dos saberes.

Através do que vejo e sinto ao perpassar pelo percurso elucidado pela diferença paisagística entre domínios morfoclimáticos, percebo que a construção de um conceito vai além da construção de um pensamento falado e compartilhado; faz jus, sobretudo, à organização socioespacial que estrutura a sociedade. Opto por inserir neste manuscrito parte de minha narrativa de vida por, bem como Barreiro (2009), defendendo que a compreensão de um conhecimento está direta e indissociavelmente vinculada à gênese da narrativa de quem o propõe.

As Cartografias de Si que aqui virei a propor, partem das inquietações que me situam no mundo enquanto sujeito social. Peço licença para, então, salvaguardar meu povo, minha cultura e minha história. Berço do Maracatu de Baque Solto no Estado de Pernambuco, a Zona da Mata Norte (Imagem 1) é potente em cultura, em arte, música e gente – e em muitas outras coisas que refletem sua configuração socioespacial nos dias de hoje: produção cultural, fabricação e comercialização de tijolos, o cultivo da cana-de-açúcar, de onde parte a produção de álcool e açúcar...

É de onde eu sou, é de onde advém parte das considerações por detrás destas palavras que aqui escrevo. Indissociável de mim, da minha identidade. Minhas narrativas são sustentadas por uma Geografia complexa em sua historicidade. Isto, pois, na minha bagagem, bem como na de todos que habitam este espaço, estão os traços do ciclo canavieiro que se desenvolveu nestas terras desde o período colonial.

**Figura 1:** Mapa da Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, destacando o município de Paudalho.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

A interiorização das atividades agrícolas a fim de potencializar a economia estadual durante o regime colonial ocasionou a designação de fazeres às demais mesorregiões do Estado, até o vigente momento. De acordo com Viegas (2005), quando comparada com a Zona da Mata Sul do Estado, a Zona da Mata Norte apresenta os piores índices de desenvolvimento socioeconômico; estas são as cicatrizes, ainda latentes da predominância da monocultura canavieira.

A autora em tela aponta ainda que apesar das cíclicas crises do regime canavieiro, a partir da década de 1990 e destas primeiras décadas do século XXI, indicadores econômicos alardam a retomada da produção de álcool como sendo uma possível revitalização econômica da região. E deleitosamente apontam: “pelo menos até os nossos dias, aquelas atividades tradicionais ligadas à produção canavieira não foram capazes de promover a inclusão social na área em epígrafe” (VIEGAS, 2005, p. 18).

A minha experiência enquanto habitante e licenciada em Geografia é a de que nos fizeram crer que ao interior, cabe a produção e exportação, e a capital, o desenvolvimentismo desenfreado proporcionado por altíssimos investimentos que corroboram ao mantimento das estruturas de poder bem como estão designadas. Isto se materializou mediante do processo de exploração fundamentado sob a óbice da acentuada concentração fundiária na região, que desponta, não coincidentemente, de uma herança escravista (AMORIM, DOURADO, 2011).

Mas a região a que pertenço, o lugar de onde vim e carrego comigo é bem mais que esta história única que nos contam. As cores, os cheiros, os sabores e os povos que compõem a vivência da Zona da Mata Norte de Pernambuco e especificamente de Paudalho, a minha *cidade*, me possibilitaram acreditar nisso. Portanto, o ir e vir cotidianamente a Recife destituiu a forma uníssona como me foi apresentado o conceito de cidade. Foi preciso percorrer pela jornada que me leva à “*cidade*” para então compreender que as narrativas de vidas ou de partes de vidas são geograficamente pulsantes e estão em constante transformação.

Minha fala parte de um lugar de silenciamento territorial e falo aqui em primeira pessoa para mostrar, mediante estas vivências que experienciei, proporcionadas pelas estruturas regionais que fazem de mim quem eu sou, que o meu lugar, a minha região, também é resistência: ao tempo, à história, às estruturas de poder e, sobretudo, aos donos “desta prisão”, como canta a banda Engenheiros do Hawaii.

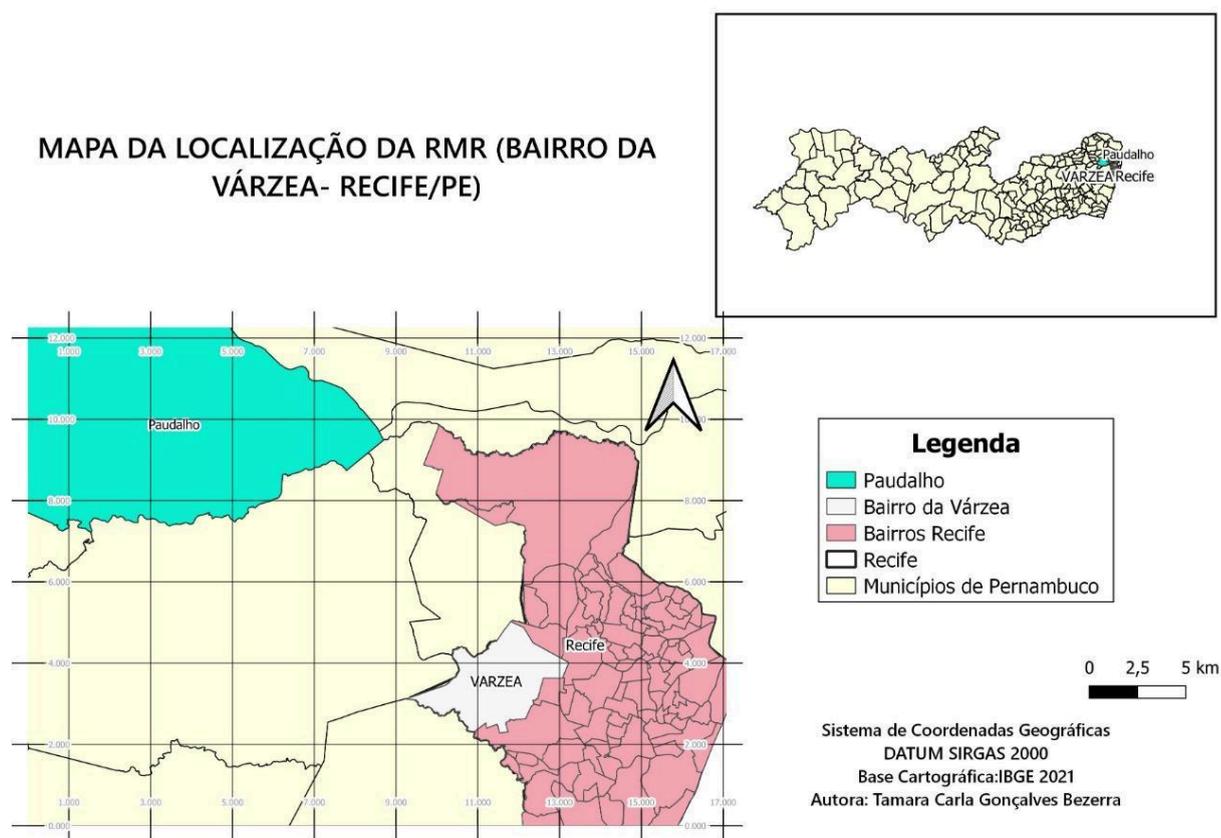
Os significados impregnados nesta história (e na *minha* história) implicam múltiplas maneiras de se enxergar e viver a docência em Geografia. Me foi – e me é, já que o processo de formação (humana e profissional) é constante – uma experiência cartográfica. Explico:

minha narrativa, estes mapas, múltiplas linguagens e meus enunciados constroem minha vivência de lugar, elucidam meu *sernomundo* e proporcionam um mapeamento da minha história.

### 1.3 Ponto de chegada: motivações de pesquisa

Percorro, cotidianamente, uma média de 26km de casa para a Universidade (Figura 2). No percurso, alço olhares à espacialização de conteúdos geográficos que estudei e ensinei. Existe uma diferença alarmante entre de onde saio e para onde vou, a preciosidade da Geografia está justamente em compreender a sutileza dos detalhes – mesmo que eles não sejam tão sutis assim. Esse movimento me faz pensar em uma atividade que me foi proposta por uma professora de Geografia que atravessou minha vivência ainda durante o ensino fundamental: o dever, simplesmente, era elaborar um mapa para traçar meu percurso de casa à escola.

**Figura 2:** Mapa da cidade de Recife, com destaque para o bairro da Várzea, onde se localiza a UFPE.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Pelo tempo, não consigo lembrar quantas memórias e significados expressei naquele papel, mas, mesmo que me recordasse, não conseguiria. Estamos acostumados a banalizar as experiências sensíveis e cotidianas que nos levam a refletir sobre nossos próprios caminhos: de vida ou percorridos com a finalidade de chegar a algum lugar. Gosto de pensar que um dia, tracei meu percurso de casa para a escola enquanto discente e em outro, pormenorizo à formação inicial de professores, um movimento reflexivo de ocupar espaço na própria formação, como protagonista, a fim de igualmente tracejar as marcas de uma formação complexa e potencialmente transformadora.

São aproximadamente 26km de um distanciamento simbólico construído historicamente e que no desvelar deste roteiro, pude desvelar a potência da minha formação. De onde vim e quem eu luto para me tornar me (re)constroem cotidianamente, engajam minha formação; a partir de então, pude perceber que: tenho o que dizer. O silenciamento não me é mais um comportamento condescendente a ser reproduzido.

Reconhecer que a minha voz faz sentido e ecoa por espaços onde nunca imaginei alcançar representa significativamente como a vivência *na* pesquisa potencializou minha formação humana – e vice-versa. A Universidade, com todos os seus encargos burocráticos e desafiadores para os que vêm de longe, tornou-se um ponto de encontro entre inquietações particulares e questões de pesquisa. Já quis pesquisar sobre o carnaval de Paudalho, sobre Gestão Feminina em Escolas da Zona da Mata Norte, sobre Temas Transversais no Ensino de Geografia, Geografia e Gênero... Até quando percebi que todas estas temáticas falavam muito sobre quem eu sou.

Me tornei pesquisadora quando entendi que não me dissocio do conhecimento que produzo. Me enxerguei enquanto professora quando compreendi que a docência se reinventa na multiplicidade da ação. E, decididamente, me afirmo enquanto professora-pesquisadora ao acolher minha constante transformação. Minhas inquietações de vida tornaram-se de pesquisa a partir do momento que compreendi que meu *sernomundo* não se faz duplicado. Não existe o sujeito humano dissociado de seu profissionalismo e vice versa. Quem somos é dotado de histórias que nos constituem e atravessam.

Hoje, pesquiso acerca da formação de professores e percebi: a escrita desvela, as vozes transformam e a escuta acolhe. O encontro com a pesquisa-formação me possibilitou enxergar a vivência como potência não apenas na pesquisa, mas para a pesquisa. Não apenas a *minha* vivência, mas a de todos os sujeitos que se formam enquanto professores. Passei a me

preocupar com a linguagem, em como a formação em licenciatura em Geografia desenha problemas de comunicação que se reproduzem da Universidade ao chão da sala de aula.

Acredito veementemente que temos a falar muito mais do que falamos, sobretudo neste espaço inicial de formação, onde espera-se que saíamos prontos para as complexidades do mercado de trabalho, literalmente fabricados, destituídos de identidades singulares, mesmo que plurais nos passos da vivência em sociedade. Este escrito fala muito sobre mim, como me fora apontado em alguns momentos, pois parte de mim. Mas fala, sobretudo, da urgência de escrevermos e ouvirmos sobre “si”, uns sobre os outros no processo de formação. É um movimento geográfico em sua constituição, pois conversa com dilemas socioespaciais.

Neste instante, parto do apagamento e silenciamento territorial que me foi condicionado, para a fala e a escuta fazerem emergir Cartografias de Si.

## 2. MOVIMENTOS INICIAIS SILENCIOSOS: POR ONDE IR?

*Depois do silêncio, o que mais se aproxima de  
exprimir o inexprimível é a música.  
Aldous Huxley*

Acredito fortemente que o silêncio tenha algo a nos informar. Digo que o silenciamento, de qualquer que seja a temática, parte de um jogo de palavras que foi omitido pelo seu emissor – e isso, em linhas gerais, já nos diz bastante. Primeiro porque o silêncio conversa com a quietude de um lugar, e por mais metafórico que isto soe, é fato: onde não há o eco de vozes que questionam, há o mantimento de um *status quo*. O silêncio estrutura uma via de acesso à comunicação violenta, privilegiando quem detém o domínio da linguagem dotada de intencionalidade.

A Cartografia tradicional encontrou no silêncio uma forma de estruturar sua predominância e utilidade. É fato que corrobora ao desenvolvimento e compreensão do espaço geográfico, mas, como consequência da sua universalização como forma uma de representação, marginalizou identidades, afastou os sujeitos do reconhecimento de si próprios. A formação de professores é marcada por isso.

Ao aproximarmos-nos dos conteúdos que aqui versam para com o objeto de estudo desta pesquisa, veremos que o silenciamento acometeu os sujeitos professorandos<sup>2</sup> ao não reconhecimento da potência de suas formações – e de suas. Os efeitos se fazem visíveis à medida em que se abre espaço para a escuta e a escrita, um exercício cartográfico tanto quanto sensível a vivências multiformes. Aqui, as Cartografias de Si vão nos elucidar um movimento de encontro para com o autorreconhecimento e as identidades docentes em constante (re)construção.

Agora, partindo de silêncios, aponto para onde irmos. proporcionados pela historiografia que marcou a minha história e a de daremos os passos iniciais para o desvelar do silenciamento de identidades cartográficas – e cartografadas perante suas próprias sutilezas. Como poetiza Pablo Neruda, “não há silêncio que não termine”.

---

<sup>2</sup> A adoção deste termo para os estudantes de licenciatura em formação inicial conversa diretamente com um dos resultados encontrados neste trabalho (vide tópico 5.1 e 5.2). Amparamo-nos às considerações de Botelho (2021) e Imbénon (2016), este termo se justifica pelos apontamentos de uma formação contínua desde o seu princípio, em que faz emergir consigo a movimentação de saberes necessários ao reconhecimento e construção da própria identidade.

## 2.1 A encontro da temática

Situar um objeto de pesquisa demanda a presunção de, minimamente, duas questões de cunho teórico-metodológico: a sua existência e a sua delimitação socioespacial. Com as Cartografias de Si que proponho à formação inicial de professores de Geografia, o processo se deu de maneira inversa; sem saber de sua existência tanto quanto de sua delimitação e impacto socioespacial, ainda no ano de 2019, enquanto graduanda do curso de Licenciatura em Geografia e proponente de uma oficina em um evento científico, nós a colocamos em prática.

Nós, porque não partiu unicamente de mim – e não poderia ser diferente a classificação do pronome pessoal, visto isso. As Cartografias de Si surgem de um movimento de tensionamento ao ato de cartografar proposto por mim naquela oficina, que tinha por objetivo dialogar sobre a violência contra as mulheres do campo como temática para o ensino de Geografia Agrária. O público-alvo esperado eram professores em formação e mesmo que estes tenham participado, em menor quantidade, o ápice da experiência foi o contato com mulheres ativistas do Movimento Sem Terra (MST).

A partir dali, comecei a redimensionar o impacto da minha prática. Quando ensinamos, nos movimentamos por entre espaços antes não percorridos, porque as pessoas carregam consigo os desejos e significações dos lugares de onde são. Mediante a metodologia da oficina proposta, o esperado era a realização de uma Cartografia, em seu mais estrito sentido da palavra: o mapeamento. Conquanto, as Cartografias particulares daquelas mulheres transgrediram o mapa realizado por elas mesmas.

O exercício de mapeamento de suas experiências, permeado por resquícios de um dogma cartesiano, instrumentalizou afetos e desafetos, mas estes foram transpassados por outros lugares, histórias, dores e amores com a potencialidade dos relatos que fizeram sobre si mesmas e sobre quem foram até o momento da oficina e quem se tornaram a partir dali. Houve transformação e dentre todos os elementos que dialogaremos a seguir acerca desta temática, este é, diga-se de passagem, um dos mais tocantes.

As Cartografias de Si nascem de um lugar de desconforto tanto para a ciência, quanto para quem a vivencia enquanto prática (pedagógica ou não). Ora, pois, compreendendo que a ciência fora moldada perante a concepção da modernidade, conseqüentemente carrega consigo todos os atributos que classificam-na como metódica, racional e universalizante; assim, perguntamo-nos: o que esperar de uma Cartografia que surge deste campo? Neste

mesmo prumo configura-se a influente relação entre ciência e prática social: só é validado aquilo que apresenta determinado grau de objetividade e classificação pós análise.

Este trabalho surge de um esforço teórico e experiencial a fim de compreender a formação inicial de professores de Geografia como um espaçotempo de formação humana conjunta à formação profissional, por intermédio da proposição que se segue: experienciar as Cartografias de Si em seus múltiplos movimentos formativos. Não se trata de quantificar o saber destas experiências e das que se consolidaram outrora, mas de enxergar as necessidades emergenciais à prática pedagógica a fim de não nos perdermos do constante movimento reflexivo de aprender e ensinar.

Isto pois as Cartografias de Si, pontuadas no plural, demandam o autorreconhecimento do sujeito em sua própria experiência de vida. Para o presente trabalho, o recorte direcionador toma a formação inicial de professores enquanto *lócus* de partida; inúmeros foram os questionamentos que trouxeram-me até aqui e os que continuam a me mover até onde pretendo chegar: na proposição da necessidade de existência de um fazer cartográfico que adote o indivíduo e suas inquietações sobre a própria formação como direcionamento para um cartografar atípico: pela escuta, escrita e relatar sobre si mesmo.

## **2.2 Tensionando diálogos necessários: Cartografia ou Cartografias?**

No percurso de construção de uma pesquisa acadêmica, busca-se sanar uma inquietação mediante a utilização de bases científicas, disse um professor com que tive contato em uma disciplina que tratava dos rigores técnicos do ato de pesquisar. Para a construção desta dissertação, a grande aflição que me serviu como ponto de partida foi imaginar, um dia, “*que cartografia, além de querer, consigo ensinar na sala de aula?*”. Não consigo me imaginar chegando em sala de aula, apontando para um mapa e descrevendo e interpretando puramente o que está ali. Não é essa cartografia que eu quero nem a que eu consigo ensinar e chegaremos, à frente, aos porquês disto.

Nos aproximando à semântica da língua portuguesa, temos o entendimento de que o termo “*que cartografia*” designa, subentendidamente, uma gama de tipologias de *cartografias* existentes - e isso me dá certo respiro em saber que a partir da tradicionalista, abriu-se um leque de outras possibilidades; por conseguinte, o trecho “*além de querer, consigo ensinar*” apresenta um duplo sentido: um possível afastamento do sujeito para com o objeto de ensino convencional e a negação ao reprodutivismo na prática pedagógica.

A própria possibilidade de existência de múltiplas cartografias carrega consigo outros questionamentos: de que cartografias estamos falando? Estas mesmas se fazem presentes durante a formação de professores? A cartografia que aprendemos enquanto licenciandos é a mesma que ensinaremos aos estudantes com os quais teremos contato na educação básica? Os questionamentos não findam - e não limito que apareçam; se fizeram e continuam a se fazer necessários para que, a todo momento, pudesse refletir sobre o processo de subjetivação do meu eu enquanto professora-pesquisadora; adiante, também entenderemos a importância disto.

Em contrapartida, negar aliar a práxis pedagógica ao reprodutivismo ao qual o sistema educacional está imbuído é a visão particular de uma professora recém formada que durante o movimento de sua formação inicial, deparou-se com inúmeras problemáticas no campo teórico-prático da Geografia, sobretudo voltada à Educação. Eu não quero, tampouco consigo ensinar uma Cartografia tida enquanto tradicional e universalizante porque o que almejo é quebrar rotas de fuga que despolitizam o ensino, o que desejo veementemente é ser parte de uma geração de professores que responsabilizam-se enquanto sujeitos da ação.

Eu não quero e nem consigo ensinar uma cartografia que não faça parte, sequer em algum momento, da realidade dos estudantescidadãos que habitam um bairro, uma cidade, um estado, uma região, um país, exercendo territorialidades e, por fim, um mundo cheio de problemáticas - em todas as suas esferas. Ensinar Geografia não seria corroborar à cidadania? Formar professores de Geografia não iria de encontro a este mesmo movimento? Em que momento há o esvaziamento do ensinar e aprender com nossa própria prática?

Em toda sua constante reorganização socioespacial, a sociedade engendra díspares condições de existência aos sujeitos sociais, a partir de pressupostos estabelecidos por um seletivo grupo que a historiografia nos apresenta como dominante. Sendo assim, o sentido da experiência humana diverge de indivíduo para indivíduo e *per se*, isto não seria tão embaraçoso se a intencionalidade por detrás da construção destes pressupostos para a existência validada não tivesse como objetivo o mantimento do *status quo* e a negação de outros.

Quero dizer que é neste contexto que a Cartografia se insere enquanto ação social, sob uma óptica generalizante, como ciência e linguagem para o ensino de Geografia; é neste contexto que suas práticas se constroem, discriminadamente. E se aqui, neste espaço incalculável e em constante reafirmação, tencionamos o debate, levanto mais um questionamento: como experienciar melhores condições à formação de professores de

Geografia, quando negligenciamos um debate elementar às práticas pedagógicas em cartografia, que têm por objetivo o desvelar dos estudantes para reconhecimento do mundo?

Não tem como experienciar a universalização do fazer cartográfico tradicional sem tangenciar um dilema ético. Butler (2015, p. 16-17) salienta que

(...) quero frisar que o problema não é com a universalidade como tal, mas com uma operação da universalidade que deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesma em resposta às condições sociais e culturais que inclui em seu escopo de aplicação.

Dilema este que se constrói na esfera da diferença entre o eu e o outro, da educação básica à formação inicial de professores. Ansiamos que todos os estudantes concluam o ensino fundamental tendo a compreensão básica dos elementos que compõem o mapa, sem incitá-los que o mapa pode ser construído por eles mesmos (esfera do eu) e, ainda, em larga escala, que seus mapas individuais podem tornar-se um único, com a compreensão espacial potente e coletiva (o eu e o outro) - basta um passo para o transgredir da universalidade; um passo que certamente ainda custa caro à Geografia e todas as pesquisas na área.

Neste mesmo prumo situa-se a formação inicial de professores de Geografia, recorte escolhido para o debruçar da presente pesquisa. O dilema entre eu e outro não se desfaz com a conclusão do ensino médio, ao escolherem ingressar em um curso de ensino superior de Licenciatura em Geografia, escolhe-se por algum motivo; persistir na formação considerando o certame pelo qual está imbricada, também guarda alguma razão. E quais saberes e desejos movem, então, a formação inicial de professores de Geografia? O que estes sujeitos entendem por suas formações?

Ensinar Geografia vai muito além do domínio técnico dos conteúdos referentes a esta área de conhecimento; não obstante, ensinar Cartografia dentro da Geografia demanda a compreensão de que para além da leitura gráfica do mapa, faz-se necessário a interpelação entre os conhecimentos necessários à compreensão socioespacial, tanto quanto uma abertura à significação dos indivíduos sobre as atuações cartográficas. Demanda, sobremaneira, a compreensão de que a Cartografia não se limita à concepção cartesiana.

Para Dos Santos (2013, p. 916), as limitações da racionalidade técnica “levam à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas para a produção e a mobilização de saberes na/para docência”.

Neste sentido, face ao enviesamento das práticas pedagógicas em Cartografia a uma racionalidade técnica, distancia-se o reconhecimento dos saberes para o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva. Afinal, como questionar acerca de meu bairro, cidade, estado e assim por diante, se não me reconheço enquanto responsável por estes lugares, em nenhuma escala? A complexidade da contemporaneidade nos relega a um exercício constante de visitar conceitos e certezas fabricados socialmente, uma vez que a prática que acontece na escola ecoa para além dela - e vice-versa.

Nenhuma prática pedagógica se constitui enquanto isenta de intencionalidade, racionalidade e humanidade, isto porque os processos de formação que entrelaçaram e entrelaçam a sua configuração (sempre constante) são mediatizados por pessoas e lugares, e ninguém se faz alheio a isto. Em contrapartida, para Ailton Krenak (2020), líder indígena e filósofo ambientalista, a ideia de humanidade em sua categorização torna-se excludente, pois implica um projeto de vivência em sociedade que subjuga àqueles que não atenderem ao padrão pré-estabelecido.

Para o autor em tela, existe uma sub humanidade permeada pela falsa consciência humana universalizante, leia-se generalizante, que converge para com uma política de apagamento de singularidades. Sob o mesmo céu, esquecemos que “vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição” (p. 15), e que a experiência de viver parte de uma consciência coletiva que se dispõe a orientar novos caminhos por onde seguir.

Estamos tão submersos com a ideia criada sobre modernidade, tão dopados, como aponta Krenak (2020), que acabamos por relegar as experiências ao plano concreto, material, como se habitar o espaço geográfico requeresse uma gama de laudos técnicos. É assim com o Ensino de Geografia tanto quanto para com a Cartografia Escolar, que tem sua origem - no pensamento sobre a prática - ainda na formação de professores e que acaba por estender-se à educação básica por meio da prática pedagógica.

Judith Butler (2015), afirma que por definição, a universalidade não é, em si, violenta, quero dizer, não é ela quem dispõe do fortalecimento de uma política de silenciamento, mas sim, a maneira como esta universalização é operacionalizada; “deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesma em resposta às condições sociais e culturais que inclui em seu escopo de aplicação” (idem, p. 17). Não obstante, isto implica repensar o impacto que nossas práticas pedagógicas têm sobre a construção de múltiplas espacialidades e territorialidades nos mais variados espaços, escolares ou não escolares.

A Cartografia, tida enquanto prática política, demanda uma constante necessidade de repensar a imanente constância de seus processos representativos (BRITO, 2017). Demanda para além de uma nova operacionalização do ato cartográfico, uma abertura ao escopo teórico-prático que a estruturou até os dias atuais; é necessário alçar olhares às individualidades dos sujeitos que performam no mundo, que sentem o mundo em suas pluralidades. Almejar novas práticas geográficas em educação só se farão possíveis mediante o aprofundamento em inquietudes que cerceiem o eu e o outro em concomitância.

Até que fosse possível chegar aqui, se fez necessário negar a verticalização de conhecimentos e isso aconteceu nos mais variados espaços acadêmicos que seja possível imaginar - inclusive, dentro da sala de aula, durante minha contínua formação enquanto professora. Este trabalho não reúne esforços a fim de envilecer os conhecimentos cartográficos e os aspectos pedagógicos construídos até então, é necessário pontuar a tamanha importância que tiveram para a sistematização do pensamento geográfico e entendimento da sociedade enquanto unidade.

Destarte, quero pedir licença para apresentar um outro ponto de vista: incentivar *cartografias* por enxergar o sujeito da ação enquanto protagonista de seu próprio processo formativo, seja no chão da Universidade ou no campo escolar, não em contraposição ao protagonismo do alunado, mas, em concordância à ideia de que uma formação sem reflexão relega o professor ao não reconhecimento de sua potencialidade didática. É neste sentido que as Cartografias de Si vêm desmistificar a predisposição que a formação de professores de Geografia tem seguido.

Numa retomada ao questionamento inicial aqui posto em xeque, acerca de que cartografias além de querer, consigo ensinar, revisito os ensinamentos de Freire (2001, p. 259) “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.”. Tal assertiva tem me levado à compreensão de que a cartografia é um campo muito extenso, e que carece ser enxergada para além de disciplina, conteúdo e metodologia.

As Cartografias aqui propostas, digo, as Cartografias de Si emergem de um desejo de expressão, de uma intencionalidade imbricada na produção representada, sem embargo, além de instrumentalizadas, carecem de serem relatadas, postas em xeque pelo sujeito que a construiu, a fim de que, no exercício reflexivo de relatar, ele escute a si e enxergue por entre as nuances de seus desejos, suas motivações pedagógicas, suas identificações e particularidades outrora silenciadas.

Permeadas por entre pluralidades de sentidos e experiências a elas significadas, corroboram para além da ruptura na tensão cartesiana vide que não basta que enxerguemos a necessidade de uma outra abordagem em Cartografia na formação de professores, é preciso torna-la mais um poro na dimensão sensível e prática das recentes pesquisas em Cartografia. A proposição que se segue é de tensionar ao rompimento do reprodutivismo perante a formação de professores, aqui, busco, sob a perspectiva educacional de Larrosa Bondía (2002), explorar outras acepções pedagógicas de qualidade existencial ao passo que estética, sem perder de vista os sentidos que permeiam a teoria e a prática na Geografia Escolar.

### **2.3 Inquietações motivadoras da pesquisa**

Durante o processo de escrita desta dissertação, questionamentos foram se juntando ao que este trabalho viria, hoje, se tornar: um compilado de perguntas e respostas que vão além da necessidade de formulação de um manual teórico-prático de como fazer e por que fazer Cartografias outras. A exemplo está o próprio arcabouço teórico construído a fim de contribuir com os debates e discussões latentes nas pesquisas sobre o Ensino de Geografia e sua formação docente, nenhum(a) autor(a) sequer dispõe de reflexões com intuito de instrumentalizar o saberfazer cartográfico.

É necessário compreender que a formação inicial de professores é um espaçotempo de autorreconhecimento, mas, nem sempre tão receptivo à pluralidade de expressividades. Isto pois, imbuído de significações atribuídas ao processo que outrora engessara a Geografia enquanto uma ciência rígida, esse espaço acabou por negligenciar maiores preocupações acerca dos sentidos construídos pelos professores em formação, durante seus movimentos de aprendizagem.

Conquanto, é inegável afirmar que os esforços para a canonização dos saberes geográficos e cartográficos deslocaram desejantes inquietos para o despertar de novas expressividades. Os saberes emergentes advindos de um diálogo para com as demais áreas de conhecimento remontam a um recorte social tanto quanto recente, afastando o engessamento científico sob o qual a formação de professores de Geografia insiste em recair.

Em tom amiudado, retorno a pontuar que este trabalho se situa na perspectiva da formação de professores, mas quero dizer que trata-se de repensar a formação em Cartografia partindo a formação inicial de professores e o seu impacto na construção de uma prática que verse sobre o professorado enquanto sujeitos da ação. Na esfera da aprendizagem ativa, de acordo com Moran (2017), o protagonismo se esculpe na figura do estudante enquanto ator

principal de sua própria jornada formativa; nesta mesma perspectiva, na esfera da docência, o professor situa-se no campo do ensinoaprendizagem enquanto facilitador da construção do conhecimento.

Sendo assim, as inquietações emergenciais que movem esta pesquisa se circunscreve em alento a fim de potencializar diálogos já existentes, mas, silenciados pelo desinteresse do ordenamento que configurou a historiografia do mundo contemporâneo. Diante destas inquietações, esta pesquisa se anuncia mediante as seguintes problemáticas central: **“como as Cartografias de Si potencializam um movimento autorreflexivo diante o processo formativo de licenciandos do curso de Geografia?”** E, como questão secundária, **“por que motivo evocam e põem a refletir sobre seus próprios movimentos didáticos?”**

As questões que busco aqui refletir cerceiam uma episteme que interpela o eu e o outro em concomitância na práxis, na luta à aniquilação das particularidades dos sujeitos sociais. O esforço teórico realizado para a construção deste trabalho está para além do pensamento abissal (BOAVENTURA, 2007), aqui, buscar-se-á tensionar o rompimento do paradigma da universalização das práticas e formações em Cartografia durante a formação inicial de professores, isto pois, a não compreensão destes fatos atrelados ao Ensino de Geografia é uma problemática que situa-se no âmbito da formação.

## 2.4 Objetivo Geral

- Compreender como as Cartografias de Si emergem como um movimento translacional necessário para a construção de experiências outras na formação de professores de Geografia.

### 2.4.1 Objetivos Específicos

- Analisar como os professorandos performam a docência;
- Desvelar representações outras aos percursos formativos em Cartografia, para os professorandos de Geografia;
- Mapear marcos teóricos-conceituais que se aproximem de Cartografias de Si;
- Simbolizar, com base em narrativas autobiográficas, a formação de professores de Geografia como sendo um espaço de potencialidade reflexiva acerca do fazer cartográfico plural;

## 2.5 Percursos metodológico

Antes de compreender que fazer ciência não implica, necessariamente, a aferição das problemáticas de pesquisa para o cumprimento dos objetivos estabelecidos; antes de compreender que a viabilidade de pesquisas acadêmicas não percorre pelos mesmos (des)caminhos em todas as áreas do conhecimento; e, antes de elucidar que as experiências de vida convergem para um potente ponto de encontro à construção e reflexão de saberes docentes, acreditava e reproduzia práticas de pesquisa – engessadas – a que hoje me oponho. Ou melhor, a que hoje disponho de críticas a fim de tensionar uma reconstrução.

À medida em que este trabalho foi sendo construído, permeado por múltiplas inquietações particulares, fui percebendo que fazer ciência também é revisitar a si em diferentes lapsos no desenvolvimento da vida acadêmica, é olhar para a própria trajetória tendo por entendimento que a viabilidade de uma pesquisa não se reduz à categorização, leia-se também por mensuração, de seu objeto de pesquisa; aliás, enxergo neste momento a necessidade de rotacionar a metodologia desta investigação.

Enquanto professora de Geografia, me insiro no contexto das críticas que elenco nesta densa narrativa pois tenho o entendimento de que a racionalidade pedagógica não existe dissociada da racionalidade técnica que move a pesquisa. Ninguém é metade professor e metade pesquisador. Sou pesquisadora porque a docência me possibilitou este espaço de constante reflexão – e assim o é com aqueles que se dispõem ao angustiante exercício de refletir acerca da própria prática.

Com intuito de melhor explanar o percurso metodológico da pesquisa, o seguinte organograma (Figura 3) evidencia, sinteticamente, o itinerário investigativo-formativo a que nos debruçamos.

**Figura 3:** Etapas da pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Parto do entendimento e da afirmação que a pesquisa não deve, em quaisquer hipóteses, banalizar as vivências dos sujeitos implicados em sua construção: sejam eles os pesquisadores e/ou os partícipes. Diante tais considerações, é evidente o intercruzamento entre a pesquisa e a formação de professores. Ao embasarmos-nos nas perspectivas de Demo (2011), que compreende a pesquisa como atitude cotidiana, presente na vida de todos os sujeitos, a cristalização da pesquisa como um campo investigativo distante da docência, se dissocia *per se*.

O caminhar na construção metodológica desta pesquisa se dispôs a cultivar a consciência crítica dos sujeitos a fim de que os mesmos saibam intervir em suas realidades não apenas enquanto observadores, mas enquanto sujeitos ativos e participativos na transformação de suas vivências e práticas formativas e pedagógicas. Isto posto, compreende-se a pesquisa como um princípio crítico e educativo que

“faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na

acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente”. (DEMO, 2011, p. 42-43).

Em sentido oposto à lógica predominante, que enxerga os sujeitos como objeto de pesquisa, esta narrativa busca fomentar e fazer parte de um crescente movimento que assume a formação de professores enquanto espaço e processo de articulação histórico-social com imensurável valor humano: só existe pois este constructo teórico parte dos sujeitos em suas mais latentes incongruências e potencialidades.

Como ponto de partida para a escrita deste trabalho, logo após a definição do objeto de estudo (leia-se por vivências múltiplas na formação de professores de Geografia), foi realizado o levantamento bibliográfico de obras que convergem para com a temática. Neste prumo, a fim de sistematizar as recorrentes inquietações que se revelaram a partir do exercício reflexivo de ler e escrever, construiu-se um quadro que elenca por entre os conceitos-descritores que motivaram a pesquisa.

Para este primeiro momento, a base de dados utilizada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), primordial para a realização do levantamento bibliográfico. Mediante a busca avançada realizada na BDBTD, se faz necessário elucidar a carência de trabalhos que conversam com a proposição reflexiva que aqui se segue. É válido ressaltar, contudo, as crescentes contribuições que se constituem no sentido de ampliar o conceito e as práticas em Cartografia, observadas em desenvolvimento nas demais áreas do conhecimento.

Evidentemente, pelo cariz que este trabalho aporta, uma aproximação demasiada se construiu em prol das considerações teórico-metodológicas que competem à Pesquisa-Formação. Em pesquisa intitulada por “Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro” Barreiro (2009) aponta que mediante a adoção da pesquisa-formação como caminho a sistematizar seus saberes científicos, corrobora à transformação de práticas pedagógicas que unem o sujeito ao professor (como se uma única pessoa fosse dotada de múltiplas figurações) – sem seu esvaziamento de desejos e emoções, como é recorrente no seio do espaço-escola e nas pesquisas concernentes ao campo do Ensino de Geografia.

Os dilemas e os desafios da formação de professores acabam por delinear a necessidade de se pensar e repensar a área, diante dos próprios sujeitos que lhe engajam. Tendo em vista a literatura desenvolvida no âmbito desta tipologia de pesquisa, Ximenes, Pedro e Corrêa (2022) apontam que sua conceituação se fez de maneira polissêmica, tanto em relação à sua nomenclatura, quanto em significados. Os autores observam aproximações

indispensáveis ao desenvolvimento da compreensão da formação de professores como um espaço de transform(ação).

Neste prumo, apontam elementos de convergência entre a Pesquisa-Formação e a Colaborativa, sendo um destes, crucial para o desenvolvimento da pesquisa que aqui se segue: a construção de novos sentidos sobre a docência, mediante a tessitura e costura de conhecimentos, construídos colaborativa e coletivamente. Sendo assim, aqui adotar-se-á a Pesquisa-Formação numa perspectiva colaborativa para o desenvolver deste percurso metodológico.

A partir das perspectivas de Ibiapina (2008) e Pimenta (2005), expoentes no desenvolvimento de trabalhos que abordam sobre a epistemologia das pesquisas colaborativas, os autores em tela (idem, 2022, p. 23-24), despontam que essa “se apresenta como possibilidade de transformação dos processos formativos tendo em vista o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica e superior; e de produção do conhecimento científico numa perspectiva contra hegemônica”.

No quadro abaixo (Quadro 1), é possível vislumbrar uma breve leitura dos apontamentos dos expoentes acerca da formação de professores em pesquisa colaborativa.

**Quadro 1:** Aproximações da Pesquisa-Formação, sob a perspectiva colaborativa e crítico-colaborativa

<i>Apontamentos convergentes entre pesquisa-formação em diferentes perspectivas e autores:</i>		
<b>Autor(a):</b>	<b>Contribuições:</b>	<b>Perspectiva:</b>
<b>Ibiapina (2008)</b>	O desenvolvimento de uma investigação colaborativa pressupõe o envolvimento de professores e pesquisadores como coprodutores de conhecimento, tendo por intuito criar um espaço de estudos, reflexões e construção de saberes e ações em prol dos desafios enfrentados por estes sujeitos. Sendo necessário: horizontalidade, dialética entre teoria e prática e reflexão sobre a atuação, considerando contexto sociopolítico a que estão envolvidos.	Colaborativa
<b>Pimenta (2005)</b>	Emerge de uma reconfiguração epistemológica do entendimento do que compunha a Pesquisa-ação, para a compreensão de novos significados que constroem sentidos para uma pesquisa crítico-colaborativa. Ou seja, necessita a criação de vínculos com os partícipes, a fim de construir uma parceria que auxilie	Crítico-colaborativa

	na problematização de suas práticas. Mediante este movimento de reflexão, emergem os três saberes que compõem a docência, segundo a autora: os saberes pedagógicos, científicos e da experiência.	
--	---	--

**Fonte:** elaborado pela autora, 2023.

À guisa de complementação, elucidado aqui que o trabalho de Pimenta (2005), versa mais precisamente à colaboração para com professores em atuação. Aqui, não adotamos contextos estritamente escolares como ponto de partida para se pensar nas atitudes que desenvolvem a pesquisa crítico-colaborativa justamente por aliar-se à Pesquisa-Formação. Por isto, necessitamos partir das problemáticas da formação inicial de professores para então chegarmos às considerações sobre as práticas no chão da escola.

Ainda que a própria atuação docente do sujeito pesquisador não seja o objeto de sua própria pesquisa, por questões éticas, pertence ao conjunto de práticas exercidas por outrem que partilham de uma mesma classe trabalhadora: professores de Geografia. Em razão disto, não pude deixar escapar a Pesquisa-Formação como itinerário metodológico, vide a compreensão que, em sua epistemologia, cabe a compreensão de que

Esta metodologia é um veio das Histórias de Vida na qual o foco não está em escrever a história de alguém, mas de narrar-se no interior de um grupo buscando o caminho de si mesmo. De acordo com a metodologia estudada, deve-se constituir um grupo e trabalhar-se com a narrativa oral e escrita da história de vida de cada um dos participantes do grupo. Sendo o objetivo, compreender os processos de aprendizagem e formação, o enfoque foi perceber como cada qual formou-se professor ao longo de sua vida, percebendo que o que um sujeito é enquanto professor é parcialmente porque ele o é em sua carreira, em sua vida religiosa, em sua vida pessoal. (BARREIRO, 2009, p. 76-77)

Destarte, assume-se nestas linhas, para além de itinerários performáticos na condução metodológica da pesquisa, uma fundamentação social, política e ideológica, sem quaisquer receio de represália. A grande preocupação quanto às trilhas metodológicas a serem trilhadas não partiram unicamente de que epistemologia abarcaria tamanha sensibilização para com o ato de construção de uma pesquisa acadêmica que adotou como ponto de partida o processo formativo de professores; teve-se, outrossim, à especificidade pormenorizada na problemática proposta. Como contemplar a viabilidade de uma pesquisa que coloca no cerne de sua observação, experiências de vida de sujeitos que estão, ainda, experienciando a formação?

A formação de professores de Geografia, *per si*, é um universo. Cabe pesquisas sobre suas etapas, projetos de fomento à iniciação, e assim por diante, mas, acredito que a Geografia

carece de uma problemática de representação socioespacial tamanha – e a partir daí, dimana o que se segue. Para lidar com a representação na Geografia e no seu Ensino, está a Cartografia – até certo ponto. Ora, pois, partindo do entendimento de que a formação de professores é um espaço de trocas e construções subjetivas que demanda o constante rearranjo de olhares às necessidades de diálogos que partem das experiências, a compreensão estática que se tem, na própria formação, sobre Cartografia, ainda se faz à parte de tensionamentos sensíveis.

Diante da problemática do reducionismo quanto ao pensar-fazer cartográfico na formação de professores de Geografia, fora pensada uma mobilidade paradigmática que propõe a desconstrução de abordagens que agrilhoam a compreensão do espaço e a construção de conhecimentos, a abordagens limitantes, rígidas e cartesianas. Tanto quanto o estudante em sua cotidianidade é o protagonista de sua aprendizagem, o professor deve, em sua atuação, tomar o conhecimento de que ao passo que media aprendizagens outras, constitui-se também enquanto sujeito da ação.

### **2.5.1 Partícipes da pesquisa**

Mediante o tracejar dos itinerários desta pesquisa, é percebido que as Cartografias de Si cooperam para um movimento reflexivo permanente e constante do sujeito para consigo e com sua prática. Neste sentido, torna-se salutar analisar como os professorandos constroem este movimento performático de enxergar a si com cautela e autorreflexão, visto que durante o percurso acadêmico, a invisibilização, por vezes, caminha em paralelo com os mesmos.

Constituem-se enquanto partícipes desta pesquisa, sujeitos biográficos, leia-se, aqueles que tem estórias para contar, estórias que fundamentam perspectivas cruciais em suas práticas pedagógicas. Sujeitos múltiplos, intermináveis, diversos em suas subjetividades – e que por isto, levarão à compreensão de que, tanto quanto eles, as Cartografias de Si nunca findam narrativas. Sempre haverão estórias e histórias a serem contadas porque a formação é constante, mesmo após a graduação em um curso. E, diria, aí que ela começa para a vida real.

Aqui, os partícipes são sujeitos que escolheram, por algum motivo, a Geografia e a Educação. São pessoas lugarizadas. Pertencem a espaços – no plural. Estão, atualmente, enquanto licenciandos do curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mas não somente. Certamente, advém de outros lugares pelos quais são igualmente marcados às suas maneiras. Carregam consigo uma Geografia pulsante, que atravessa e rompe para com o academicismo. Assim, são sujeitos generalizados – pois basicamente todos atendem a estes “requisitos” básicos no ato de viver em sociedade.

Por isto, adentrando aos rigores metodológicos necessários às investigações aqui delimitadas, alguns critérios foram estabelecidos a fim de que a escolha destes licenciandos corresponda a um processo não alienado – e voluntário, e que os resultados construídos a partir destes pontos fundamentem um debruçar-se sob a formação inicial de professores, às pesquisas que virão após este constructo.

- Ser aluno(a) regularmente matriculado nos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE;
- Ter cursado a disciplina de Cartografia e/ou ter interesse pela área de Cartografia e formação de professores;
- Ter cursado ou estar cursando Estágio Supervisionado Obrigatório;

Assim, a considerar o afunilamento que estes critérios trazem à pesquisa, pontua-se que os estudantes que correspondem maiormente a estas delimitações estão entre os quintos (5º) e sétimos (7º) períodos de licenciatura da UFPE, dos turnos matutino e noturno. Justifica-se, assim, mediante o percurso traçado por entre as vivências destes sujeitos, amadurecidos pelos caminhos possibilitados mediante a disposição da grade curricular do curso – eles tem o que dizer? Certamente. De alegrias à frustrações, não estipular-se-á um parâmetro de aferição de experiências. Elas, *per si*, se explicam. E se estes sujeitos não tiverem o que dizer? O que o silenciamento de suas formações carrega?

O contato com esses sujeitos se deu mediante o envio de uma Carta-Convite (anexo A) direcionada aos representantes correspondentes aos períodos em vigência, em que fora apresentado sucintamente a proposta da pesquisa e do respectivo encontro. Todos estes ensejos, que contribuíram à constituição das etapas desta pesquisa (Figura 3), levaram-me a construir um formulário *online* (vide anexo B) a fim de tracejar aspectos cruciais para o entendimento de quem são estes sujeitos, de onde vêm, e quais marcas já carregam consigo após a consolidação de alguns períodos em Universidade. Os respondentes do formulário serão nomeados por codinomes de grandes ícones da literatura brasileira, salvaguardando suas identidades e preservando suas características em comum.

Estes sujeitos, aqui, não serão analisados sob uma visão determinante (ou determinista), é em contraposição a isto que esta pesquisa tece. Aqui, procurar-se-á elucidar espaços de pertencimento, espaços de diálogo, momentos de revisitar episódios que (re)direcionaram o curso de suas formações iniciais. Aqui, busco para além de análises métricas, a compreensão de subjetividades pulsantes.

Disto se segue uma proposição em que os sujeitos que colaboram para com esta pesquisa são, em suma, os sujeitos que concebem a si mesmos enquanto agentes de transformação – primeiro particular, depois, coletiva. É preciso tensionar os caminhos não percorridos; criar possibilidades dentro do próprio processo formativo para ir de encontro a percursos que possibilitem a sistematização das Cartografias de Si como um conjunto de movimentos que emanam autoconhecimento e reconhecimento de potência em si e no outro.

Defronte a tais questões, objetiva-se mediante a realização de um encontro reflexivo-formativo (esquematizado vide Quadro 2), criar um espaçotempo de acolhimento, um reencontro com a imagem docente, a fim de construir caminhos alternativos ao tratamento didático-pedagógico da Cartografia, que transitam pelas práticas de ensino de Geografia em suas múltiplas esferas.

**Quadro 2:** Esquematização do encontro reflexivo-formativo

<b><i>Passo 1: Pensando o encontro</i></b>	
<b>Objetivos</b>	Exercitar a escuta de expectativas e angústias acerca de suas formações; Problematizar situações corriqueiras em suas formações em Cartografia, a partir do que foi apontado; Experienciar a escuta-escrita de si como potencializadora dos percursos formativos; Construir relatos autobiográficos intermediados por questões motivadoras acerca de suas vidas e formação inicial;
<b>Metodologia</b>	Etapa 1 – Deflagrando recomeços: Apresentação da pesquisa e cartografias de mim mesma; Etapa 2 – Convergências formativas: Roda de diálogo acerca dos marcadores evidenciados pelo formulário <i>online</i> , sem identificação dos sujeitos; Etapa 3 – Cartografias de Si: Construção de relatos autobiográficos partindo do diálogo anterior e questões motivadoras; Etapa 4 – O eu e o outro: paralelos ou concorrentes? : Roda de diálogo para socialização das cartografias, leia-se também por narrativas, construídas.

**Fonte:** autoral.

A fim de realizar um exercício reflexivo que situe a formação docente e seus tensionamentos, serão apresentadas algumas questões motivadoras, dispostas a seguir:

- a) Quem é você e de onde você vem?

- b) O que lhe motivou a ingressar no curso de Licenciatura em Geografia?
- c) A sua formação tem lhe atravessado positiva ou negativamente?
- d) O que você compreende por formação de professores?
- e) Como a Geografia tem despontado em sua formação?
- f) Quais as suas expectativas iniciais, as atuais e futuras em seu curso?

As questões motivadoras darão margem para o momento da oficina proposta em que os sujeitos terão a autonomia de conduzirem as suas próprias Cartografias de Si, por intermédio da criação de relatos autobiográficos. De acordo com o que aponta Oliveira (2011, p. 290),

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir.

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão.

O ato de relatar a si na presença de outros implica não apenas a reconstrução do saberfazer docente, mas responsabilizar-se pela condução de seu processo de formação. Neste sentido, a escrita assume uma função essencial no que tange a mobilização de conceitos, rompendo com o consumo e a aceitação quase que inconsciente de saberes com que os indivíduos têm contato (OLIVEIRA, 2011). Sobretudo durante a formação inicial, em que os olhares estão se abrindo a um novo mundo, permeados por expectativas e agrilhoados pela difícil realidade.

Ainda movidos pelo que conta Oliveira (2011), é necessário destacar que a utilização da narrativa na formação de professores compõe na atualidade uma gama de possibilidades metodológicas. Conquanto, para a coleta de dados desta dissertação, a escolha fora por relatos autobiográficos visando o cariz geográfico que carregam consigo em suas entrelinhas; quem escreve sobre si, reflete acerca de quem se é, por que o é e a correlação entre sua construção e o ordenamento socioespacial vigente. Relatos autobiográficos caracterizam uma Geografia que pulsa.

Reis (2008, p. 18) afirma que um dos aspectos desenvolvidos por meio da utilização deste instrumento é “a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender”; a movimentação e o desvelar de saberes geográficos leva os indivíduos a um

espaço de reconhecimento não apenas da prática pedagógica, mas de autoreflexão sobre suas experiências em diversos espaços, que não se fazem isolados da rede de influências sobre a práxis.

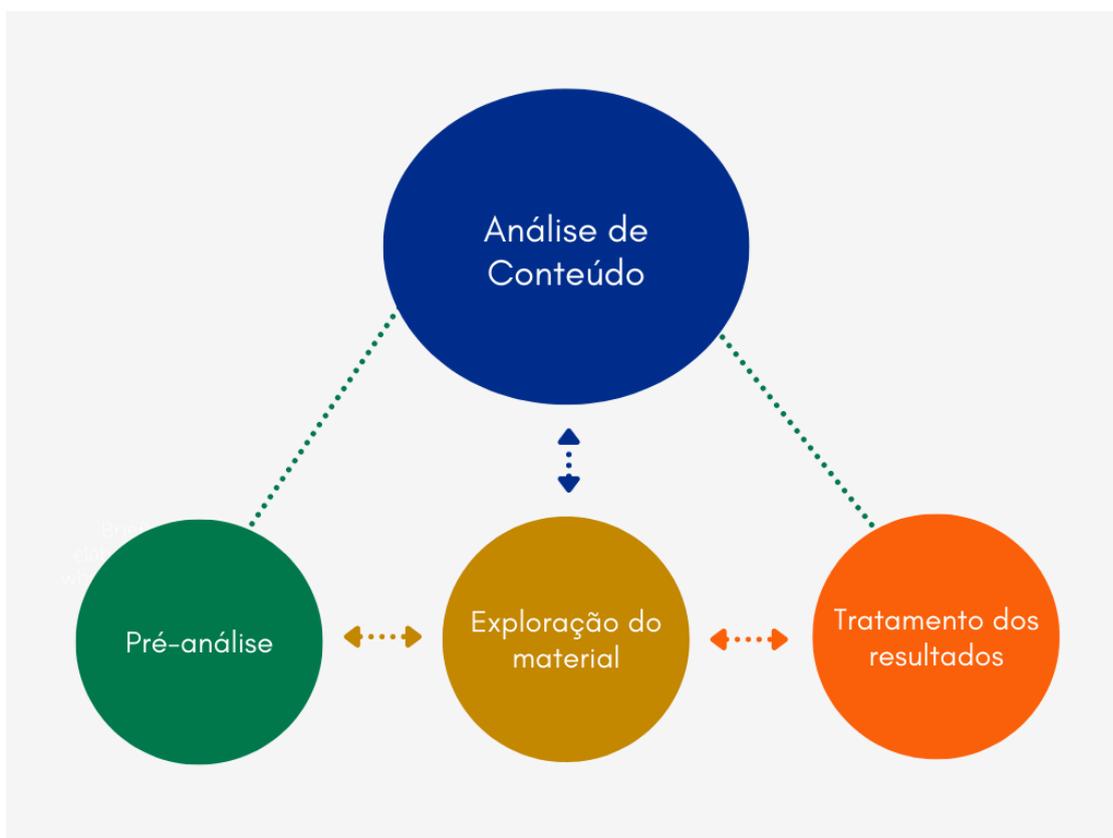
Neste sentido, adotar-se-á a bricolagem enquanto prática para conduzir a oficina (Quadro 1), uma vez que em sua magnitude e liberdade didática, tende a tensionar por transformações nos quadros sociais onde a pesquisa se insere, apesar da rígida hierarquia que produzem os conhecimentos (NEIRA, LIPPI, 2012). Bem como aponta Kincheloe (2006), é mediante esta metodologia que o conhecimento se constrói de modo crítico, compromissado para com a interpretação de fatos sociais, pluralizando um saber atento à escuta de vozes marginalizadas.

Partindo da bricolagem, as subjetividades restituem-se ao cerne da pesquisa, de onde a construção se faz por múltiplas vozes, mãos e reflexões. O único rigor que lhe é submetido é a aceitação da pluralidade de visões de mundo que não podem ser relegadas a segundo plano.

A fim de compreender os significados imbricados na experiência docente, exprimidos mediante os relatos autobiográficos construídos pelos sujeitos da pesquisa, o conjunto de técnicas a serem utilizadas pertencem para melhor compreender suas magnitudes refere-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O autor parte da ideia de que a comunicação carrega consigo potentes sentidos carregados pela trajetória de todos os sujeitos sociais e complementa que para a análise científica dos fatos, é necessário sistematizar procedimentos e objetivos tendo por intuito transpassar a pura descrição de mensagens.

Neste sentido, Bardin (2011) divide a análise de conteúdo em três segmentos estritamente correlacionados, como ilustra a figura abaixo.

**Figura 4:** Esquema de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Inicialmente, o autor (BARDÍN, 2011) evidencia a necessidade de um momento de pré-análise dos dados, em que se faz basilar ao desenvolvimento da metodologia a organização do material a ser utilizado para compor o *corpus* da pesquisa. Neste momento, deve-se escolher documentos e formular hipóteses que sustentem os indicadores interpretados durante a pesquisa. Terminada a etapa de arranjo dos dados coletados, os mesmos devem partir para um momento de exploração intensificada, a fim de serem codificados de tal maneira a serem agregados a uma unidade de registro.

Estas unidades podem ser entendidas como recortes direcionados à proximidade temática com a pesquisa, na presente pesquisa, por intermédio dos relatos autobiográficos e de as conversações durante a oficina proposta, servirão como filtro para incutir ao entendimento das Cartografias de Si, suas potencialidades coletivas e particulares. Por fim, o tratamento dos dados coletados passa por uma multiplicidade de focos de atenção, ou melhor, de comunicação (BARDÍN, 2011), a considerar, sobretudo, que as mensagens que serão tratadas

pertencem à ampla comunicação e demandam um vislumbrar a todos os seus polos, como aponta o Quadro 2.

**Quadro 3:** Características dos polos de comunicação propostos por Bardín.

<i>Polos de Comunicação</i>			
<b>Emissor</b>	<b>Receptor</b>	<b>Mensagem</b>	<b>Canal</b>
Sujeito que produz e emite a mensagem.	Sujeito pesquisador que recebe e interpreta as mensagens.	Informação interpessoal codificada a ser estudada e analisada.	O meio, o procedimento pelo qual as mensagens puderam ser construídas e/ou transmitidas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Bardín (2011).

No âmbito das Cartografias de Si, as informações “codificadas” pela significação que o sujeito emissor carrega consigo em suas mensagens são essenciais não apenas à fundamentação deste trabalho, mas, principalmente, para o autorreconhecimento do sujeito participante, uma vez que esta escrita se desenvolve mediada pela perspectiva da pesquisa formação. Neste óbice, é essencial deflagrar que as referências para a construção de suas próprias representações socioespaciais (de cariz rotacional), são eles mesmos.

Bardín (2011, p. 165) questiona “Sobre o que e sobre quem e (também por que) se poderá centrar a análise de conteúdo? Em outras palavras, quais serão os seus polos de atração?”. Numa aproximação direta à presente pesquisa, cabe-nos a compreensão de que Cartografar a Si – tanto quanto interpretar Cartografias particulares, demanda o alinhamento dos aspectos propostos pelo autor (idem, 2011), à Geografia em vida, experienciadas pelas múltiplas geograficidades.

O corpo teórico deste trabalho consta com 5 capítulos, em que o **capítulo 3**, intitulado por “Virada Cartográfica: permanências e transformações na formação de professores de Geografia” preocupa-se, inicialmente, em fazer um breve apanhado acerca da Cartografia e seus desdobramentos à Formação de Professores, compreendendo algumas das dimensões que a contemplam, leia-se por: o fazer científico, a formação docente e o fazer escolar. Assim, busca-se compreender as diferentes manifestações das representações socioespaciais no espaçotempo e tensionar novos diálogos para a formação inicial, pormenorizando a pluralidade de sentidos e saberes.

No **capítulo 4**, “Cartografias de Si: movimentos translacionais de um futuro porvir”, alço olhares às Cartografias de Si, numa aproximação das artes à ciência Geográfica, para a ampliação de um saberfazer acolhedor e que proponha ao docente o autorreconhecimento de sua potência, à vida e à práxis. No desvelar do capítulo, busca-se rememorar os pressupostos teórico-metodológicos que fizeram emergir outras Cartografias ao mundo e, sobretudo, à Formação docente; em paralelo, busca-se trazer à tona os movimentos didáticos que elucidam as Cartografias de Si enquanto um saberlinguagem necessário à formação de professores.

O **capítulo 5**, intitulado “Deslocamentos necessários à formação de professores de Geografia: por entre narrativas autobiográficas” dispõe de maiores reflexões acerca dos saberes necessários à formação de professores de Geografia, pontuando saberes cartográficos enquanto basilares ao reconhecimento de geograficidades sensíveis à vivência cotidiana. Parte-se da ideia de que a prática não se faz, unicamente, em sala de aula – e que esta, seja enquanto discente ou docente, é um espaço de fomento à construção de narrativas cartográficas. E, por fim, durante o desenvolvimento do **capítulo 6**, alçaremos olhares aos desenlaces das Cartografias de Si.

### 3. VIRADA CARTOGRÁFICA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

*“Se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, teremos que admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas terá que ser de outro jeito. Senão, seria como se alguém quisesse ir ao pico do Himalaia, mas pretendesse levar junto sua casa, a geladeira, o cachorro, o papagaio, a bicicleta.”*  
Ailton Krenak, *A Vida Não é Útil*

Repensar a maneira como nos portamos diante o mundo é um fazer necessário à vivência em sociedade, e isto, mais do que qualquer coisa, se qualifica *também* enquanto uma necessidade ontológica à Geografia contemporânea. Todas as suas contribuições se escrevem na história da humanidade – e esta é uma responsabilidade que temos relegado a segundo plano durante o decorrer de tempos, digo, enquanto titulares de saberes específicos à constituição do espaço geográfico, isentamo-nos de posições que requerem ação. A descrição de fenômenos e categorias de análise não supera contingências sociais e a *titularidade* de um saber não compartilhado e longínquo da realidade não transforma a realidade.

Enquanto sociedade, temos avançado em larga escala na produção tecnológica e este é, hoje, um dos maiores cenários sob o qual a Geografia acadêmica se debruça em pesquisas. É necessário reconhecermos as mudanças que os avanços tecnológicos têm nos proporcionado, mas não limitarmo-nos a elas enviesa uma cegueira sistemática sob outras urgências epistêmicas. Não podemos mais habitar o mundo prendendo-nos a um passado que carrega consigo trajetórias que não contemplam a complexidade das múltiplas geograficidades que habitam e (re)constróem frequentemente o mundo.

Pensar a formação de professores sob a óptica cartográfica, e mais precisamente, sobre como constituem seus saberes em Cartografia(s) demanda iniciarmos um diálogo vislumbrando o seu desenvolvimento durante o tempo histórico que antecede o próprio processo de formação de professores. Pensar em Cartografia remete-nos a um contexto universalizado de criação e propagação de práticas de mapeamento. Aqui, tentaremos transpassar tais concepções.

É chegada a hora de dialogar com o passado e as aparentes possibilidades de futuro, abrindo-se a itinerários outros; hora de assumir uma postura humanitária frente a uma

humanidade submersa em problemáticas de cunho geográfico; hora de ensejar por um sistema de representação que vislumbre a diversidade de sujeitos.

### **3.1 Do engessamento cartesiano ao exercício reflexivo no ato de cartografar**

Em sentido amplo, o cartografar acompanha o desenvolvimento da sociedade; ora pois, considerando a sociedade em sua diversidade, até que medida pode-se afirmar que a cartografia de fato acompanhou seu desenvolvimento? Pinturas rupestres foram uma das primeiras formas de comunicação representacional existentes no mundo. Hoje entendidas enquanto representações artísticas de um povo e época, tinham por objetivo expressar, registrar, mapear e contar o cotidiano, por meio das múltiplas expressividades nas paredes das cavernas.

Os princípios teóricos e metodológicos ocidentais erigidos perante o advento da Modernidade – em toda sua construção cartesiana, engessaram a Cartografia de tal maneira a normatizá-la, sob o espectro de uma figuração técnica, que teve e tem por intuito, suprir e alimentar as demandas do modelo socioeconômico capitalista. Imaginar a sociedade enquanto um sistema fechado resulta na inexorável caracterização de narrar uma contemporaneidade que remonta, outrora, aos tempos Modernos.

Tangíveis, as representações cartográficas produzidas neste espectro espaço temporal foram adotadas como padrões de visibilidade representacional da realidade, desde então, pondo-se a seguir a hierarquia que rege a sociedade. Os significados e significações do ato de cartografar intrínsecos à humanidade e que aludem à práticas pré-históricas (em sentido histórico-temporal, de fato), esvaíram-se mediante o rigor e a impessoalidade da evolução da técnica. O afastamento dos sujeitos sociais da produção cartográfica estrutura um paradigma que remete à violência ética e moral.

Partindo deste pressuposto, cabe-nos o entendimento de que a Geografia, em larga escala, lida com uma problemática de representação. Quero dizer que é na Cartografia que torna-se evidente o quanto a Geografia lida de maneira problemática com o sujeito, afastando-o de seu contexto ou contextualizando-o forçadamente, sem incentivar a iniciativa. É neste viés que se faz necessário tensionar outras maneiras de se fazer Cartografia. Maneiras que evidenciem pluralidades, Cartografias – e, em tempo, que não descarte o professor do processo criativo, relegando sua mediação à orientação e avaliação.

É necessário pontuar que a formação de professores igualmente se circunscreve numa óptica que temporalizou a Cartografia enquanto ciência e prática, seja pedagógica,

investigativa, ademais. Contudo, se faz necessário vislumbrar que neste ensejo, não me debruço a fim de evidenciar a existência de uma linha evolutiva que qualifique as práticas cartográficas passadas e atuais. Mas, sim, alço olhares a enxerga-las enquanto pertencentes e contextualizadas a momentos presentificados no tempo e espaço sob os quais foram desenvolvidas.

Em seus estudos sobre cartografias subversivas, Seeman (2012) aponta a necessidade de repensarmos a disposição cartográfica que nos é apresentada na dimensão escolar, atribuída ao ensino de Geografia. Afirma, ainda, que essa possibilidade de transgressão ao tradicionalismo não assume a rejeição de mapeamentos tradicionais, mas, sim, da adoção destes como registros oficiais a serem tidos enquanto representações da realidade.

Mas, de que realidade estamos falando, então? Quais sujeitos foram atravessados por estes mapeamentos que invadem diversos espaços de visibilidade, como as redes sociais, programas de televisão (de entretenimento a noticiários), livros didáticos e não-didáticos, etc... Em que medida temos refletido, na perspectiva da formação de professores, o quanto essa midiaticização dos mapas como referências únicas de representação espacial, consolidam um apagamento social?

É preciso lidar com a realidade de que por muitas vezes, a Cartografia Escolar adota como objetivo, dentro do ensino de Geografia, a leitura e interpretação de mapas ou demais representações espaciais a fim da compreensão de um conteúdo único a ser abordado em determinado período de tempo. A cosmovisão que fundamenta a sua história está diretamente associada à concepção cartesiana e euclidiana que embasaram a Cartografia moderna. A apropriação do espaço tanto quanto dos saberes nele construídos justifica tal relação. Utilizada enquanto ferramenta, instrumento, conteúdo e metodologia, acaba por, devido a tamanha magnitude, recair no esvaziamento teórico-prático.

Em contrapartida, devemos considerar que mesmo que a Cartografia Escolar se estruture, parcialmente, mediante aqueles saberes construídos e proporcionados durante a formação inicial de professores, bem como aponta Botelho (2021, p. 21-22), não podemos atribuir à formação de professores um “peso resolutivo dos problemas socioeducacionais, muitos dos quais persistentemente ainda tomam grande parte da educação.”

Em pesquisa intitulada por “Cartografia e Formação Docente”, Souza (1994) discutiu a relação entre cartografia e formação, buscando entender em que medida o professor de geografia compreende a cartografia como sendo um elemento necessário para a “especialização” geográfica na área.

A primeira refere-se a visão técnica que a cartografia transparece (...); a segunda, relaciona-se ao privilegiamento de determinarmos conceitos em geografia (...); e terceiro, vincula-se a estrutura universitária e o tratamento cartográfico dispensado pela instituição formadora que revela problemas de formação, tais como o isolamento da cartografia na própria estrutura curricular (...), e a falta de vínculo entre a disciplina e as atividades de pesquisa de alguns profissionais, fazendo com que o ensino de cartografia seja uma atividade a parte de suas atividades acadêmicas.

O autor em tela aponta ainda que tais concepções tem gerado fortes consequências negativas à formação dos estudantes tanto a nível elementar, quanto na Universidade. O reconhecimento das limitações por parte do corpo docente converge para com a importância de se trabalhar a Cartografia enquanto conteúdo no ensino. Representações cartográficas como recurso-complemento do conteúdo abordado pelo professor em sala de aula ou ainda, como metodologia a ser utilizada, e práticas afins, reduzem a gama de possibilidades de inserir no contexto em questão, sujeitos que tem o que dizer e o que contribuir, mas, contribuem para com análises em diferentes contextos.

É preciso, de antemão, entender o que está por detrás de tantas afirmativas. Primordialmente, uma gama de pré-requisitos é estabelecida a fim de firmar os elementos necessários em uma representação cartográfica, e também, as pessoas capazes de mapear, de registrar. E quem são? O que cartografam? Por que motivo o fazem?

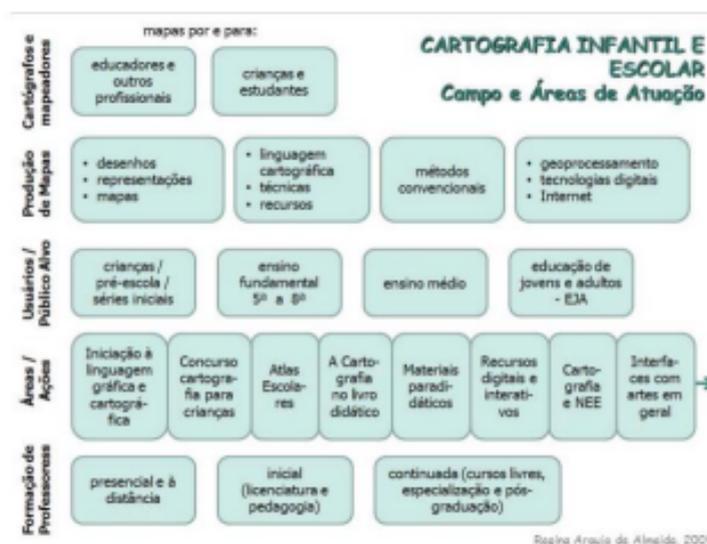
Um dos grandes problemas da Cartografia Escolar hoje não é, unicamente, a sua abordagem simplória em sala de aula, mas sim, como foi o processo de construção de conhecimentos por parte do professor até que ele chegasse à sala de aula. Em verdade, ninguém rotaciona práticas engessadas, se a formação pela qual passou, denuncia carência na apresentação e validação de outras performances cartográficas. Se por todos os espaços as representações validadas são as dominantes, por onde seguir?

Tem se percebido um crescente movimento de diversificação na abordagem dos mapas em relação à Cartografia escolar (ALMEIDA, ALMEIDA, 2009); embora ainda que insuficiente, este movimento incessante de redescobrir como se comunicar a partir da redação (multitextual) cartográfica tem sido fundamental à inovação do conhecimento no campo escolar. Para estas autoras,

As velhas perguntas e questões da comunicação cartográfica, da década de 60 e 70, têm agora novos significados: PORQUE fazer um mapa (razões, finalidade do mapa), O QUE será representado (conteúdo do Mapa) e COMO (linguagem gráfica e cartográfica - concepção e recursos), PARA QUEM (tipo de usuários, idade, necessidades especiais), com QUAIS resultados (avaliação da eficácia de todo o processo). (idem, 2009, p. 886)

Diante este cenário, Almeida e Almeida, vide figura 3, mapeiam as áreas de pesquisa e atuação que tangem à Cartografia e a Crianças nos últimos anos no Brasil.

**Figura 5:** Áreas de Pesquisa e Atuação em Cartografia Infantil no Brasil.



**Fonte:** Regina Araujo de Almeida, 2009, em Almeida e Almeida (2009).

É percebido que se tratando da formação de professores, três são as dimensões que competem às pesquisas e atuação: modalidade de ensino, curso de origem e formação continuada. Isto, conquanto, evidencia mais um desafio, apontado pelas autoras, ao afirmarem que devemos nos ater à “formação adequada de professores para trabalhar com essas inovações, com os novos produtos cartográficos, os novos procedimentos e, mais importante, lidar com crianças que têm diferentes mentes e expectativas se comparadas com o passado” (ALMEIDA, 2009, p. 887).

A experiência espacial, maiormente de crianças, como estudam as autoras, demandam uma multiescalaridade quanto ao exercício de Cartografar. O mapa, tanto quanto as demais representações cartográficas, estagnaram a sensibilidade representacional dos sujeitos escolares (de estudantes a professores). O exercício de cartografar deve-se atrelar às múltiplas dimensões do sentido humano, das apreensões de mundo realizadas pelos múltiplos sujeitos que o compõem. Neste prumo, como ensinar Cartografia ao público infantil, por exemplo, sem compreender as nuances que a infância carrega consigo? Ainda assim, como formar professores para o educar nas várias fases do desenvolvimento humano, se em suas vezes, o silenciamento foi operante?

Diante isto, precisamos lidar com o fato de que temos formado professores sem o discernimento teórico-metodológico necessário para a pormenorização de outras cartografias,

e sobretudo, da ausência de entendimento de que, à mesma maneira de que elas partes dos estudantes, podem partir deles mesmos, como participantes direto dos processos formativos implicados na relação ensino-aprendizagem. Almeida e Almeida (2009) apontam que, até o ano de 2009, houve um aumento considerável de trabalhos que pensavam a Formação de Professores e Currículo no Colóquio Cartografias para Crianças – mais precisamente em sua VI edição.

Concluem que:

1. A formação de professores de geografia está vinculada fortemente à estrutura do curso de bacharelado, de maneira que as disciplinas de cunho pedagógico têm pouca (ou nenhuma) articulação com as disciplinas específicas. [...]
2. É necessário ampliar a dimensão da cartografia na formação de professores considerando-se a cartografia em ambientes virtuais, as diversas concepções sobre linguagem e as aproximações entre cartografia e arte.
3. Os projetos de formação continuada de professores são uma oportunidade para a realização de pesquisas sobre saberes e práticas de professores no ensino de mapas, uso de maquetes, produção de atlas escolares, trabalho com mapas na Internet etc.
4. Outras modalidades e interfaces da cartografia devem ser consideradas na formação de professores como a cartografia cultural, a cartografia tátil, a etnocartografia e a cartografia turística. (ALMEIDA, ALMEIDA, 2009, p. 892)

Necessário pontuar, contudo, que estes pormenores que se abrem ao diálogo dentro da formação de professores, elucidam rupturas no dogma cartesiano que erigiu o pensar-fazer cartográfico. O uso crescente de mapas como instrumento de reivindicação, gestão de conflitos e manejo ambiental, sobretudo em contextos latino-americanos ganharam força (e formas múltiplas) a partir do período de redemocratização no Brasil (CARDOSO, 2013). A Constituição Federal cidadã, promulgada em 1988, juntamente à efervescência dos movimentos sociais reconheceram e conceberam maneiras outras de ocupar e representar espaços.

Este movimento de ruptura que representa uma virada na comunicação cartográfica, situa-se, na perspectiva da Cartografia Crítica, no contexto da intitulada “virada territorial”, ou ainda “virada cartográfica”, como aponta Levy (2008). Movimento este que além de elucidar a importância de grupos sociais minoritários na atuação política de suas próprias vivências, apropria-se de espaços politicamente consolidados a fim de travar lutas históricas onde as representações cartográficas entram em cena como construções coletivas e representativas.

Estes contramapeamentos ou recartografias, bem pontuados por Cardoso (2013), dotados de potencialidade e intencionalidade crítica, ressignificaram contextos históricos de

sujeitos outrora subalternizados; “mapas participativos, mapas colaborativos, mapas cognitivos, etnomapas, mapas culturais, etnocartografias, cartografias sociais, GIS Crítico (...)” (p. 8) foram algumas das representações que fugiram ao tradicionalismo das representações cartesianas euclidianas. Contudo, compreendendo a importância da incorporação destas participações, é preciso, ainda, visibilizar a sensibilidade que nos torna humanos, sujeitos inacabados.

É preciso, ainda, pormenorizar um exercício linguístico que abra precedente para uma comunicação direta do sujeito com o mundo e pelo mundo. As ausências da virada cartográfica e de todas as representações trazidas com ela emergem, ainda, de um paradigma estruturante – apesar de todos os rompimentos e contribuições trazidas. A adoção de cartografias plurais ainda materializadas sob construção de mapas limitam narrativas complexas que partem dos anseios de sujeitos subalternizados.

Castellar (2017) afirma que os estudantes de graduação, da geografia ou da pedagogia, necessitam de uma formação inicial que garanta a compreensão de categorias geográficas que os levem a uma crítica leitura de mapas e interpretações de situações do cotidiano. É preciso. Mas, análises geoespaciais sem intersecção direta com os sujeitos a serem analisados não garantem um movimento reflexivo permanente, formativo e participativo. É preciso literaturizar as Geografias destes sujeitos para que em suas práticas, ecoem sensibilidades necessárias a um pensar-fazer cartográfico, de fato, múltiplo e cidadão.

A cidadania a que me refiro não se limita aos direitos e deveres atribuídos aos sujeitos sociais - apesar de necessariamente perpassar por estes atributos; mas, refiro-me ao exercício social da existência pertencida. Há tempos e espaços de devir para todos que compõem uma sociedade, contudo, muitas vezes, a cidadania só é exercida com excelência por grupos sociais majoritários.

Diante tais considerações, faz-se necessário a ampliação, por entre vias sensíveis, da compreensão e prática no ato de cartografar. Sueli Rolnik (2007) nos apresenta uma concepção de Cartografia que nos leva a distinguir e compreender o mapa, por exemplo, como sendo uma representação cartográfica “de um todo estático” (idem, p. 23), situando o objeto no acompanhamento do tempo-espaço em que ele se fez. Ou seja, mapas não pressupõem o ato cartográfico como um todo, isto pois, aponta ainda que a relação entre mapa (em unidade) e Cartografia se constitui de maneira a se retroalimentarem: enquanto o mapa representa figurações de uma sociedade, a Cartografia atua diretamente na compreensão global e estruturante destas mesmas figurações.

A filósofa e psicanalista Suely Rolnik (2007), em obra intitulada por “Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo”, uma espécie de prosa literária crítica, dispõe de elementos para a configuração da ampliação do conceito, exercício e das representações advindas da Cartografia. Nesta obra, escrita durante a década de 1980, a autora demonstra preocupações com as transformações que acometeram os sujeitos a partir da instalação do neoliberalismo em toda a sociedade.

Em paralelo a isto, faz-se necessário complementar tais considerações com o fato histórico de que o Brasil vivenciava, também, o horrendo período de Ditadura Militar – igual período em que Rolnik fora perseguida e exilada; estes contextos, aponta a autora, rotacionaram o foco de seus trabalhos enquanto cartógrafa. Ao considerarmos o ato de cartografar – o mundo, uma realidade específica, a si e ou aos outros – um exercício reflexivo, amparamo-nos às ponderações da filósofa ao afirmar que paisagens psicossociais também podem ser cartografadas – e que neste contexto, a Cartografia acompanha o desmanchamento e a formação de sentidos atribuídos pelos sujeitos que a protagonizam.

Cartografar, portanto, torna-se um exercício reflexivo ao compreendermos a Cartografia em sua pluralidade, diga-se, de fato, Cartografias, considerando a ampliação no sentido, na prática e na gama de maneiras de se representar que tornam-se possíveis. Cartografar torna-se, então, um exercício micropolítico.

Por micropolítica, aqui buscamos entender a óptica da mesma autora (ROLNIK, GUATTARI 2006), compreendendo que se constitui no exercício cotidiano dos sujeitos realizarem atividades políticas na dimensão que concerne à escalaridade de suas vivências. Ou seja, a partir do momento que compreendemos toda ação enquanto política, justapostas a um contexto social, cultural e político, compreendemos a existência das micropolíticas. Conquanto, aponta Rolnik em escrita com Guattari (IDEM, p. 30),

**A garantia de uma micropolítica processual, aquela que constrói novos modos de subjetividade, que singulariza, não se encontra neste tipo de ensino. A garantia de uma micropolítica processual só pode – e deve – ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente neste campo, tanto em seu interior quanto em suas relações com o exterior. Para o profissional do social, tudo dependerá de sua capacidade de se articular com os agenciamentos de enunciação que assumam responsabilidade no plano micropolítico.**

Neste prumo, é percebido que a existência de uma política mercadológica atribui sentido e função à formação de professores. Proporcionar aos sujeitos uma experiência imersiva em que eles possam vir a se sentir cartógrafos da própria formação é enxergar na

existência de micropolíticas, o ato de cartografar como alternativa resistente. As questões trazidas por Rolnik (2007) tangem à formação de professores no que diz respeito ao contexto em que este processo de insere: situados em um mundo configurado pelas nuances do neoliberalismo, professorandos terão suas formações contornadas por tal realidade.

Legitimar saberes outros nas ações cotidianas demanda, em demasia, a compreensão dos sujeitos enquanto indivíduos que também detém poder – ou seja, ponderar que não existe apenas um único grupo social que dita as regras do jogo e que ela pode ser, sim, alterada, mediante um contrapoder que frente a ela se institua. Isto, pois, nos permite melhor cartografar cada realidade, mediante as relações de poder que a estruturam. Deleuze (2006, p. 82) aponta que não devemos entender o “micro” como sendo uma minitaturização das formas visíveis, “mas como um outro domínio, um novo tipo de relações, uma dimensão de pensamento irreduzível ao saber: ligações móveis e não localizáveis”.

Adentrando nas perspectivas geográficas, Thiara Breda (2017) propõe uma associação metafórica entre o termo porosidade – advindo da geologia – e a qualidade sensível do ato reflexivo e participativo de cartografar; emergem, assim, as Cartografias Porosas. Para Breda, as definições hegemônicas erigidas pela universalização da Cartografia Moderna dificultaram a compreensão de uma cosmovisão que integra à cotidianidade da vida, saberes outros acerca da humanidade e divindade, como a cosmovisão indígena. O rigor matemático que padronizou as representações cartográficas sob uma perspectiva cartesiana-euclidiana, ocasionou, portanto, o “apagamento das possibilidades de representações espaciais que tenham outra cosmovisão” (BREDA, 2019, p. 81).

A porosidade defendida pela autora leva à Cartografia Moderna o possível preenchimento de lacunas que surgiram com a omissão e o silenciamento de sujeitos potentes; lacunas estas que só podem – e devem – ser preenchidas pela ação micropolítica e cartográfica protagonizada pelos mesmos sujeitos que outrora foram relegados a um plano de marginalização de suas vivências. Direcionando a discussão que vem a seguir, estas palavras se circunscrevem na formação de professores, tanto no âmbito das vivências, quanto no exercício cartográfico que exercem durante este período de espaçotempo.

Neste sentido, assumir a necessidade de uma quebra paradigmática no ato de cartografar elenca maneiras outras de se conceber o sujeito, que não são novas. Sempre abertas à permeabilidade experiencial e a construção de um fazer constante, estas Cartografias

(...) se infiltra tanto, por um lado, uma representação de espaço euclidiano – que nos ajuda em necessidades básicas do cotidiano: Onde é, exatamente, Itapira?, ou a encontrar um caminho: Como vou de Xinguara até lá?–quanto, por outro lado,

também infiltra sensibilidade e expressividade, com as quais o mapeador reconheça a relevância das suas experiências/produções/cosmovisões nas representações espaciais. Estas combinações juntas conduzem para a construção de mapas em que todos os lugares (físicos e/ou psicológicos; “reais” e/ou “imaginários”), nas mais variadas concepções e cosmologias, possam ser representados (e legitimados) cartograficamente. (BREDA, 2019, p. 94)

A porosidade trazida por Breda (2019) permite que se infiltre na rígida estruturação cartográfica, a possibilidade de vir à tona a potência das expressões antes não concebidas, expressividades cidadãs vívidas. Ora, pois, se já nos enxergamos enquanto cidadãos, porque não nos colocamos em um lugar necessariamente atuante na sociedade?

Porque este lugar, este espaço por nós ocupado, é constantemente atacado pela invisibilização dos sujeitos ou pela instituição de forças coercitivas sobre os mesmos. Compreender que nossa atuação não é pontual é um ponto crucial para formarmo-nos enquanto humanos por uma outra humanidade, destituída de tamanhos silenciamentos.

### **3.2 (Des)caminhos da Cartografia na formação de professores de Geografia**

Durante muito tempo, a Geografia seguiu por um longo caminho em busca da identificação de seu objeto de estudo. Neste percurso, outras necessidades conceituais se mostraram necessárias e urgentes não apenas para a ciência, como para a vivência em sociedade. O avanço das técnicas e o encurtamento das distâncias físicas proporcionou ao mundo globalizado outras formas de compreensão espacial – mas, ainda, cristalizadas sob uma óptica capitalista que reproduz a todo custo, um ordenamento territorial estritamente mercadológico.

À guisa de possibilitar uma melhor experiência analítica aos significados imbricados nas representações espaciais, surgiram as representações cartográficas. De acordo com (2004, p. 4),

A cartografia é considerada como a ciência e a arte de expressar (representar), por meio de mapas e cartas, o conhecimento da superfície terrestre. É ciência porque, para alcançar exatidão, depende basicamente da astronomia, geodesia e matemática. É arte porque é subordinada as leis da estética, simplicidade, clareza e harmonia.

Ainda de acordo com o autor (ROSA, 2004), os produtos cartográficos desenvolveram-se para produtos de informação, em razão dos avanços tecnológicos proporcionados pelo mundo globalizado. Em razão disto, o cartógrafo passou a desempenhar um papel mais social e político no atual cenário mundial. Ainda assim, afirma que especialmente no Brasil, a classificação e definição das representações cartográficas tem se

preendido a aspectos quantitativos considerando a problemática da escala, e aos qualitativos, mensurando que não podem ser desprezadas o tipo de informação a se transmitir socialmente.

Partindo deste pressuposto, é necessário destacar também que a Cartografia é um importante componente curricular nos cursos de licenciatura em Geografia, vide a quantidade de subsídios que a mesma possibilita para a contextualização dos objetivos pedagógicos traçados por esta área. Pensando nos elementos que estruturam o curso de formação em licenciatura em Geografia e a posterior e/ou consecutiva atuação de professorandos em sala de aula, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como sendo um dos grandes pontos de entrave frente ao rompimento paradigmático no atoefeito de cartografar.

A BNCC é um documento gerido pela Federação Brasileira, em competência ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que objetiva ser

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8)

Assim, acaba por implicar na regulamentação de experiências pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento em Educação. Ora, regulamentar experiências pois, destinada a todos os níveis de ensino, a BNCC atua de maneira a assemelhar-se, em razão de sua generalização, a um manual de instruções direcionado ao professorado. Sobremaneira, no momento de (re)pensar práticas pedagógicas, isto ocorre principalmente porque a estrutura deste documento permite o contato com habilidades e competências pré-estabelecidas sem distinção de especificidades *lugarizadas* (especialmente em cada área de ensino).

Especificamente quanto a abordagem cartográfica em Geografia, este documento – que, em tese, orienta a professores – dissimula vazios que refletem a redução da Cartografia à leitura (superficial) de mapas. O quadro abaixo evidencia as competências específicas de Geografia na BNCC que situam, direta ou indiretamente, a Cartografia enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem por parte dos sujeitos imbricados nesta relação.

**Quadro 4:** Competências específicas de Geografia na BNCC que mencionam a Cartografia

<b><i>Competências específicas de Geografia na BNCC que mencionam a Cartografia</i></b>
Ensino Fundamental

Competência 2:

Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história. (grifos nossos)

Competência 4:

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Para Denis Richter e Loçandra Moraes (2020, p. 141), “na BNCC a linguagem cartográfica está mais evidenciada e articulada nos diálogos com os conteúdos e temas geográficos, bem como na sua interrelação com o desenvolvimento do raciocínio geográfico”. Ou seja, mesmo propondo a construção de um pensamento espacial, dissimulado mediante a simplista associação entre a localização e distribuição dos fenômenos na sociedade (vide Quadro 3), o documento oficial não dispõe de subsídios teórico-práticos que fundamentem a prática de professores de Geografia.

Ao tecer discussões sobre as ausências cartográficas, que compreendem os apagamentos sociais que acometem parcela da população, quero pontuar o quanto a BNCC, sobretudo em sua estruturação, reforça o apagamento dos sujeitos enquanto participantes de um pensar-fazer em Cartografia. Neste sentido, ao passo que este documento condiciona a atuação docente, evidencia-se a latente *deslugarização* acometida aos sujeitos que compõem a Geografia Escolar, por intermédio da regulamentação discursiva proposta pela BNCC. *Deslugarizar* implica no apagamento sistemático dimensões geográficas e simbólicas do espaço na vivência do sujeito.

Pensar o impacto da Cartografia dentro dos múltiplos contextos de fazer geográfico dos professorandos demanda, necessariamente, alçar olhares ao paradigma de sua inserção nestes mesmos contextos. Para Barbosa (2018, p. 58), “Enquanto a preocupação da Cartografia está na representação e, aí, o mapa é o fim, a Geografia se preocupa com o uso do mapa na análise do espaço geográfico e, para isso, o mapa é um meio”. Ora, pois, em que contexto a apreensão do *cartografar*, na Geografia, aproximou-se do limiar estritamente cartográfico?

Mesmo diante todas as contribuições, a Geografia, sobretudo no que concerne ao ensino, agrilha-se a um passado não tão distante; a uma realidade vivenciada e reproduzida

cotidianamente nas salas de aula. Destarte, a considerar a legitimação dos conceitos e discursos atribuídos à Cartografia, ensejo aqui refletir a disposição dos lugares relegados à mesma na perspectiva da formação de professores.

Isto, pois, o plano em que as práticas docentes se inserem se constrói na dimensão particular do eu licenciando tanto quanto no estranhamento *teóricoprático* do fazer geográfico multidimensional. Nesta perspectiva, o anseio que move esta escrita decorre da compreensão de que as práticas se constituem na esfera do cotidiano, em um contínuo movimento de ir e vir, de fazer e sentir acerca daquilo que nos foi atravessado até então. Contudo, da formação à prática, a esfera do Ensino como um todo é mediatizada por documentos outros que estão para além da BNCC, mas que se conversam, em teoria.

No ano de 2019, nas atribuições do Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução CNE/CP Nº 2/2019, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo, também, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); é sob esta ótica que nos debruçaremos a seguir nos descaminhos da Cartografia na formação de professores no país.

Em seu artigo 2º, o documento dispõe que

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2020, p. 2)

Seguindo os princípios elaborados e aplicados na construção e publicização da BNCC, seu artigo 4º nos aponta ainda a existência de três eixos norteadores, leia-se, competências gerais da formação inicial dos docentes em território brasileiro, bem como suas consequentes competências específicas (vide quadro abaixo). A serem desenvolvidos pelos professorandos durante seus processos formativos, Brasil (2020), espera: conhecimento, prática e engajamento.

**Quadro 5:** Subdivisão de eixos para a formação de professores.

<i>Eixos norteadores para a Formação Inicial de docentes</i>		
<b>I – Conhecimento profissional</b>	<b>II – Prática profissional</b>	<b>III – Engajamento profissional</b>

<b>dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;</b>	planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;	comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
<b>demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;</b>	criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;	comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
<b>reconhecer os contextos de vida dos estudantes</b>	avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;	participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
<b>conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</b>	conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em Brasil (2020, p. 2).

Antes de qualquer consideração que possa se desdobrar a partir do quadro acima, questiono: como garantir a aprendizagem do conhecimento, da prática e do engajamento docente, se o documento que a isto se propõe, destitui toda e qualquer possibilidade de o sujeito em formação alçar olhares a si mesmo, às suas vivências dotadas de saberes, expectativas e frustrações, no seio da própria Universidade? A que sujeitos tem sido destinadas a Educação Integral, que garante aprendizagens quanto a aspectos emocionais, intelectuais, sociais, culturais, etc., elucidadas pela BNC-Formação?

Documentos oficiais carregam consigo as marcas de um operante estruturante: um Estado que em vias práticas, se (re)constrói constantemente mediante os arranjos e rearranjos de um sistema socioeconômico que regula a sociedade em toda as suas esferas. Vide o quadro acima, espera-se que durante o curso de licenciatura, os indivíduos consigam desenvolver competências que versem sobre seu contato com o outro, mas, dificilmente consigo mesmo – mesmo sendo o protagonista de sua própria formação.

Ora, pois, formar professores não requer, necessariamente, a compreensão das múltiplas dimensões que abarcam suas formações? Não existe geograficidade para além do chão da Universidade? Anseios, expectativas e frustrações são mediatizadas pelos pormenores de um currículo e igualmente corroboram à construção de saberes e práticas docentes, bem

como da identidade que estes sujeitos começam a assumir nesta jornada. Mas, como aponta Demo (2021), temos formados professores básicos para atuar na Educação Básica, isto implica dizer que a formação que se dissimula, é, majoritariamente, instrucionista, persistindo no paradigma ainda não superado do simples repasse de conteúdo. “Há que cuidar do professor, para cuidar do estudante” (idem, p. 1), aponta o autor, em referência ao ciclo vicioso que se cria a partir da reprodução de saberes-fazeres a partir das formações iniciais.

Em notas sobre como a BNCC versa um discurso alheio ao aparelhamento estatal, Demo analisa ainda que as mudanças e implicações propostas por este documento não servem às demandas urgentiais de uma escola que não reconhece, como a economia, que a sua estrutura como está posta, “não serve mais” (idem, p. 6).

Professor não pode ser vítima de mudança, mas seu sujeito. Deveria ter sido, na faculdade, formado para transformar a educação, implicando, acima de tudo, saber transformar-se profissionalmente. Como não aprendeu como autor – foi instruído, domesticado, docilizado – não cuida da autoria do estudante, porque não tem autoria nenhuma. Não é culpa, nem mau comportamento, nem mesmo leseira, mas deformação, substancialmente.

Não se forma um professor sem formar, concomitantemente, um sujeito dotado de humanidade, individualidade e que, ainda assim, viva em coletivo. Amparando-nos às concepções de Spinoza (2007), estar no mundo implica relacionar-se com ele, digo, estar no mundo é abrir-nos aos encontros e desencontros entre corpos, afetos e intelectos que estruturam ou desestruturam nossas experiências sensíveis. Na medida em que somos afetados, no coletivo, pelas imposições dispostas pelo sistema que estrutura a formação inicial de professores, igualmente o afetamos quando optamos por desvelar o que nos afeta e como isto nos afeta.

Guiados pelo automatismo com que a realidade se apresenta, em fatos, a nós, se justifica o *modus operandi* com que os professores em atuação na sala de aula se encontram; sobremaneira, estes sujeitos acabam por reproduzir sistematicamente conteúdos, comportamentos e atitudes que, durante suas formações iniciais, podem ter apontado divergência – este cotidiano permeado pelo imediatismo corrobora à criação de uma consciência exterior, aparente e superficial à realidade (SANTOS, RIBEIRO, 2020).

Ao observar as aproximações entre Spinoza (2007) e Kosik (1976), os autores em tela aponta a existência de uma outra possibilidade de consciência, tomada em demasia a partir do rompimento invólucro das aparências: a automatização e o reprodutivismo que agrilhoam-nos não nos permite compreender o fenômeno de nossas existências em sua dimensão real e complexa. “Romper com a cotidianidade significa rasgar o véu das aparências e da

exterioridade, quebrar o invólucro, não se conformar com o fenômeno tal como ele se apresenta” (SANTOS, RIBEIRO, 2020, p. 205), possibilitado por um voltar-se a si mesmo, qualificadamente cartográfico.

Neste sentido, o desenrolar do conhecimento científico, paralela às novas demandas contemporâneas se fizeram – e ainda se fazem – carentes de uma visão, decerto, mais humanizada. Não soaria contraditório a uma ciência de entendimento espacial relegar a segundo plano interpretações mais sensíveis acerca destes mesmos espaços de vivência? Em que medida a Cartografia, dotada de múltiplas representações, tem se alinhado a estes debates que garantam o interesse e as necessidades de um senso coletivo que antes mesmo de sê-lo, converge a particularidades sensíveis?

A Geografia está em todos os lugares e justamente neles e deles podem advir problemáticas que demandem uma maior sensibilização, o que diverge para com os rigores técnicos do exercício de fazer e pensar a ciência até os dias atuais. Paralelo a isto, Massey (2022, p. 24) aponta que no atual contexto de mundo em que nos inserimos, “a esfera do cotidiano é fonte geográfica de significado”, e vale ressaltar que é no tecer de experiências cotidianas que a Geografia se constrói em vida, à luz de experiênciação.

O desenvolvimento dos saberes cartográficos por parte de professores e professorandos em Geografia circunda este contexto, o que nos implica afirmar que a própria formação emergiu em contextos sociais em que as práticas cartográficas já eram utilizadas com inúmeros intuítos e objetivos, tendo em vista a compreensão socioespacial dotada de intencionalidades. Ou seja, a existência de uma lógica social estruturante fundamentara a formação de professores, levando-a à acepção de uma hierarquia de subalternidade acerca de fazeres cartográficos plurais.

Deste viés partem as várias definições do conceito de Lugar na Geografia – o espaço vivido, habitado e potencialmente referenciado pelo *eu* em relação (social, cultural e política) com o *outro*. De acordo com Holzer (2003, p. 113), o conceito de lugar é hoje um dos fundamentos da pesquisa geográfica. A Cartografia do lugar e o lugar da Cartografia no Ensino de Geografia são indissociáveis.

Tanto quanto a Cartografia, durante um vasto período de tempo, a Geografia foi interpretada enquanto uma ciência puramente descritiva, baseada em dados estatísticos e completamente afastada de problematizações de cunho social. É válido ressaltar que ambas foram erigidas sob uma base positivista, em que até mesmo as questões sociais se fundamentavam em conformidade com a mensuração de fenômenos humanos. Isto posto,

dispunha-se calculável as implicações que este afastamento para com os sujeitos e suas (a)diversidades levariam como consequências ao corpo social.

Visando abranger e melhor compreender esta problemática, alguns geógrafos concluíram que a produção espacial, qualificadamente geográfica, se realiza por meio da vida cotidiana, entre relações com os espaços de vida e relações de poder que deliberam como os lugares e seus sujeitos da ação estabelecerão suas vivências. Por intermédio da corrente humanista esse lugar assume um cariz baseado no aspecto fenomenológico. Cristofolleti (1982) assume que a fenomenologia tem como foco a assimilação da essência das pessoas por meio das experiências de vida em lugares.

Nas mais recentes pesquisas em Geografia, o lugar aparece interligado a um conjunto de memórias e subjetividades que competem a uma escala que perpassa pelas concepções de mundo individuais e coletivas. Na perspectiva de Tuan (1983), as emoções decorrentes da relação com o espaço geográfico constituem o conceito de lugar, e é nele que se expressa a singularidade geográfica adquirida através da experiência pessoal ou coletiva. A fim de complemento, o autor inteira que o *espaçotempo* constitui-se como um alicerce na construção do espaço, pontuando que “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 1983, p.83).

A compreensão e representação espacial devem se fazer mediante reflexões acerca dos sentidos que os sujeitos atribuem ao mundo. Isto, chamo de sentimento de mundo. Bem parecido ao que poetiza Carlos Drummond de Andrade (2022, p. 3) “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo, mas estou cheio de escravos, minhas lembranças escorrem e o corpo transige na confluência do amor”. Sentimento esse que perpassa por entre nossas memórias e nos faz um assíduo apelo a revisitarmos a nós mesmos. São experiências...

Ao que aponta Larrosa (2002, p. 26), “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Entendamo-lo, então, por uma mediação entre ambos; elabora sentido à existência particular de um indivíduo – que pertence a um coletivo, e à peculiaridade de um lugar – que se situa em um espaço. Assim sendo, a Geografia configura-se, além de ciência, enquanto um saber da experiência. Uma vez que todos nos orientamos espacialmente mediante nossos próprios referenciais de localização, a Cartografia, em sua teia de sistematizações, também não foge a esta concepção.

Isto pois cartografar na contemporaneidade, mediante sua complexidade estrutural, transcende as expectativas de instrumentalização de um *saberfazer* de racionalidade técnica e reprodutivista. Ao espaço escolar ainda é um tanto quanto caro cartografar além do esperado e

disposto nos livros didáticos, além do ensinado durante a formação de professores. A técnica pela técnica não satisfaz mais as entrelinhas dos sujeitos que habitam o século XXI.

Não temos como fugir na Cartografia dos seus inúmeros problemas de representação, visto isso, conceber-se-á as Cartografias de Si em uma perspectiva convergente à formação de professores, vide seu cariz amplo e não caricato. O processo de sistematização do pensamento cartográfico serviu para a construção de sua epistemologia, tanto quanto para alçar olhares à compreensão de que a Geografia não se limita ao plano do saber científico e escolar, apenas – embora sua magnitude deva ser contemplada.

Este é um problema de proporcionalidade que acomete a Geografia, ou também, de escala, voltando-nos à Cartografia. Quando nos remetemos ao Ensino de Geografia, situamos o debate nas dimensões de sua categorização; o processo de escolarização da ciência geográfica a condicionou ao poder hierárquico que constitui o sistema educacional brasileiro. Digo problema escalar pois, questiono, as dimensões que competem ao Ensino de Geografia e formação de professores abarcam de um todo a Educação Geográfica?

Não, haja vista que o ensino tange à esfera de um saber objetivo, diga-se, objetivado pelos rigores que lhes foram impostos.

Por vezes os termos “Ensino” e “Educação” são utilizados enquanto sinônimos, mas ambos remetem-nos a uma reflexão de distintas perspectivas, apesar da indissociabilidade da relação entre os dois (REGO, COSTELLA, 2019). O ensino não se faz sem a educação e vice-versa, conquanto, apontam os autores, que

Enquanto o ensino pode ser entendido como uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, que encontra na instituição escolar o seu meio mais usual, a educação enfatiza um processo de socialização que inclui o ensino escolar sem se resumir a esse, processo presente em todas as sociedades através do tempo, inclusive naquelas em que não existe ou não existiu a instituição escolar. (REGO, COSTELLA, 2019, p. 2)

Esta discussão que nos parece breve situa-se, contudo, em um campo problemático necessário a ser debatido. Isto pois, o ensino carece o arranjo sistemático de um saber ou um conjunto de saberes em diálogo situado. Sob a óptica do ato de educar, é percebido que este perpassa por todos os sistemas de saberes que coexistem em vida, incluindo saberes experienciais, que advém de lugares distintos e que, por isto, construirão saberes múltiplos e situados às suas maneiras.

E diante os fatos, é preciso pormenorizar utopias para a renovação do contexto em que se insere. Enquanto a formação de professores dialoga com o que se propõe Larrosa (2002, p.

28, grifos do autor) “A partir daí o conhecimento já não é um *páthei máthos*, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um *mathema*, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem.”

O desvelar das Cartografias de Si situam-na na esfera da formação de professores e aqui compete-nos o entendimento de que mesmo a formação de professores sendo uma das dimensões abarcadas pelo Ensino de Geografia, este movimento também incorpora a Educação, e à frente, entenderemos os porquês disto. A existência destas Cartografias que tensionam parte de motivações oriundas de uma potencialidade advinda de mulheres do MST. São saberes experienciais à flor da luta diária. Cartografar também situa-se no campo do que é dito e não dito, escrito e não escrito, é, primordialmente nesta pesquisa, tudo que o mapa deixou escapar outrora.

#### 4. CARTOGRAFIAS DE SI: MOVIMENTOS TRANSLACIONAIS DE UM FUTURO PORVIR

*“Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura.”*  
bell hooks

De acordo com Abreu (2013), a linguagem humana é um sistema de representações; por sê-lo, incorpora costumes e predileções socialmente construídos. Não obstante, toda produção cartográfica tange a uma (ou várias) visões espaciais. Estas, é salutar reafirmar: são parte de constructos sociais, históricos e culturais. Ainda para o autor, o ato da representação não se resume a disposição de palavras, mas ao sentido que estas carregam no vislumbrar das histórias individuais e coletivas dos sujeitos em questão.

No âmago do ato comunicativo de representar espacialmente dado lugar, se exprimem: pensamentos, sensações e sentimentos, bem como estes aspectos se reconfiguram a partir do contato com outrem, ressignificando a interação e a comunicação.

O metaprincípio da iconicidade trabalhado por Abreu (2013) evidencia que a partir do momento em que codificamos uma experiência, o armazenamento, a recuperação e a comunicação desta se tornam mais categóricos. A Cartografia se preocupa com a apreensão de diversas realidades, assim, abordar a iconicidade enquanto preâmbulo e processo das produções cartográficas, seja como ferramenta, seja enquanto produto, elucida uma nova óptica sobre a compreensão dos signos, símbolos e significações dispostas em representações cartográficas. Se volta a uma compreensão linguística para além de normatizações: se faz particular ao passo que coletiva.

É neste prumo que se faz elementar tecer discussões sobre as ausências cartográficas, que compreendem os apagamentos sociais que acometem parcela da população (salienta-se, com recortes hierárquicos de raça, etnia, gênero e sexualidade); Fonseca (2014) argumenta acerca da existência de uma política da borracha. Para a autora, esta política age enquanto um *modus operandi* uno às práticas cartográficas. Transcende a cartografia intitulada “2.0”, vinculada aos aparatos tecnológicos, é perpetrada na presunção disciplinar das noções de controle social (idem, 2014).

Amiúde, os mesmos mecanismos (FOUCAULT, 1979) utilizados enquanto reguladores de identidades (corpóreas, raciais, étnicas, de gênero e sexualidade), cooptam normatizações engendradas por regimes de poder. No movimento de acatar os sujeitos que convergem às práticas e comportamentos culturais pré-estabelecidos, rechaçam corpos dissidentes, abjetos - inferiorizando-os por intermédio de estigmatizações sociais que fogem à regulamentação biopolítica das espécies, racionalizando identidades. “Trabalhar pedagogicamente no sentido de transgredir as opressões significa ouvir, ver, sentir e se conectar aos corpos dissidentes, se render.” (SOARES; FONTES, 2019, p. 36), isto pois a dissidência dos corpos também é lócus de potencialidade.

A “política da borracha” (FONSECA, 2014) é uma prática não apenas de apagamento, mas de silenciamento de vozes insurgentes e potentes, “é desmistificadora do pressuposto da representação do real e do regime de verdade que legitima um conjunto de disciplinas modernas, tais como cartografia, urbanismo, estatística, demografia e geografia” (idem, 2014, p. 70). Em sua sobreminência, por exemplo, a cartografia torna-se elemento central da construção do poder nacional, a ideia de unidade territorial, subordinar os povos para ampliar seus interesses.

Perspicaz salientar que esta prática biopolítica de apagamento dos corpos mediante cartografias sobrepuja o fazer científico; alastra-se socialmente de tal maneira que adentra aos muros da escola, induzindo o professorado à reprodução de apagamentos e silenciamentos de corpos, especialmente nos tópicos em que se abordam temáticas cartográficas. Assim, enveredando por entre o tecer cartográfico na geografia escolar, Simielli (1999) traz à tona uma salutar discussão que versa sobre a construção dos sujeitos leitores de mapas. Para esta autora, há uma distinção quanto ao aluno leitor crítico de mapas e o aluno mapeador consciente.

Ambas as concepções se amparam às vivências estudantis para a realização de uma leitura cartográfica/geográfica. Argumenta que o aluno leitor crítico de mapas se detém às vivências estudadas mediante a particularidade e a totalidade, considerando o espectro local-global como representação da escala em seu exercício de leitura de mapas. Enquanto o mapeador consciente parte de suas experiências de contato com as técnicas cartográficas, tanto quanto com o suporte teórico que construíra com o passar das aulas (SIMIELLI, 1999).

Destarte, observa-se cada vez mais a necessidade de repensar a práxis desde a formação de professores e reestruturá-la de tal maneira a fazer com que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sintam-se pertencentes a este desígnio. Diante do

exposto, se faz necessário repensar a cartografia por vias alternativas que possibilitem a transgressão de um ensino arraigado ao reprodutivismo de insolências sociais.

#### **4.1 Pela constituição de um saberlinguagem à formação de professores: enunciando as Cartografias de Si!**

Compreender os aspectos que conduzem a formação de professores a tornar-se um espaçotempo de potência demandou, primordialmente, elucidar os desafios enfrentados pelos sujeitos que protagonizam estas formações. Mesmo distanciando-me de atribuir quaisquer adjetivos aos cursos de licenciatura em Geografia, esperar por futuros possíveis para os professorandos requer proporcionar, em multimodalidade, experiências formativas outras que os façam desenvolver, conscientemente, princípios éticos e responsabilidade frente às atitudes e decisões que lhes serão recorrentes em atuação profissional.

Não nos cabe averiguar, aferir ou mensurar quali-quantitativamente estes cursos, mas, sim, levantar reflexões sobre como os sujeitos que os compõem, estruturam suas práticas pedagógicas, em sentido global – percebemos, anteriormente, que a formação gera uma ação-reação frente ao reprodutivismo de conteúdos e comportamentos em sala de aula. E, diante deste contexto, como gerar em cima destes sujeitos expectativas sobre ações futuras (ou futurísticas), se no presente, não lhes são proporcionadas aproximações frente aos seus desenvolvimentos pessoais, concomitante ao profissional?

O afastamento dos sujeitos para consigo mesmos durante seus percursos formativos é aparelhado por documentos oficiais como a BNC-Formação, que guia as formações iniciais; a BNCC, que conduz suas práticas em sala de aula; e o vertiginoso silêncio para com possíveis Diretrizes para Formações Continuadas tangenciáveis e existentes; tanto quanto para com a (des)estrutura das Universidades frente a prática de professores que formam outros professores... A formação de professores tornou-se um paradigma que necessita ser repensado, rompido e não mais erigido.

Enxergo na Cartografia, além de uma atitude micropolítica combatente para este contexto, um caminho a seguirmos. Ou melhor, nas Cartografias! O ponto primordial desta discussão é enxergar para além de uma representação una de realidades diversas, digo, foi passada a hora de entender que Cartografia e mapa têm conceitos distintos.

Rolnik (2007, p. 23), afirma que para nós, geógrafos, a Cartografia “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”.

Diante tal ponderação, elementar questionarmo-nos qual a visão Geografia tem criado e sustentado no campo das Ciências Humanas? Qual o conceito de humanidade abarca esta estaticidade criativa e analítica? A Geografia não preocupa-se unicamente com a paisagem e seus movimentos de transformação, mas igualmente com quem os faz e como os faz acontecer – ou estamos tão imbuídos numa lógica Moderna, que ainda o fazemos, sem percebermos?

Adotar a Cartografia como ponto de partida para um caminho a ser seguido, bem como prática micropolítica a fim de translacionar o presente que desaguará em um futuro próximo, necessita assumirmos as marcas registradas por um passado não tão distante em nossa área de conhecimento. Isto, pois, não anseio aqui pela superação de práticas tradicionais, mas pela necessidade de podermos enxergar-nos enquanto atores de movimentos cartográficos outros, criados por nós, para nós e, principalmente, sobre nós.

Para isto, se fez necessária uma busca na BDTD que amparou o arcabouço teórico deste corpo escrito. Visando reunir, mediante a classificação por conceitos descritores, obras que, em diálogo, versam por caminhos outros na formação de professores e em Cartografias outras, foi evidenciado que estas obras abriram-me caminhos que despontam para cartografias potentes, tanto quanto elucidam, por meio destas, a sensibilidade de vivências multiformes.

**Quadro 6:** Conceitos-descritores e obras motivadoras para as Cartografias de Si.

<i>Conceitos-descritores:</i>	<i>Obra motivadora</i>	<i>Autor</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Ano</i>
<b>Profissionalização docente</b>	O TRABALHO E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES: Limites e Possibilidades da Racionalidade Pedagógica na Educação Superior	Francisco Kennedy dos Santos	Tese	2011
<b>Formação de professores em Cartografia</b>	CARTOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE	José Gilberto de Souza	Dissertação	1994
	LINGUAGEM CARTOGRÁFICA E AÇÃO COMUNICATIVA: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de Geografia do Ensino Fundamental	Ronaldo dos Santo Barbosa	Tese	2018

<b>Cartografias outras</b>	CARTOGRAFIA DE SI: o processo de criação através dos territórios particulares e compartilhados no Instagram	Yorrana P. Maia de Souza	Artigo e Dissertação (esta não possui divulgação autorizada)	2014
	Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância	Jader Janer Moreira Lopes	Capítulo de livro	2012
	“POR QUE EU TENHO QUE TRABALHAR LATERALIDADE?”: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	Thiara Vichiato Breda	Tese	2017

**Fonte:** elaborado pela autora, 2022.

A adoção destes 3 conceitos descritores bem como suas obras faz jus à compreensão dialética de que adotar Cartografias como um percurso a seguirmos, exige-nos um olhar direcionado ao campo formativo, primordialmente. Dele parte, em primeira instância, a profissionalização docente. De acordo com o que aponta Francisco Kennedy (2011), “o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício” (p. 80). Por profissionalização, o autor despona:

Entendemos que, a profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, embora a inclua, mas envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, formas de trabalho que vão se construindo no exercício da profissão.

Ou seja, a profissionalização docente, pode ser concebida como um ato-processos que se inicia desde a efetivação da escolha pelo curso de licenciatura, digo, o ato de escolher esta profissão para seguir, está dotado de intencionalidades, expectativas, receios, angústias que mediarão, juntamente a experiências vivenciadas no curso, o desabrochar da construção de uma identidade profissional docente – sendo estes os processos pelos quais os sujeitos irão passar. É necessário pontuar, ainda, que este ato-processos ocasiona atos-efeitos, que aqui compreenderemos por profissionalidade docente.

Aparelhada por aparatos legais, vide as políticas públicas que sistematizam a formação inicial de professores, a profissionalização docente passa a ser mediatizada por contextos sociais simultâneos a vivências particulares. Neste sentido, a profissionalidade surge como um voltar-se a si na busca por um desenvolvimento profissional e pessoal pleno, ocasionando o

que Libâneo (1998, p. 90) entende por profissionalismo: “compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos” e todos os demais atributos que qualificam as funções de um sujeito enquanto ser professor.

O grande desafio do ato-processos de profissionalizar docentes é leva-los a desvelar os saberes necessários ao ensino (GAUTHIER, 1998), considerando necessário pontuar que os mesmos advieram de um corpo discente e estão se formando para atuarem enquanto corpo docente. Desenvolver estudos sobre a prática e formação destes sujeitos torna-se basilar a fim de que, juntos, compreendamos os diversos contextos sob os quais nos encontramos – e como, principalmente, atuar sobre cada um destes.

Ora, pois, como melhor desenvolver a consciência crítica sobre um processo que nos envolve enquanto protagonistas, se não por meio de nossas vivências? Para o exercício pleno da docência, os professorandos em curso na formação docente carecem da identificação de saberes para o Ensino que apenas eles conseguem destacar plenamente quais são. Isto se deve, em termos reais, ao distanciamento entre os órgãos mantenedores (e os sujeitos que pensam a formação), daqueles que a vivenciam. Não há outra saída senão por meio de olhares que enxergam a realidade em todas suas dimensões pulsantes.

Ao que nos aponta Rolnik (2007, p. 23),

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Assim, os mapas narrativos (LOPES, 2020) entram em cena a fim de alçar olhares às despreocupações e lacunas que a formação docente nos abrem durante nossos itinerários formativos. O professorautor, em trabalho que ensejou cartografar lugares de infância de partícipes de sua pesquisa, aponta que o principal objetivo da construção destes mapas são desvelar espaços de vivência junto aos seus respectivos significados e significâncias para os sujeitos que os elaboram. Metodologicamente, aponta, ainda, que para seu exercício de elaboração, une recursos visuais combinados com narrativas biográficas.

Para a proposição reflexiva que aqui se segue, diga-se, das Cartografia de Si, me apego às narrativas biográficas em forma de relatos autobiográficos sobre os processos de formação docente (do princípio ao presente), por acreditar, bem como poetiza o referido professorautor,

que “As palavras são as nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo”<sup>3</sup>. Convencionalmente, sob lentes estritamente geográficas, estamos condicionados a lidar com a bipolarização sociedade-natureza, sob a diversos estudos na Ciência Geográfica se apegam; mas, diante das problemáticas até então enunciadas, é elementar acreditar que as nossas particularidades (componentes de uma sociedade complexa) nos atribui uma condição autoral a ser revelada e desenvolvida (LOPES, 2020).

No âmago do processo comunicativo, a linguagem torna-se, em larga escala, a grande responsável pelo movimento de constituição de diálogos situados. Quem fala, fala de algum lugar, de alguma posição; assim como quem escuta. Ao que analisa Koch (2018), o sujeito da linguagem, entenda-se por aquele que permeia a construção de sentidos de um discurso, varia de acordo com a concepção de língua a ser abordada. Neste sentido, a linguista aponta-nos três:

1. Língua como instrumento de transmissão exata de pensamentos: onde impera o sujeito sujeito cartesiano, prevalecendo o predomínio da utilização individualista da língua, mediante o embasamento político que a corrente de pensamento liberal induziu ao contexto supracitado;
2. Língua como “assujeitamento”: o sujeito é concebido enquanto ente passivo na construção do discurso; sua consciência, tanto quanto sua fala, partem de uma fantasia que o faz sentir-se enquanto emissor, quando, na verdade, ocupa o lugar de repetidor;
3. Língua como lugar de interação: aqui, a autora concebe os sujeitos enquanto participantes ativos na definição do discurso e contexto onde se propõem a estar e engajar; são considerados sujeitos necessariamente sociais, entidades psicossociais em que suas identidades se constroem à medida em que se dramatizam as dinâmicas sociais.

À luz do que aponta a autora em tela, é na terceira concepção de linguagem onde se situam as Cartografias de Si. Primeiramente por, aqui, estarmos traçando um afastamento teórico e prático para com o sujeito cartesiano. Não nos interessa compreender o sujeito unicamente em sua particularidade vivida. É preciso entendê-lo, sobretudo ao grupo de licenciandos em Geografia, enquanto partícipes de uma comunidade que reluz significâncias ao mundo. O sujeito cartesiano não contempla, nem ao longe, a gama de subjetividades pulsantes que a contemporaneidade demanda.

---

<sup>3</sup> Título de obra de Jader Lopes (2020), em que discorre de poéticas reflexões acerca de como as palavras nos situam no mundo.

Ainda assim, compreender os sujeitos enquanto entes passivos igualmente não corrobora à constituição de um saber que aqui propomos tensionar. Contudo, compreender os indivíduos enquanto potenciais em suas práticas cotidianas e pedagógicas, entendendo que estas corroboram ao entendimento de quem são, por que são, de onde vieram e o que esperam... Nos leva ao que chamo, aqui, de saberlinguagem.

De antemão, para que ele se torne refletido, compreendido e, finalmente, vivido, parto do pressuposto adotado pelo professorautor Lopes (2020), de que

Falamos de todas as palavras, falamos da palavra do outro como a primeira geografia que habitamos (e/ou nos habita). Falamos de nossas relações geográficas com o mundo e como esse forjar(se) está em muitas enunciações. Falamos de como as linguagens geográficas se encontram com os bebês, as crianças e muitos adultos languageiros, com os objetos e as coisas que também são grandes contadoras de histórias, mesmo na ausência das pessoas. Falamos das paisagens que evidenciam as lutas sociais que revelam o que vive e morre em suas formas, em seus cheiros, sons e sabores. Falamos de palavras, pessoas e geografias. Essa é a cantiga que escolhi para nossas rodas: a unidade formada pela sociedade-natureza-pessoa. (idem, 2020, p. 3)

Isto posto, é chegada a hora de falarmos as nossas palavras, não aquelas escritas por outrem; não aquelas entoadas por outrem; não aquelas redigitas hierarquicamente, que detém poderes estratégicos e sistemáticos. É chegada a hora de encararmos o limiar da formação humana e profissional, na conduta docente. As marcas que nos levam às nossas escolhas profissionais – e suas decorrentes experiências, isto é o que mais compõe nossa identidade docente.

De acordo com o dicionário Oxford Languages (2017), a palavra “Saber” é um verbo transitivo direto que significa “1. Conhecer, ser ou estar informado” e “2. Ter conhecimentos específicos”. Na mesma referência de busca, temos que a palavra “Linguagem” significa para a linguística, “1. qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.”, por extensão “2. qualquer sistema de símbolos ou sinais ou objetos instituídos como signos; código.”, “4. maneira de exprimir-se própria de um povo, uma área geográfica, um autor, uma escola etc.; linguajar, falar, fala, dialeto, língua.”.

Saberlinguagem, sem hifenização, amparada aos escritos de Nilda Alves (2003), implica doravante uma construção linguística que visa romper para com a estruturação da língua hegemônica – e todas suas acepções de sujeito da linguagem (KOCH, 2018), a unificação de significados que visam rotacionar a constituição de um saber à prática pedagógica. É um saber da reflexão sobre a prática, saber que disserta acerca da significação dos lugares e sujeitos, entoados pela aorta comunicativa do cotidiano: a linguagem.

A relação dos saberes construídos e mobilizados pelos docentes durante suas formações e práticas foi e continua sendo tópico de inúmeros trabalhos desenvolvidos no campo da Educação. Autores como Gauthier (et al., 1998), Pimenta (1999) e Saviani (1996) se tornaram, por excelência, referências na temática, por isto, aqui, mobilizo a evidência de seus saberes (vide quadro abaixo) para a constituição e entendimento de mais um.

**Quadro 7:** Saberes docentes, categorizados por autor.

<i>Saberes docentes</i>		
<b>Gauthier (et al., 1998)</b>	<b>Pimenta (1999)</b>	<b>Saviani (1996)</b>
<b>Saberes disciplinares</b>	Saberes da experiência	Saber atitudinal
<b>Saberes curriculares</b>		Saber crítico-contextual
<b>Saberes das Ciências da Educação</b>	Saberes do conhecimento	Saber específico
<b>Saberes da tradição pedagógica</b>		Saber pedagógico
<b>Saberes experienciais</b>	Saberes pedagógicos	Saber didático-curricular
<b>Saberes da ação pedagógica</b>		

**Fonte:** elaborado pela autora, 2023.

De acordo com o que aponta Santos (2011, p. 14), saberes docentes dizem respeito aos “saberes provenientes do exercício da reflexão e da ação crítica no exercício da profissão docente, os quais o professor manipula para enfrentar as situações advindas do cotidiano”, permitindo-lhes, portanto, uma (re)construção diária destes mesmos saberes e práticas, por vivência. Os autores acima mencionados, em todas suas concepções e diversidades de saberes apontados, tecem seus dizeres a fim de, basicamente, três pilares: a responsabilidade social, o comprometimento e desenvolvimento profissional e a emancipação cidadã.

Como ponto de partida sobre a constituição de outros saberes docentes necessários à prática pedagógica, à formação humana e profissional de professorandos, amparo-me à Bakhtin (2006), ao dispor, acerca da filosofia da linguagem, que

É preciso insistir sobre o fato de que não somente atividade mental expressa exteriormente com ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio endivido, ela só existe sob a forma de signos. Nesse sentido, **toda atividade mental é exprimível**, isto é, constitui uma expressão potencial. Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprime vez. **A função expressiva não**

**pode ser separada da atividade mental** sem que se altere a própria natureza desta. (BAKHTIN, 2006, p. 51 – grifos nossos)

Contudo, a acepção de linguagem em termos Bakhtinianos (2006) me leva a acreditar, diante os saberes expostos, que falta-nos, ainda, compreender a construção de saberes por ópticas mais subjetivas – digo, uma possível movimentação de saberes que exercite um voltar-se a si e ao outro. Um exercício pleno de alteridade. Esta possibilidade, quando mediatizada por pela linguagem, possibilita evidenciar nossos processos de atribuição de significados às atitudes pessoais e profissionais tomadas, tanto quanto potencializa o desvelar de nossa conexão com a profissionalização.

Estes elementos compõem o saberlinguagem a que me debruço: é um saber construído no âmago do ato comunicativo, que desvela os símbolos e significações que lugarizam os sujeitos, suas práticas e angústias no mundo, e, mais especificamente, em seus lugares. Sendo a linguagem multidimensional (física, psíquica e filosoficamente falando), se circunscreve em domínio individual e coletivo concomitantemente, não se limitando a classificações uníssonas (BAKHTIN, 2006).

Por esta compreensão, o saberlinguagem é um saber dialógico – pois, no que tange às diferenciações entre linguagem, língua e fala, compreende-se: ampara-se à língua, para expressar-se, mas tampouco limita-se à fala, que é individual (idem, 2006). A importância de compreendermos a linguagem como saber, ou melhor, do saberlinguagem, decorre dos seguintes fatos

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significantes, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2006, p. 34)

Se ansiamos pela formação de professores que detenham conhecimento, boas práticas pedagógicas e engajamento profissional – eixos norteadores propostos para a formação de professores, segundo a BNC-Formação, esta é uma via a fim da responsabilização integral do sujeito sobre suas ações, completamente justa. A relação entre saber e linguagem torna-se indissociável, na medida em que aprender “é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação”. (CHARLOT, 2000, p. 81).

Quero dizer, então, que as práticas sociais cotidianas carregam consigo potencialidades que se circunscrevem além do que estamos acostumados a enxergar. Relegamos a ciência a um plano inatingível, quando na verdade esta só se constitui mediante práticas sociais qualificadamente sensíveis – mas que, no geral, tem toda a sua porosidade extraída e filtrada sob a óbice dos rigores técnicos e científicos. Mas é sobre esse saber cotidiano e, ademais, comunicativo, que falo. Que atribui qualidade existencial às Cartografias de Si. Quem narra a si e a sua história, reflete o espaço de onde vem, quem narra a si narra a um lugar.

A epígrafe deste capítulo ilustra como cheguei às Cartografias de Si. Meu primeiro contato com as Cartografias na Universidade, não foi plural. Tive de arcar com angústias, preocupações e devaneios para, a partir do “Si” que enuncio conjunto às Cartografias, reconstruir ideias e teorias que custam caro a quem se dispõe a fazer diferente. As ausências da minha formação profissional entrelaçaram-se à minha formação enquanto sujeito social e humano; se não tomasse para mim a responsabilidade de enveredar por caminhos tortuosos, mas, gratificantes, não descansaria.

É que voltar-se a si custa tanto para teorizar, quanto para voltar-se, em práticas, ao outro. Não nos fazemos sozinhos – e no meio do caminho, sempre encontramos quem nos estenda a mão ou, ainda, quem finja não ter visto um pedido de ajuda e ao que me aparenta, os professorandos, diante os problemáticos contextos sociais que nos encontramos no país, estão incansavelmente com as mãos estendidas, solicitando por ajuda. Foi então que, partindo deste lugar, encontrei com o trabalho de Souza (2014), intitulado por “CARTOGRAFIA DE SI: o processo de criação através dos territórios particulares e compartilhados no Instagram”.

A inquietação da autora conversa muito com as proposições que daqui se seguem, sobretudo, na perspectiva de enxergar no sujeito, uma condição autoral que é, desenfreadamente, afastada de nós por uma lógica estrutural globalizante. Souza parte do entendimento de que o compartilhamento de postagens na rede social Instagram, converge para a criação e retroalimentação de territórios sensíveis, por parte dos usuários da rede. Parto da concepção de que os sujeitos tem potencial criativo e autonomia para enxergarem em si e na relação com o outro, possibilidade de reflexão e transgressão do *status quo*. Isto faz parte dos pormenores que tecem as Cartografias de Si, para a formação de professores.

Uma breve mas contundente distinção entre ambos os trabalhos é a de que Souza adota o termo “Cartografia” como ato e efeito de compreender, metaforicamente, os compartilhamentos em rede social, que configuram na constituição de territórios particulares – e o tece magnificamente. Mas, aqui, adoto a “Cartografia” como linguagem geográfica e,

utilizamo-la no plural, compreendendo seu fazer enquanto ações que nos serão recorrentes durante nossas formações.

As Cartografias de Si compõem Cartografias de sentimentos que atravessam sujeitos, sejam eles bons ou ruins, os filtros ficam a par do cartógrafo que tece, na escrita, as angústias e alegrias expressas no seu exercício comunicativo. Discorrer sobre uma outra Cartografia, ou melhor, outras, plural, se deve ao silenciamento e invisibilização de sujeitos outrora marginalizados; as pessoas são passadas pelos lugares de onde vem, carregando consigo bagagens inimagináveis e igualmente transpassam estes lugares, impregnando-os com suas marcas.

Não destoa quando se trata de pessoas – sobretudo em formação para dada profissão (e, maiormente, quando esta é a docência). No ir e vir do ato-processos de formar-se para contribuir para com a formação de outros, o feitiço de nos cartografarmos é constante, só não nos é perceptível devido às duras atribuições que o tradicionalismo nos impõe. É fato que não vamos cartografar a nós mesmos uma única vez na formação ou na vida, são construções recorrentes que vêm à tona na medida em que, pelo domínio dos espaçotempos formativos, tomamos consciência de nossas potências.

As Cartografias de Si para além de pertencerem a um movimento de ruptura paradigmática, constituem-se enquanto uma utopia crítica, tal qual proposta por Boaventura de Souza Santos (2007). Isto implica dizer, ora pois, que no sentido de romper com um passado que silenciou expressividades na representação espacial, estas possibilidades outras do sentirfazer emergem como sendo um adorno a emergência humanitária pela qual passa a humanidade. Pormenorizar as Cartografias de Si para a formação inicial de professores de Geografia revela o deslocamento por uma outra alteridade; propõe-se a desnaturalização de práticas que cristalizam representações de mundo, insubmissão dos saberes diversos que implica em como condicionará a uma práxis igualmente reflexiva.

Falar sobre estas Cartografias demanda falar o professor enquanto ator de sua prática, partindo do entendimento de que a prática não se dissocia de sua vida. O movimento de saberfazer docente constitui uma narrativa situada além da formação inicial, está diretamente relacionada inúmeras outras experiências habituais. Vivenciado as pelos sujeitos da ação. Abrir-se à possibilidade de enxergar Cartografias outras, demanda um reencontro a histórias situadas. Cartografar a si mesmo é um constante movimento de revisitar experiências cotidianas que transformam o sujeito a partir do ato reflexivo.

Ninguém cartografa a si uma única vez, pois ninguém é inato, bem como há transformação nos espaços em que as pessoas se inserem socialmente, há uma rede de influências que retroalimentam essa transformação do eu e do outro no espaço.

Paralelo ao que aponta Certeau (2003), existe uma potencialidade transformadora que é insubmissa, construída nas práticas cotidianas vivenciadas por homens e mulheres. Não seriam essas práticas ingênuas, dissociadas de um contexto sócio espacial, completamente ao contrário, por terem qualidade espacial, não escapa à geograficidade dos lugares.

As cartografias de si vão se alinhar às narrativas de professores e professoras em formação quando entendemos esta formação como um *espaçotempo* crível, habitado e vivenciado por indivíduos que possuem histórias de vida advindas de um lugar. Esta geograficidade implica na sua atuação e formação docente. Parto da ideia de que a performatividade será um movimento de habitar o mundo condizente ou não com os papéis sociais pré-estabelecidos para cada grupo social; nesse sentido é necessário realizar um deslocamento teórico a fim de enxergar a formação de professores como um espaço, acima de tudo, político. Não é porque que as cartografias de si configuram um movimento sensível que deixam de ser políticas

O poder das palavras se faz visível não perante o enunciado de uma frase; o poder das palavras, ou melhor, o poder do discurso se faz visível mediante o silenciamento daqueles sujeitos que deveriam falar, mas não podem ou não conseguem. Assim acontece em “VOX”, uma narrativa distópica recentemente lançada pela autora Christina Dalcher (2018). A história se passa nos Estados Unidos da América (EUA), em um futuro não muito distante, é possível destacar.

O enredo da narrativa se desdobra mediante o contexto social e político dos EUA, em que a extrema direita toma os poderes institucionais e decreta que as mulheres só podem falar até 100 palavras por dia. Para um controle mais eficaz da instituição desta política, toda as mulheres e meninas têm agrilhado a si um contador de palavras, caso falem mais de 100 por dia, serão punidas. A protagonista que narra a história chama-se Jean e costumava ser uma renomada linguista cognitiva, como seu filho, homem, Steven faz questão de evidenciar, em certo momento da história.

As dimensões espaço-temporais passado, presente e futuro são o grande marco que fazem desta obra irradiante. Jean, assim como outras personagens, denunciam o presente com lembranças passadas, e olham para o futuro sem tantas esperanças – pois às mulheres, também não é permitido pensar demais. Elas não podem ler, escrever e trabalhar, a menos que

tudo isto se faça voltado à esfera doméstica, exceto as atrizes; estas podem trabalhar e até mesmo falar mais de 100 palavras por dia – desde que tudo que façam dialoguem com o Universo masculinizado que a obra põe à reflexão.

Ainda na obra de Dalcher (2018), é possível ver como a esfera social e política impacta na educação. Nas escolas, as disciplinas comumente encontradas no currículo regular, como a História, foram substituídas pelos Estudos Religiosos Avançados. A partir desta nova disciplina é possível construir conhecimentos de como as mulheres devem obedecer a seus maridos e como os filhos devem se sujeitar aos mais velhos. O fundamentalismo alarmantemente branco, cristão e heterossexual compulsório se dissipa no espaço-tempo da obra de modo a cravar no peito de cada leitor, as urgências de alçar olhares ao agora, pois o depois pode ser – e é – tarde demais.

Adotando como pressuposto a sensibilização ocorrida por “VOX” (DALCHER, 2018) em referência ao poder do ato de falar, para as discussões que daqui decorrerão, se faz necessário pensar nas proposições da filósofa negra brasileira Djamila Ribeiro (2019, p. 55). Não se deve “[...] pensar o discurso como amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle.” Nesta obra, Djamila propõe que demarquemos os lugares a partir dos quais falamos, pois eles supõem os privilégios e as dores com que cada sujeito se deparou no decorrer de sua vivência.

Por isto é preciso estimular que os estudantes falem, mas falem com tom: de pele, de gênero, de sexualidade, corporeidade, ademais... Mais do que o balbucio de palavras, é preciso estimulá-los à compreensão de seus lugares de fala (RIBEIRO, 2019). Apesar de parecerem passos pequenos a serem dados, a vivência dissidente dos corpos, acostumadas à rejeição, sentirão o afago que é poder falar e, principalmente, ser ouvido: sem um contador de palavras por perto.

O silenciamento destes sujeitos, conquanto, não é longínquo; Joice Berth (2019) o enxerga enquanto uma tecnologia de opressão, ou seja, um mecanismo capaz de induzir o oprimido à internalização das normas vigentes na sociedade. Berth (2019) e Ribeiro (2019) têm obras que muito dialogam ao entendimento de que

O empoderamento, assim como o lugar de fala, coloca-se em uma posição estratégica de descortinador da bipolaridade social, que ao mesmo tempo anseia pela igualdade em um sintoma confuso de crise ética, mas não se mostra disposta a olhar para seus acúmulos e questioná-los no sentido de promover um recuo em nome de uma transformação social completa e possível. (BERTH, 2019, p. 65)

Propor outras práticas em Cartografia advém da necessidade de compreender as inscrições culturais ocorridas nos corpos e como estas implicam na construção de suas identidades. Assim, adota-se a concepção de que as Cartografias de Si transpassam as representações cartográficas habituais. Aqui, pretende-se que seja enxergada enquanto espaço de acolhimento docente e de reflexão sobre a práxis pedagógica. Butler (2015) e Foucault (1992), ao dispuserem de considerações complementares acerca dos sujeitos no mundo – e a consequente autorreflexão que estes devem fazer a partir de suas experiências, proporcionam à educação possibilidades de acolhimento.

Não é impropriedade a crescente apatia que os estudantes vêm desenvolvendo na sala de aula; é cíclico, e este ciclo tem uma explicação que decorre do estabelecimento das relações humanas. Como formar sujeitos engajados, se a defasagem constitui-se também na formação de professores?

A formação inicial, ou melhor, seus agentes, expressões (i)materiais de seus respectivos meios sociais, - à luz de seus capitais culturais, econômicos e simbólicos, reproduzindo o espectro hegemônico que detém parte, senão todo, poder simbólico desde os primórdios, com processos de colonização perversos, readequados à contemporaneidade sob a égide da globalização, igualmente perversa - induz seus agentes ao reconhecimento de quem são pelo que transpassam (às expectativas alheias, comumente).

“A própria ideia de subjetividade já pressupõe as relações de poder, pois o sujeito só se reconhece a si mesmo na apreensão fenomenológica da existência de um outro” (GUIRAUD, 2008, p. 8). Neste sentido, as relações de poder originadas (e originárias) consolidadas e perpassadas induzem à introjeção. A partir das relações de poder estruturadas socialmente, alavancadas pelo *habitus* e intensificadas pelo capital simbólico, faz com que a violência simbólica, o apagamento dos sujeitos, se configure cotidiano.

É justamente por acreditar que a generalização não é uma saída perspicaz para a mudança que não se propõe aqui uma receita (vazia), dotada de usual maneira de Cartografar vivências múltiplas. Carece de se enxergar particularidades da formação de professores.

Evidentemente, pretender um exame global da sociedade brasileira ou encaminhar “receitas” e soluções para uma prática educativa não sexista que se mostrasse “adequada” a essa pretensa “realidade” seria uma incoerência face à perspectiva que atravessou as análises até aqui desenvolvidas. Seguramente as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no país produzem ou possibilitam condições também muito distintas de intervenção. (LOURO, 2020, p. 124-125).

É preciso olhos para ver ou corpos para sentir a urgência de repensar a práxis pedagógica em Geografia. Numa sociedade multi-informacional, onde o conhecimento se dispersa no meio de inúmeras informações, o que vale? Acumular dados, ou trabalhar em cima da experiência? Democratizar o ensino e as representações cartográficas, ou estagnar o ensino no eco do silêncio docente? Afinal, tudo é Geografia, inclusive explorar possibilidades outras, que respeitem a dignidade humana.

Decerto, um dos movimentos didáticos das Cartografias de Si: ser um exercício reflexivo de reencontro e reconhecimento às próprias geografias. É perceptível uma indissociabilidade entre a cartografia e a representação social, o objetivo das cartografias de si não é relegar isto a segundo plano, mas sim, a tomada do indivíduo e de suas significações acerca de lugares para o reconhecimento destes espaços.

## 5. DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: POR ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Neste capítulo nos debruçaremos sobre as Cartografias de Si elaboradas pelos sujeitos partícipes desta pesquisa. Em forma de relatos autobiográficos, os professorandos puderam contribuir para com análises que nos conferiram uma forte relação entre o global e o local e as estruturas decorrentes destas dimensões, que conferem condicionamentos limitantes à formação inicial de professores.

Neste sentido, as linhas que se seguem, tecidas com expectativas, angústias e anseios reais, compõem um quadro de frações de histórias de vidas igualmente reais. Aqui, serão analisadas sob a óptica da Análise de Conteúdo, fazendo jus aos objetivos e percurso metodológico enunciados. Este método nos possibilita o tratamento de dados intersubjetivos, uma vez que pelo decorrer de sua experientiação, leva-nos a compreender tais dados mediante as marcas que eles mesmos carregam.

Para que fosse possível a realização das análises e reflexões acerca dos relatos autobiográficos expostos a seguir, mediante as proposições de Bardín (1977), se fez necessário uma codificação em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC). Para a autora, a primeira diz respeito à “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base”, pode ser de natureza e dimensões variáveis, servindo como crítica, inclusive, às disciplinas de caráter científico rigoroso (idem, p. 104-105). Dentro do que compreende-se por UR, estão implicadas: palavras, objetos, temas, acontecimentos, documentos e personagem. Aqui, utilizaremos de palavras e temas.

Por Unidade de Contexto, então, a autora afirma ser a dimensão sob a qual se compreende as Unidades de Registro, podendo ser um segmento de mensagem, frase ou parágrafo sobre determinado tema. Complementa que quaisquer tipos de materiais são determinantes para a elaboração presidida junto ao quadro teórico do trabalho. O tamanho da UC aumenta ou diminui proporcionalmente o impacto da análise que dela decorrerá (ibid.).

No quadro a seguir, estão dispostas as Unidades de Registro e Contexto, a fim de melhor compreensão dos quadros que seguirão dos relatos adiante enunciados.

Quadro 8: Unidades de Registro e Contexto, por palavras, para as análises dos relatos.

<i>Codificação dos dados tratados durante a Análise de Conteúdo</i>		
<b>Unidade de Registro (UR)</b>	<b>Semântica atribuída à UR</b>	<b>Unidade de contexto</b>

Eu	Percepção sobre si na formação.	Relato autobiográfico
Motivação	O que motivou a ingressar e manter-se no curso.	
Formação	Como tem sido atravessado pela formação.	
Cartografias	Compreensão dos conceitos e dilemas que envolvem a Cartografia	

**Fonte:** elaborado pela autora, 2023.

Foram a partir destas Unidades que as análises que daqui decorrerão se transcorreram. Esta codificação me possibilitou uma imersão nos diferentes contextos de vivência dos professorandos, para alçar olhares mais enfaticamente em como estes sujeitos estão sendo atravessados neste espaçotempo que é a formação de professores. O contato direto com sujeitos em formação inicial me possibilitou uma volta a memórias de minha formação, e, diga-se, a quem um fui e um vislumbrar a quem estamos nos tornando enquanto professores.

Foi fundamental ouvi-los tanto quanto lê-los, literalmente, para compreender fielmente o que estavam dispostos a me comunicar. Exercitar a escuta do outro, me rememora um dizer do livro “O Palhaço e o Psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas”, quando os autores dispõem que a escuta muito se parece com “Uma pequena viagem, na qual deixamos, hospitaleiramente, que a voz do outro ecoe em nós mesmos, para em seguida ler sentidos intrusivos e imprevistos, perguntando e investigando a fonte dos nossos problemas e inquietudes” (DUNKER, THEBAS, 2022, p. 28).

Dito isto, antes mesmo de exemplificar a potencialidade da construção de narrativas na formação de professores, é preciso ponderar sua finalidade e importância. No Brasil, começou a ser utilizada a partir da década de 1990 enquanto prática de formação e investigação-formação em pesquisas que tangenciavam a pós graduação em Educação. A partir de então, emergiram grupos de pesquisas diretamente voltados à tematização das histórias de vidas de professores como pauta de pesquisa (FREITAS, GHEDIN, 2015).

A fim de que se desenvolva uma experiências sensível de refletir e revisitar a si em diferentes tópicos de vida e de formação, as narrativas autobiográficas pressupões a existência de uma relação dialética entre o sujeito e suas experiências de vida; é por intermédio deste contramapeamento que estas e outras experiências podem ser ressignificadas e enxergadas sob uma óptica não cristalizante de representações e representados de e pelo mundo. Pensar em

uma Educação em nível Superior que proporcione aos professorandos uma reflexão sobre si, converge com os pormenores de que aponta bell hooks (2017, p. 56):

A experiência dos professores universitários que educam para a consciência crítica indica que muitos alunos, especialmente os de cor, não se sentem “seguros” de modo algum nesse ambiente aparentemente neutro. É a ausência do sentimento de segurança que, muitas vezes, promove o silêncio prolongado ou a falta de envolvimento dos alunos.

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.

Buscamos, aqui, agora, dar continuidade ao movimento de compreender como as Cartografias de Si emergem como um movimento translacional necessário para a construção de experiências outras na formação de professores de Geografia, bem como aponta o objetivo central desta pesquisa.

### 5.1 Quem são os professorandos que nos falam?

Antes de qualquer consideração acerca dos relatos que compõem a poética deste capítulo, é extremamente necessário conhecer os sujeitos que os escreveram, acreditaram e auxiliaram fortemente no desenrolar desta pesquisa.

Traçar um percurso que me possibilitasse ir de encontro a estes sujeitos me fez questionar, momentaneamente, como se daria suas acepções acerca de uma pesquisa com tema e abordagens que destoam em muitos elementos, daqueles que estamos habituados no seio das Universidades. Acreditei fortemente que o impacto da abordagem aos professorandos poderia trazer ao Encontro Reflexivo-Formativo uma densa quantidade de partícipes engajados no ato de refletir sobre nossas próprias jornadas profissionais.

Diante tais preocupações, outras angústias começaram a emergir. Eu, que muito admiro o exercício de múltiplos questionamentos acerca de uma mesma questão, quase me vi perdida em meio aos que eu mesma levantei. Que impacto este momento e estas reflexões terão nestes sujeitos? Se positivos, em que escalas geográficas mensurar tais impactos? Se negativos, como transgredir tais ações por uma melhora? Estarão conscientemente abertos ao diálogo que nos leva ao novo?

Chegar até os professorandos me proporcionou um redirecionamento de rotas: por ali, não! Existem inúmeros motivos para alavancarmos do tradicionalismo como ponto de partida – ele não contempla mais a complexidade dos saberes constituintes de nossas práticas e identidades. Aqui, não esperemos mensurar impactos, dimensionar escalas, tampouco

transpor ao outro expectativas não construídas por ele. Aqui, lidaremos com o âmago das experiências na formação inicial de professores: os fatos, ou melhor dizendo, as escritas reais.

Por um momento, quase caí na armadilha de agrilhoar esta pesquisa ao ponto de partida aqui mesmo enunciado. Estamos habituados a acreditar que as coisas estão postas de tal maneira e que assim devem continuar.

Para chegar a estes sujeitos, foi necessário a escrita, por mim, de uma carta-convite, direcionada aos mesmos através dos representantes de turmas dos períodos em vigência na UFPE, no ano de 2022. Consideramos que o curso de Licenciatura em Geografia nesta instituição acontece nos turnos matutino e noturno e que existem 8 períodos necessários para a conclusão do curso. Por período, existem duas turmas em vigência (uma por turno), totalizando um quantitativo de 8 turmas.

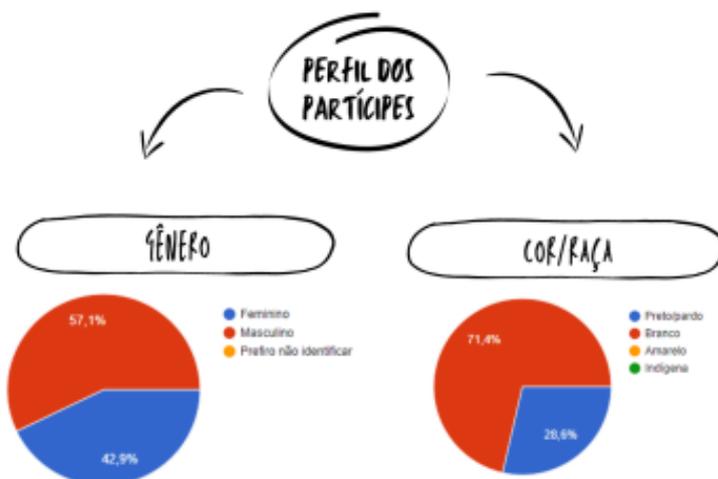
Do total de turmas que entrei em contato, obtive retorno de 3 (professorandos das turmas matutina e noturna do 6º período, e uma professoranda da turma correspondente ao 8º período, do turno matutino). Este, sem sombra de dúvidas, é o dado mais alarmante desta pesquisa e existe um porquê. Dentre os elementos que compunham a carta-convite, estavam: minha identificação, breve apresentação da pesquisa, chamada com dia, local e horário de realização do Encontro e, enfim, os critérios para participação. Estes, foram, como já enunciados na metodologia:

- Ser aluno(a) regularmente matriculado nos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE;
- Ter cursado a disciplina de Cartografia ou ter o interesse pela área de Cartografia Escolar e Formação de Professores;
- Ter cursado ou estar cursando Estágio Supervisionado Obrigatório;

A grade curricular deste curso começa a ofertar as disciplinas de Estágio a partir do 5º período do curso, assim, 8 turmas não estariam dentro dos critérios desenhados para a participação na pesquisa. Entrementes, o que desmotivou o montante das demais 5 turmas a não darem retorno sobre o convite proposto? Professorandos não têm interesse pela área de Cartografia e Formação de Professores? Esta não pode ser uma afirmativa, sem que analisemos, para além do perfil primário destes sujeitos, o que eles têm a nos dizer.

Dando encaminhamentos para o início de maiores aprofundamentos, a figura abaixo desenha um mapa mental que esquematiza as perguntas e respostas básicas iniciais que compõem a construção do perfil dos partícipes desta pesquisa.

**Figura 6:** Mapa mental do perfil dos partícipes.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Estes dados prévios, coletados no ato de inscrição dos partícipes, mais precisamente no Bloco 1 do formulário online, terão muito a nos dizer nas páginas seguintes, tanto quanto já os tem, por hora. Isto, pois, marcadores sociais como gênero e cor/raça, não apenas atravessam, mas, com forte impacto condicionam nossas vivências e nos escancaram as predileções de uma sociedade altamente misógina e racista.

Ao tratar de questões identitárias, sobretudo no que concerne aos condicionamentos proferidos estritamente à população preta, Djamilia Ribeiro afirma que (2019, p. 31)

“(...) não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades. (...)”

Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade (...)

Se inter cruzarmos os indicadores de gênero e cor/raça ao terceiro requisito direcionado à chamada de partícipes para a pesquisa, chegaremos a um indicador social de que: a experiência de pessoas pretas até mesmo dentro da Universidade, em um curso de nível superior, é cerceada pela estruturação de um racismo que oprime. Outra adjacência é a de que os sujeitos professorandos autodeclarados pretos, foram os que proporcionalmente menos apresentaram vínculo com Programas de Iniciação à Docência (como PIBID e Residência Pedagógica), vide figura abaixo.

**Figura 7:** Percentual de partícipes com vínculo – ativo ou passado com programas de iniciação à docência, e que cursaram ao menos uma disciplina de Estágio.



**Fonte:** elaborado pela autora, 2023.

É sabido que estes programas têm por intuito aproximar os professorandos do ambiente escolar, bem como das práticas pedagógicas nele desenvolvidas, e aperfeiçoar suas relações entre teoria e prática (DRUMOND, 2020). Contudo, historicizando-os, surgiram bem após a publicação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), quando maiores debates se desencadearam no âmbito da formação de professores. A partir de então, foi estabelecido um cenário de desenvolvimentos de políticas públicas voltadas ao âmbito da formação inicial, mais especificamente.

Pelo objetivo de ambos, aqui serão contemplados enquanto vieses de análises a fim de analisar se, decerto, o sentido que busco aproximar para com estes programas. Isto é, compreender se tangenciam à preocupação de pormenorizar maiores amparos para uma compreensão mais voltada aos professorandos, acerca deles próprios e de suas práticas. Como enxergam suas experiências possibilitadas por estes programas? Em que momento de suas formações eles aparecem e de que maneira os atravessam? Afinal, por existência, estes programas fazem parte – direta ou indiretamente (vide as lutas coletivas), das jornadas profissionais destes sujeitos, quer eles tendo sido cartografados ou não.

De maneira análoga, o Estágio Supervisionado atua no sentido de oportunizar aos professorandos uma vivência espacial em escolas da Educação Básica com que têm e terão, mais frequentemente, contato – e, ainda, promovendo “a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação” (GISI; MARTINS; RO-MANOWSKI, 2009, p. 208).

A adoção do “Ter cursado ao menos uma disciplina de Estágio Supervisionado” como pré-requisito às análises que daqui se seguem, se circunscrevem neste cenário; para o desenvolvimento da profissionalização docente, os professorandos carecem de experiências *in loco*. Como mencionado, a disciplina de Estágio na Grade Curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia na UFPE só é proporcionada a estes sujeitos a partir da segunda metade de seus cursos, ou seja, a partir do 5º período. Mas, a compreensão dicotômica entre teoria e prática conduz-nos a equívocos durante a formação de professores (SANTOS, 2011).

Em sua pesquisa, Botelho (2020) nos proporciona uma assertiva visão acerca da disposição dos componentes curriculares destes cursos, em análise voltada especificamente à disciplina de Educação Ambiental. Aponta para a necessidade de se (re)pensar a formação dos professores sob um viés complementar, não separatista; diz ser necessário situar determinados componentes curriculares em eixos significativos à formação.

Tal debate nos conduz à observação dos impactos que a estruturação da grade curricular (vide quadro abaixo) pode vir a causar na formação integral destes sujeitos.

**Quadro 9:** Esquematização, com alterações em destaque, dos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia na UFPE.

<i>COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPE</i>	
Componentes curriculares obrigatórios de conteúdos geográficos	<p>Introdução à Ciência Geográfica</p> <p>Fundamentos de Geologia e Petrografia</p> <p>Fundamentos de Climatologia</p> <p>Introdução à Geomorfologia</p> <p>Biogeografia</p> <p>Geografia da População</p> <p>Geografia Agrária</p> <p>Geografia Urbana</p> <p>Geografia Industrial e dos Serviços</p> <p>Climatologia Dinâmica</p> <p>Fundamentos de Pedologia e Edafologia</p>

	<p><i>Leitura de Cartas Cartográficas<sup>4</sup></i></p> <p>Geografia Econômica e do Mundo Atual</p> <p>Geografia Regional do Brasil</p> <p>Geografia Regional do Nordeste</p> <p>Metodologia do Trabalho Científico</p> <p>Introdução e Aplicações de Geotecnologias</p> <p>Educação Ambiental</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso</p>
Componentes curriculares obrigatórios de formação pedagógica geral	<p>Fundamentos da Educação</p> <p>Gestão Educacional e Gestão Escolar</p> <p>Fundamentos Psicológicos da Educação</p> <p>Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica</p>
Componentes curriculares obrigatórios de prática	<p>Pesquisa Aplicada ao Ensino de Geografia</p> <p>Metodologia do Ensino da Geografia 1</p> <p>Metodologia do Ensino da Geografia 2</p> <p>Avaliação da Aprendizagem</p> <p>Didática</p> <p>Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras</p>
Componentes curriculares obrigatórios de estágio curricular supervisionado	<p>Estágio Curricular Supervisionado 1</p> <p>Estágio Curricular Supervisionado 2</p>

---

<sup>4</sup> As disciplinas em destaques passaram por processos de alteração; Leitura de Cartas Geográficas é, agora, ministrada na nomenclatura de “Introdução à Cartografia”, sendo estes componentes equivalentes. E “Geografia da África” foi recentemente inserida no campo das disciplinas eletivas.

	Estágio Curricular Supervisionado 3 Estágio Curricular Supervisionado 4
Componentes curriculares eletivos	Estatística Aplicada à Geografia Geografia Política Formação econômica e territorial do Brasil Antropologia Cultural 1 Geografia de Pernambuco Fundamentos da Ecologia Português Instrumental Geomorfologia costeira Agroecologia Introdução a oceanografia Geografia Cultural <i>Geografia da África<sup>4</sup></i>

**Fonte:** (BOTÊLHO, 2020, p. 144).

O professor autor observa então que o componente curricular da disciplina de Educação Ambiental ocupa “uma posição estratégica na formação dos professores de Geografia, pois está situado no “meio do caminho”, lidando com os conhecimentos pedagógicos e geográficos já trazidos pelos estudantes” (idem, p. 145). Neste prumo, é observado que as referidas disciplinas de Estágio se desenham sob uma perspectiva símile.

Apesar de serem disciplinas que ocupam espaços, evidentemente, no eixo dos componentes curriculares obrigatórios, por vias práticas, não nos cabe depositar sobre elas expectativas de transformação sobre as práticas formativas e pedagógicas dos professorandos, quando a formação demanda uma integralidade em sua conduta. A formação de professores demanda, devido ao cariz de sua rede de influências (leia-se, Universidade-Escola-Comunidade), um olhar atento às qualidades existenciais dos sujeitos que a compõe.

Em razão disto, foi em relação à gama de disciplinas ofertadas, foi observado que há uma nitidez o quanto ao afastamento entre as disciplinas de cunho estritamente geográfico e as do ramo pedagógico: onde se insere o diálogo entre ambas as áreas? As disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia 1 e 2 contemplam inteiramente a transformação pedagógica da matéria? E se somarmos este questionamento ao fato de que após o período de início dos Estágios Supervisionados, os professorandos encerram o ciclo de disciplinas voltadas aos componentes curriculares de formação pedagógica geral.

Repensar a formação inicial de professores, com respaldos significativos em suas atuais e futuras práticas estabelece uma necessidade de preocuparmo-nos com a oportunização de vivências outras, seja por meio de Programas de Iniciação à Docência, ou, ainda, atividades de Extensão – que agora, após processo de curricularização (vide Resolução nº 07/2018, publicada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação), ocupam 10% das horas referentes às atividades obrigatórias em todos os cursos de graduação. A preocupação com esta mudança e, sobretudo, com os impactos dela tem sido pautas de grandes avanços na formação de professores de Geografia?

Torna-se evidente, assim, que

A mentalidade tecnicista da sociedade e sua preocupação em fazer da educação uma simples criadora de mão-de-obra para a produção, reduziram o professor à simples transmissor de conteúdos não-reeelaborados criticamente. Ou seja, uma teoria colocada no começo dos cursos de formação de professores e uma prática colocada no final deles, sob a forma de Estágio Supervisionado constituem a maior evidência da dicotomia teoria-prática.” (op. cit, p. 87).

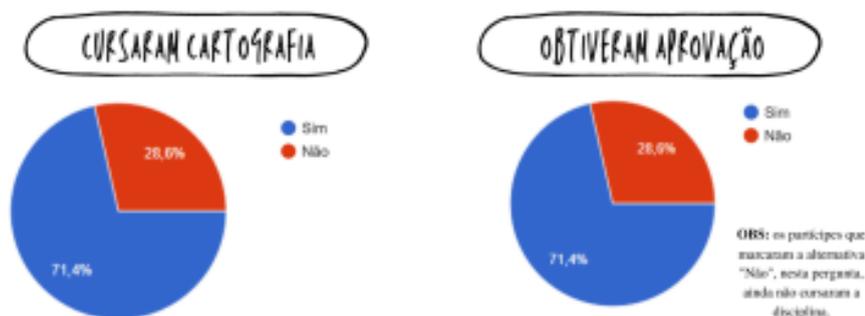
Como outro pré-requisito à participação na pesquisa, estava ter cursado disciplina de Cartografia e, ou, ainda, ter o interesse na área de Cartografia Escolar e Formação de professores. Ao todo, das 8 turmas em vigência, e das 3 que deram retorno, tivemos 9 inscritos, em que destes, 6 compareceram ao Encontro Reflexivo-Formativo e um outro professorando, por convite dos demais, se inscreveu na hora, não preencheu ao formulário (a quem chamaremos de Luís<sup>5</sup>).

Na figura abaixo, é possível vislumbrar o percentual de partícipes que cursaram a disciplina e os que obtiveram aprovação na mesma.

**Figura 8:** Percentual de estudantes que cursaram – e foram aprovados, na disciplina de Cartografia.

---

<sup>5</sup> A título de elucidação: Luís não aparece no quadro acima por ter se inscrito no momento de início do Encontro Reflexivo-Formativo, mas, cursou à disciplina de Cartografia e obteve aprovação na mesma. Adiante, assim como os demais, poderemos contemplar e analisar seu relato autobiográfico.



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

**Partindo deste pressuposto**, uma outra questão, basilar à compreensão das nossas discussões, se desenhou por meio da disciplina de Cartografia na formação destes professorandos. Questionei-me, em dado momento, qual a visão que estes sujeitos construíram, até o momento, sobre Cartografia – assim, no singular. As respostas, descritas no quadro abaixo, foram intercruzadas com a resposta à pergunta “Já cursou a disciplina de Cartografia?”.

Quadro 10: **Questão aberta do Bloco Formação, do formulário de inscrição para participação na pesquisa.**

<i>O que você entende, hoje, por Cartografia?</i>		
Machado:	A Cartografia é o estudo da realidade de forma gráfica. Trazendo para realidade, podemos observar que esse ramo das ciências geográficas trata além da representação gráfica, mas também das questões que abarcam a realidade.	Cursou
Carolina:	Cartografia é o estudo das representações gráficas.	Cursou
Clarice:	A cartografia vem com a responsabilidade de expor a realidade em seu sentido gráfico, representações através de mapas, levantamento de dados e espacialidade.	Cursou
Carlos:	Área de estudo que busca analisar/estudar e representar o espaço de forma gráfica, digital ou manual, através de mapas, cartas, croquis, etc.	Cursou
Ariano:	Meu entendimento sobre cartografia é muito simples devido ao pouco contato que tive com a disciplina. Mas compreendo que a ciência cartográfica é importante para o desenvolvimento de mapas, plantas, dados e tabelas de uma determinada área e etc.	Não cursou
Cecília:	Uma representação gráfica do espaço/realidade geográfica em diferentes formatos a serem exibidos.	Não cursou

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Em termos gerais, é percebido que os saberes cartográficos que atravessaram e atravessam a formação destes professores demonstram a predominância da compreensão cartográfica por lentes cartesianas-euclidianas. Não se trata, em quaisquer dimensão, de responsabilizar os professorandos pelo desenvolvimento de saberes transgressores, tampouco invalidar os saberes construídos por eles até o presente momento. Se trata, em demasia, de desvelar os condicionamentos que os levam a se silenciarem, bem como seus desejos e percepções sensíveis, em meio à enunciação de um discurso dominante.

Para Barbosa (2018, p. 27) “A Geografia Acadêmica é formada de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de estudo, enquanto a Geografia Escolar corresponde ao conjunto de saberes dessa outra Geografia”. Diante desta consideração, nos é evidenciada uma nítida dicotomização que atinge a formação, sobretudo inicial, e influencia diretamente na configuração de concepções e práticas que agrilhoam a formação de professores às mesmas teorias, conceitos e métodos com que tiveram contato.

Pensar que a formação inicial de professores está estrita e diretamente correlacionada aos saberes e práticas pedagógicas movimentadas no chão da sala de aula me angustia em dois pontos: primeiro, que a invisibilização e silenciamento do professor (aquele mesmo que um dia foi professorando) não tem data de validade; e que, em decorrência disto, como desenvolver os saberes docentes em prol de uma profissionalização engajada e pelo reconhecimento de si?

Compreender que o exercício cartográfico se faz além de um laboratório abarrotado de tecnologias e/ou, ainda, que se faça doravante à organização panóptica<sup>6</sup> de uma sala de aula em que o professor-formador ocupe um espaço de detentor do conhecimento implica, inicialmente, a existência de momentos que possibilitem a estes sujeitos refletirem sobre quem são, quem estão se tornando e para onde e quem direcionarão suas práticas pedagógicas. *Per si*, alçar olhares a si próprios em diferentes escalas de espaçostempos, é cartografar-se – é, igualmente, assumir o compromisso pessoal e profissional de compreender-se enquanto sujeito, antes de compreender uma gama de conteúdos que serão elucidados em sala de aula.

Daí advém a necessidade de possibilitar a estes sujeitos a realização de cartografias sobre as próprias vivências formativas, a fim de refletirem não apenas uma necessidade de

---

<sup>6</sup> Para Foucault (1975), o panóptico funciona como sendo uma máquina de vigilância, característico de um modelo de instituição e/ou sociedade que instaura uma vigilância permanente para com os sujeitos.

abrangência conceitual em termos cartográficos mas, sobretudo, a fim de que se enxerguem enquanto protagonistas de suas jornadas acadêmicas.

A busca destes objetivos, reside na consciência que temos de que discutir os problemas de formação cartográfica do professor de Geografia, é uma tarefa que não se resume nela mesma. O trabalho de formação de professores não se revela único do ponto de vista técnico, nem mesmo do ponto de vista político, muito menos do ponto de vista teórico-prático. Caminhamos neste processo e verificamos o privilegiamento de um ou de outro. Neste sentido cria-se concepções de saber, seja técnico, seja político, seja teórico, seja prático, cujas dualidades não apontam para a superação das problemáticas existentes. Saberes estes que não superam a dimensão da prática discursiva, ou da reprodução mecânica de conteúdos sem uma profunda reflexão. (SOUZA, 1994, p. 3)

Diante dos fatos, questiono-me: a que par estamos integralizando os sujeitos com suas formações? E, sobretudo, em suas formações? Quais espaços formativos lhes são abertos para que suas subjetividades se entrelacem às reflexões que igualmente os formam enquanto profissionais? A experiencição das disciplinas, tanto pedagógicas quanto geográficas, abrem margem para se sentirem inseridos em um contexto de ponderações sobre e com o mundo? E quanto a disciplina de Cartografia, como esta, que aqui em específico muito nos interessa, tem contribuído à formação humana e profissional destes sujeitos? A formação dos professores que formam professores condiz com os saberes em movimentos e a serem movimentados pela complexidade que interpela a formação de professores, na contemporaneidade?

Estas perguntas conseguirão ser respondidas aqui, não pelos rigores técnicos que a pesquisa acadêmica nos direciona a cumprir – o que não nos afasta da necessidade de levantá-las. Serão respondidas com as narrativas autobiográficas dos sujeitos que protagonizam este processo. Isto, pois, devemos fazer jus ao compromisso ético para com o objetivo de levantar reflexões sobre a movimentação de saberes na formação inicial de professores.

## 5.2 Encontro com os professorandos: um diário de bordo

O Encontro Reflexivo-Formativo foi dividido em algumas etapas, necessárias à sensibilização e debruçar sobre as temáticas levantadas. Tendo em vista a diversidade de partícipes, a escolha pela adoção da bricolagem (NEIRA; LIPPI, 2012) como entretecer desta pesquisa, se faz pelo fato de

O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. Tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de

múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea. (idem, 2012, p. 612)

Neste processo investigativo, torna-se evidente que a pesquisa-formação realmente possibilita encontros reais, sobre histórias reais, que convergem para elucidar outros vieses interpretativos acerca de uma problemática – sendo esta, necessariamente, construída conjuntamente com os sujeitos partícipes que integraram o processo de construção da pesquisa. A seguir, compreenderemos o decorrer das etapas.

### *Etapa 1 – Deflagrando (re)começos*

Inicialmente, a fim de proporcionar aos sujeitos um conhecimento prévio acerca da pesquisa da qual estavam participando, apresentei os objetivos da pesquisa, bem como minhas motivações para que chegasse até a vivência daquele Encontro (vide figura abaixo). Pude, a partir da realização de uma Cartografia de mim mesma, elucidar minhas inseguranças, dores e amores proporcionados durante a minha formação inicial e, agora, continuada em Geografia.

Fui atravessada por este contato. Os professorandos, entre risos, suspiros e olhares em atenção a minha apresentação cartográfica, realizaram-me uma espécie de acolhimento pouco antes vista no decorrer de minha trajetória. Nós sabemos nos ouvir, e este fato ficou evidente durante todo o transcorrer dos diálogos levantados. Marcadores sociais nos lugarizam no mundo, distâncias geográficas nos separam, mas, a formação nos une em aspectos não tão delimitados: experiências.

**Figura 9:** Realização do encontro com partícipes.



**Fonte:** autoral, 2022.

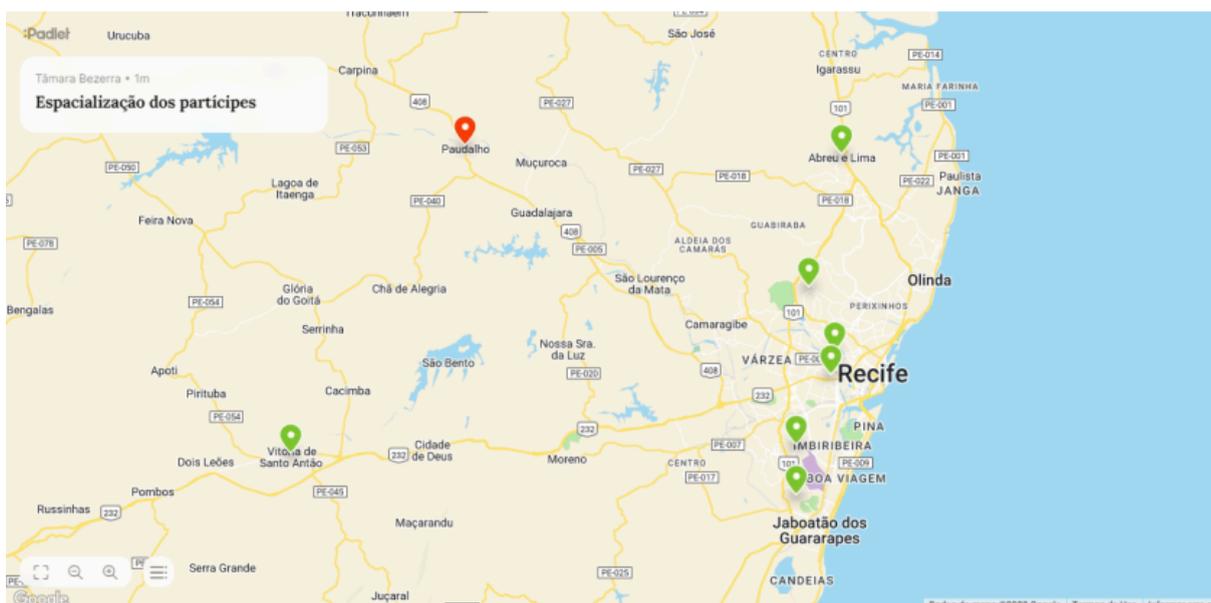
As escritas que teceram, em múltiplas mãos, esta pesquisa, partem de inúmeros lugares de vivência. O lugar que aqui busco pontuar situa o sujeito dentro da perspectiva de sua vivência, e sendo a Cartografia qualificadamente um movimento de representação do espaço, não cabe-nos mais o afastamento dos sujeitos diante do lugar que é representado. Assim como narrativas são situadas, representações cartográficas também são pessoalizadas, carregam consigo as marcas dos sujeitos que entoam por entre lugares.

Cada professorando, em suas falas e escritas, deixaram exposto o quanto o lugar de onde vieram – e para onde vão cotidianamente, em movimento migratório pendular, têm marcas registradas em seus processos de profissionalização docente. Isto, pois, compreender a gama de influências que o lugar exerce na constituição de nossas identidades é, igualmente, movimentar saberes em prol de uma formação mais reflexiva.

A figura abaixo localiza nossas distâncias (incluindo a da Universidade para onde nos direcionamos a fins de estudos) e coube-nos, coletivamente, a compreensão de que a quilometragem estendida não carrega a responsabilidade de uma formação mais ou menos

assistida, mas reflete as inquietações e desejos de cada sujeito sobre seus itinerários formativos.

**Figura 10:** Espacialização dos partícipes.



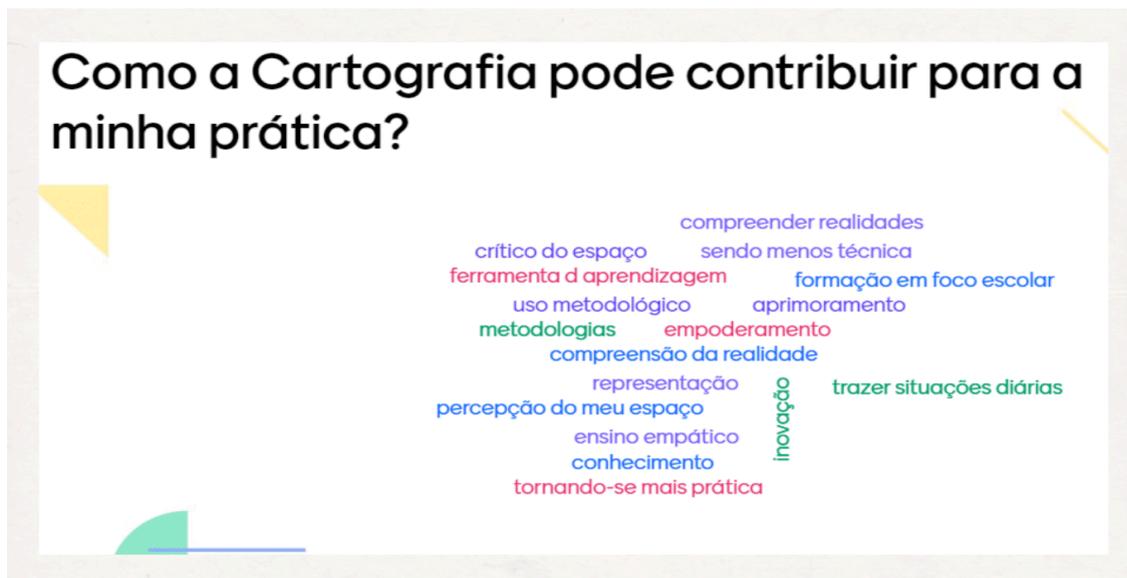
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

## *Etapa 2 – Convergências formativas*

Após a apresentação da pesquisa e de mim enquanto pesquisadora, abrimos diálogo frente aos marcadores sociais coletados durante o formulário de inscrição. Neste momento, expus os questionamentos respondidos pelos partícipes e as respostas deles decorrentes, como evidenciado acima. Partindo destas visibilidades, discutimos acerca de questões como: acesso à Universidade, desenvolvimento de políticas públicas de fomento à docência – e seus consequentes pontos positivos e negativos e a formação do professor que forma o professor.

É necessário pontuar que, neste momento, agi enquanto mediadora do diálogo. No momento em que cada gráfico era exibido, questionava-lhes como eles relacionavam aquelas frações à realidade de seus cursos e turmas. Na medida em que o debate foi acontecendo, um questionamento em específico nos chamou a atenção: Como a Cartografia pode contribuir para a minha prática pedagógica? A partir dele, elaboramos, por intermédio da plataforma Mentimeter, uma nuvem de palavras (figura 9) – em que cada professorando poderia atribuir até 3 respostas.

**Figura 11: Nuvem de palavras construída coletivamente a partir do questionamento proposto.**



Fonte: elaborado coletivamente com os partícipes, 2022.

### *Etapa 3 – A escrita-escuta por entre Cartografias de Si*

Com o transcorrer do debate, a discussão foi cada vez mais voltando-se ao campo das práticas pedagógicas em Cartografia e em como suas formações na Universidade não proporcionavam sequer uma base didática para uma transposição pedagógica da matéria à Educação Básica. Pensar em Universidade e Escola caminhando lado a lado evidenciou-nos uma lacuna entre a teoria que estudamos e a realidade a que somos condicionados a transformar.

Digo “transformar” pois este foi um verbo muito fortemente empregado por todos professorandos. Estamos formando sujeitos que responsabilizam-se para com suas realidades, tornou-se fato. Contudo, o que nos afligiu, após certo período de tempo pensando e repensando maneiras de contornar as fragilidades da formação docente, foi eu ter levantado o seguinte questionamento: por que motivo ninguém se inseriu no contexto de produção cartográfica, tanto na formação quanto no espaço escolar?

Este questionamento tinha por intuito desvelar os caminhos de apresentação das Cartografias de Si aos partícipes. Os questioneei sobre este olhar para si enquanto professoresautores pois muitos mencionaram uma incapacidade no sentido de produção cartográfica convencional para a sala de aula e igualmente na Universidade; neste caso,

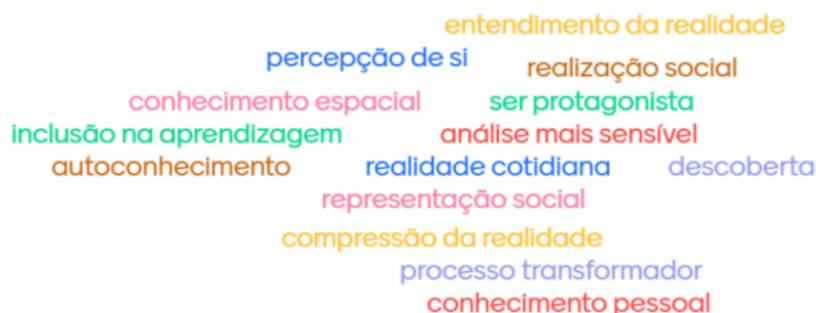
afirmaram que, por obrigação, os realizavam, quando solicitado, a fim de cumprir os requisitos das disciplinas que proporcionavam-lhes a criação de mapas, por exemplo.

Desvelando e atribuindo significados às Cartografias de Si, voltamos-nos ao questionamento inicial, respondido pelos partícipes: “O que entendo por Cartografia?”. Questionei-lhes, então, sobre como após termos discutido tantas questões voltadas ao nosso âmbito formativo, poderíamos continuar nos distanciando de uma Ciência (a Cartografia) que nos é vivenciada tão cotidianamente, dentro e fora dos eixos da Universidade-Escola.

Os professorandos, em diálogo, afirmaram no momento, terem compreendido, a partir de então, que a concepção da Cartografia vista dentro do que lhes fora apresentado até então, não condiz com a potência de suas vivências e formações. Partindo deste diálogo, propus que construíssemos, coletivamente, uma outra nuvem de palavras, mediatizada pelas angústias, projeções e problemáticas que eles estavam expondo uns com os outros – e foi então que chegamos à constituição da figura abaixo.

**Figura 12: Nuvem de palavras construída coletivamente, a partir de um contraquestionamento.**

## E agora, o que compreendo por Cartografia?



**Fonte:** elaborado coletivamente com os partícipes, 2022.

Após este questionamento, foi solicitado aos sujeitos a construção de um relato autobiográfico que discorresse acerca de suas motivações para ingresso no curso, suas vivências formativas durante ele e suas expectativas para a conclusão. Redigiram-no no tempo julgado necessário para cada narrativa.

### 5.3 O que estes professorandos têm a nos dizer com suas narrativas autobiográficas?

“Narrar sobre si mesmo pode ser um ato prazeroso e, também, um trabalhoso processo de reflexão, pois exige que o sujeito se submeta a lembranças esquecidas; no caso desta pesquisa, as lembranças escolares e de formação inicial.”, afirma Goés (2019, p. 11).

Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias, mas o trato desses dados narrativos precisa ser canalizado para os objetivos a que se propõe, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador. Esses relatos, ao serem trabalhados, favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais, pois tendem a fazer com que transformem a prática atual através de novas opções, novas buscas e novas formas de conduzir o ensino (CUNHA, 1997, s/p).

A escolha pela adoção do “caderno de trechos dos relatos” (item 5.3.1) se fez mediante a dimensão e riqueza proporcionada pelas narrativas, cabendo a nossas análises o direcionamento dos trechos alinhados para com os objetivos aqui estipulados. Em especificação a estes, lhes foi acrescentado à um cabeçalho para melhor identificação e intercruzamento de dados coletados. Ao fim do caderno, discorreremos sobre como as expressões destes sujeitos, diversos em realidades, se intercruzam em expressões.

#### 5.3.1 Caderno de trechos dos relatos

**Nome: Carolina**

**Gênero: Feminino**

**Cor/raça: Preta**

**Período: 6º**

**Meu nome é Carolina, sou natural da cidade de Vitória de Santo Antão. (...) O pensamento geográfico me atravessa de forma gradativa, conforme eu vou imergindo na graduação e desenvolvendo uma visão crítica perante o espaço. Eu já me identifico como uma professora, mesmo sem estar de fato, em sala de aula, o processo de compartilhamento de ideias está sempre presente, pretendo concluir meu curso, não sei se pretende seguir carreira acadêmica. A cartografia foi por muito tempo deixada de lado, porém analisando suas particularidades posso dizer que ela será muito útil nas vivências como professora.**

**Nome: Machado**

**Gênero: Masculino**

**Cor/raça: Preto**

**Período: 6º**

**Me chamo Machado, tenho 20 anos e moro no bairro da Torre no Recife. Desde sempre fui condicionado a marginalizar os meus iguais - dentro de casa e fora dela, em ambientes que deveriam se tornar ambientes seguros e acolhedores.**

**Nunca fui compreendido por meus professores com um aluno merecedor de reter conhecimento, indo para o lado de que meu processo educacional é mais duro e tem nome: transtorno de déficit de atenção.**

**A licenciatura era o único âmbito que eu deveria seguir, creio que minha missão é ser transformador social - e nada mais viável do que a Geografia.**

**A formação de professores é o processo de confiança e capacitação de pessoas para formar outras pessoas. Meu processo tem sido desafiador: sinto-me provado todos os dias. (...)**

**A cartografia tem me possibilitado dores desde que entrei no âmbito acadêmico, por essa visão engessada. Mas hoje pude compreender que assim como a Geografia, ela é uma ciência vem ampla. Onde pode ser uma ponte para transformação social que tanto almejo, transformando-me num professor proponente de um espaço empático aos meus semelhantes.**

**Nome: Carlos Drummond de Andrade**

**Gênero: Masculino**

**Cor/raça: Branca**

**Período: 6º**

**Me chamo Carlos, (...) No início de meus 22 anos escrevo esse texto, com uma certeza em mente, (...) (a vontade de ser professor) está presente desde o 6º ano do fundamental**

**1 é que só fez crescer. Tendo como motivação uma “12” de curiosidade, um jogo e um grande professor, (...) apesar de não ser formado, ou, validado com um diploma de conclusão de curso, devido as experiências e responsabilidades que já estive em sala de aula e fora dela, me identifico com o professor e enquanto professor, apesar do enquanto continuar em construção indefinidamente. Dentro desse caminho até a colação de grau e recebimento do diploma, onde me tornarei oficialmente professor, um longo caminho ainda será percorrido, tenho ótimas expectativas e vou buscar a concretização delas. (...) a cartografia foi apresentada de uma forma pouco produtiva, deixando a experiência em sala de aula que tive com a cartografia quase que totalmente desvinculada do aprendizado no ensino superior, um verdadeiro contrassenso para um curso de licenciatura em Geografia.**

**Nome: Cecília Meireles**

**Gênero: Feminino**

**Cor/raça: Branca**

**Período: 6º**

**Me chamo Cecília, estou cursando o sexto período de licenciatura em geografia na UFPE. Moro na zona sul do Recife, mais especificamente no bairro do Ibura. Sempre tive muita admiração pelas disciplinas de História e Geografia na época da escola, sendo sempre boa e me identificando com ambas, escolhi a Geografia pois ela abrange diversas problemáticas e temas que podem ser alcançados mais facilmente (...), apesar da minha timidez, pensei que seria bom investir na licenciatura e ampliar a minha visão, além de sair da minha zona de conforto.**

**Essa formação tem me trazido experiências muito boas, tanto nas disciplinas quanto nas pessoas que estou tendo contato, positivamente sinto que sou e posso ser acolhida pela geografia (...).**

**A compreensão da formação de professores sempre me traz dúvidas, agora não tantas quanto no começo do curso, mas ainda estão presente. E meu processo de formação com professores sinto-me acolhida mas ainda um pouco perdida, talvez confusa, o que me trouxe**

a realidade foi experiência em sala de aula com o estágio 1, **mesmo sendo apenas de observação, ali, naquele momento tive o pensamento de que realmente estou me formando professora de Geografia. (...) no momento me preocupo com a disciplina de cartografia (...).** A cartografia, mesmo que não de fato tenho tenha aparecido ainda como disciplina para mim, se fez muito presente nas outras disciplinas de Geografia Física, pois sempre mostra-se mapa, mapeamentos, dados etc **que estão ligados a ciência cartográfica, não que seja apenas essa redoma que defina cartografia,** hoje aprendi um lado mais sensível que ainda assim a envolve, mas não está tão presente na formação acadêmica, sendo mais técnica.

**Nome: Ariano**

**Gênero: Masculino**

**Cor/raça: Branco**

**Período: 6º**

**Me chamo Ariano, tenho 24 anos, moro no Jordão Baixo, zona sul do Recife. A motivação para estudar Licenciatura em Geografia veio do meu professor R. e da minha professora D., no período que eu estava no ensino médio. De início, eu não queria ser professor por causa de experiências não tão boas que passei no período escolar, confesso que tinha medo de dar aula, ficava sempre pensando nessas questões. Foram esses professores que me mostraram, de fato, o que era o ensino, acolhimento e a geografia. Falando em empatia, queria agradecer aos professores C., de artes e filosofia, F., que dava aula de linguagens. Minha formação tem atravessado com experiências positivas e negativas, principalmente no momento pandêmico. Outra que não foi positiva na minha formação está ligada as cadeiras de algumas disciplinas que não somaram na minha formação, onde professores conduziram as matérias de forma descuidada e prejudicaram todo caminho traçado. Experiências que me fez pensar e não reproduzir esse de comportamento em sala de aula. (...) **O professor tem um papel de nos acompanhar, acolher, compreender nossas realidades e ajudar na formação crítico-social.** Ainda não me vejo nesse lugar, mas o caminho é longo e sei que vou conseguir. (...) **Antes eu não compreendia, eu não percebia cartografia na minha vida,****

**isso devido a própria cadeira que não permite, ou melhor, o professor que não nos permite pensar a cartografia.**

**Nome: Luís**

**Gênero: Masculino**

**Cor/raça: Preto**

**Período: 8º**

**Sou Luís, moro em Abreu e Lima, município da região metropolitana do Recife. O motivo pelo qual impulsionou a minha escolha em cursar geografia, foi o poder de transformação que a disciplina carrega (...). Acredito que a formação docente não se esgota ao final do curso, até porque a geografia por si só é muito dinâmica (...) eu já posso olhar para mim e afirma que sim, eu sou professor, **por toda a possibilidade de trazer novas discussões como olhar da geografia, fez essa identificação nasci ao longo dessa reta final do curso. Espero finalizar o curso tendo a possibilidade de modificar o mundo, no sentido de resgatar a participação social mais efetiva, trazer o protagonismo das camadas sociais consideradas minoritárias, para os processos de decisão, pensado na geografia como ela pode ajudar nisso e criar meios para atingir os objetivos estabelecidos. (...) sobre a cartografia acadêmica, mudanças precisam ser feitas, no sentido de aproximar essa cartografia a vida dos licenciados e futuramente dos descendentes desses licenciados, para que a compreensão do espaço seja feita da melhor forma possível, dentro da realidade de cada escola e possibilidades que essa escola pode oferecer no ensino de geografia.****

**Nome: Clarice**

**Gênero: Feminino**

**Cor/raça: Branca**

**Período: 8º**

**Meu nome é Clarice, vivo no bairro de nova descoberta na zona norte do Recife. A maior inspiração para ingressar no curso de licenciatura foi abraçar a oportunidade de compartilhar conhecimento com os alunos e a comunidade em geral. (...) Ser professor, para além da grade curricular em teoria é o que aprendemos com o passar do tempo em contato com os alunos, dessa forma, considera-se também uma formação em seu lado mais prático. A formação do professor é um processo iniciado no primeiro dia da graduação vinda no seu último dia de vida, ou seja, a vida toda estamos aprendendo ensinar. Sou professora a partir do momento que busca entender para aplicar, para trazer metodologias interessantes para informar e formar seres pensantes. A cartografia vem em paralelo a diversidade de cabeças-mundo que temos que lidar. Está na bagagem de cada aluno, em cada realidade que vale a pena ser explorada e assim, quero repassa-la de forma diferente do que foi aprendido. De forma simples e plausível e não inalcançável ou insegura.**

“Devolver a palavra a quem ela pertence é muito difícil para aquele que assume uma posição moralista diante dos outros (...) a arte da escuta começa pela atitude de renunciar a exercer o poder que nos é atribuído” (DUNKER, THEBAS, 2022, p. 44). Parto deste trecho da obra dos autores sobre a arte da escuta e a transformação de vidas para diluirmo-nos em análises que despontam subjetividades. Escutar e, a posteriori, ler sobre estes sujeitos foi fundamental para compreender, a partir de lentes lugarizadas, a formação inicial de professores.

O transcorrer das linhas de todos os relatos nos fazem despertar para a capacidade de transgressão proporcionada pela escrita sobre si, alinhada ao reconhecimento deste saberfazer, com o processo de produção cartográfica. Discorrer acerca de suas motivações para ingresso em um curso de nível superior e ao mesmo passo expor os desencantos e esperanças proporcionadas pelo mesmo é ir de encontro a produção de suas subjetividades. Precisamos enunciar, constantemente, por mais óbvio que soe, que o trabalho docente (em todas as esferas do ensino), lida com a produção de subjetividades, para que assim nos seja possível, desde a formação inicial, compreender a potencialidade de reconhecermos quem somos e para onde queremos ir com nossas formações.

Evidenciados trechos dos relatos autobiográficos dos partícipes, que aqui chamaremos de Cartografias de Si, o que se pode compreender é, proporcionar a realização de um movimento de autoanálise aos sujeitos em formação, proporciona a estes uma imersão em

suas identidades, digo, tanto individuais quanto coletivas. Precisamos nos aproximar do que aponta Rolnik e Guattari (2006, p. 29),

Aquilo que se convencionou chamar de "trabalhador social" – jornalistas, psicólogos de todo tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural em comunidades de periferia, em conjuntos habitacionais, etc. – atua de alguma maneira na produção de subjetividade. Mas, também, quem não trabalha na produção de subjetividade? Não vejo inconveniente nisso, mesmo porque é inevitável nesta altura dos acontecimentos.

Por isto, as Cartografias de Si nos deixam evidentes que o domínio emocional, em todas as suas dimensões, afeta a formação e trajetória profissional destes sujeitos. A exemplo, podemos citar a recorrência com que os professorandos autores dispuseram, em suas cartografias, de sentimentos, emoções e verbos de ação que tiveram ou desejam vir a ter: medo, dores, impactos positivos e negativos, desejo (em demasia, de transformação social). De fato, os sentimentos afetam a formação, e digo afetar em sentido afetivo, de fato.

O sentir dos afetos não implica, necessariamente, a realização de um exercício intelectual para os sujeitos – mesmo que proporcione a estes o desenvolvimento de ideias sobre suas experiências. A indissociabilidade entre corpo e mente nos proporciona a compreensão de que conforme a mente é levada à experimentação de outras sensações, sobretudo em relação a si mesmo, o corpo torna-se mais capaz e potente ao agir no mundo, assim, o conhecimento torna-se, portanto, o mais potente dos afetos (SPINOZA, 2014).

Assim, sentir os afetos e a maneira como somos por eles afetados demanda coragem o suficiente para integrar a complexidade de ser e estar no mundo. Em sua teoria de unidade entre afeto-intelecto Spinoza (idem) defende que não conseguimos conquistar a liberdade sem que possamos desfrutar tanto do conhecimento intelectual, quanto do afetivo – que são iguais. Portanto, boas experiências durante a formação de professores podem nos despertar e proporcionar a base para a construção de uma consciência criativa e transformadora. Por conseguinte, isto implica na atuação pedagógica dos professores, que podem vir a desenvolver práticas similares para com os seus estudantes.

Para além do que esperava visualizar a partir destes escritos, pude compreender como se faz necessário enxergar esta movimentação identitária como sendo parte basilar no processo de profissionalização docente. Reconhecer-nos na profissão, na formação e em tudo que isto implica, é assumir que o ponto de partida para a transformação do e no mundo, parte de nós mesmos. Bem como poetisa Ryane Leão (2019), poeta preta brasileira, no auto de suas poesias, as revoluções que desejamos, começam em nós mesmos.

Em decorrência disto, nos amparando às proposições de Bardín (1977) a fim de uma análise de conteúdo mais enfática, o quadro abaixo configura um desenho crítico-analítico acerca das escritas dos sujeitos professorando acerca de suas formações, pensadas a partir de Unidades de Registros.

Quadro 11: trechos de narrativas, por codificação.

<i>Unidade de Registro no contexto das narrativas</i>				
	Eu	Motivação	Formação	Cartografia
Ariano	<b>“Ainda não me vejo nesse lugar”</b>	<b>Professores</b>	<b>“Minha formação tem me atravessado com experiências positivas e negativas”</b>	<b>“o professor que não nos permite pensar a Cartografia”</b>
Carlos	<b>“me identifico como professor e enquanto professor, apesar do “enquanto” continuar em construção indefinidamente”</b>	<b>Professor, curiosidade e jogo</b>	<b>“Para mim, um professor está em constante formação quando ele decide ser professor”</b>	<b>“A Cartografia foi apresentada de uma forma pouco produtiva, deixando a experiência em sala de aula que já tive (com ela (...)) quase que totalmente desvinculada do aprendizado no ensino superior, um verdadeiro contrassenso para um curso de licenciatura em Geografia.”</b>

Clarice	“Sou professora a partir do momento que busco entender para aplicar, para trazer metodologias interessantes, para informar e formar seres pensantes”	Visão sobre a ciência geográfica (compartilhamento de conhecimentos e inspiração para terceiros)	“é um processo iniciado no primeiro dia da graduação e que só finda no seu último dia de vida”	“quero repassá-la de forma diferente do que foi apreendida. De forma simples e palpável e não incansável ou insegura”
Carolina	“Eu já me identifico como uma professora, mesmo sem estar de fato, em uma sala de aula, o processo de compartilhamento de ideias está sempre presente (...)”	“Eu sempre tive o sonho de ser professora”	“Não sei se pretendo seguir carreira acadêmica”	“A Cartografia foi por muito tempo deixada de lado, porém analisando suas particularidades, posso dizer que ela será muito útil nas vivências como professora”
Cecília	“sinto-me acolhida, mas ainda um pouco perdida, talvez confusa, o que me trouxe a realidade foi a experiência em sala de aula com o Estágio 1” (e o	“Sempre tive muita admiração pelas disciplinas de História e Geografia (...) Escolhi a Geografia pois ela abrange diversas problemáticas e temas (...)”	“A compreensão da formação de professores sempre me traz dúvidas (...)”	“Me preocupo com a disciplina de Cartografia, (...) e todos os relatos dos meus colegas de curso” (sobre a disciplina)

	<b>PIBID, menciona)</b>			
Luís	“eu já posso olhar para mim e afirmar que sim, eu sou professor”	Visão sobre a ciência geográfica (poder de transformação)	“O curso me proporciona hoje um pensamento mais amplo”	“mudanças precisam ser feitas, no sentido de aproximar essa Cartografia a vida dos licenciados”
Machado	“Já acredito que venho transformando jovens em cidadãos por atuar em ambiente de vulnerabilidade social”	“Creio que a minha missão é ser transformador social – e nada mais viável que a Geografia”	“Meu processo tem sido desafiador; sinto-me provado todos os dias.”	“A Cartografia tem me possibilitado dores desde que entrei no âmbito acadêmico, por essa visão engessada”

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No desvelar destes anseios cartografados por intermédio dos relatos autobiográficos, foi percebido que os sujeitos em questão, em demasia, se enxergam enquanto sujeitos responsáveis em e por suas formações. O sentir-se professor, no entanto, foi mediatizado por experiências proporcionadas por vínculos ativos no espaço-escola, a exemplo, as disciplinas de Estágio Supervisionado e o PIBID. Mas, não apenas, como cita Carolina.

Evidentemente, os partícipes nos elucidam o quanto tornar-se professor é sentir-se professor – e esta é a mais enfática das justificativas para a adoção do termo professorando, adotado neste trabalho para me dirigir a estes sujeitos. Na medida em que vivenciam experiências positivas ou negativas (por eles assim atribuídas), demonstram que a identificação para com o curso não é um pré-requisito, mas, sim, um processo constitutivo do professo de profissionalização docente. Recorrentemente, em suas cartografias, conjugavam palavras de ação (verbos) em expectativas ao que revelam seus desejos.

Conjunto à identificação para com a vivência enquanto professorando, esteve a admiração pela ciência geográfica. Como aponta Deleuze (2006, p. 186),

Se não se admira alguma coisa, se não se ama alguma coisa, não há razão alguma para escrever sobre ela. Spinoza ou Nietzsche são filósofos cuja potência crítica e destruidora é inigualável, mas essa potência brota sempre de uma afirmação, de uma alegria, de um culto da afirmação e da alegria, de uma exigência de vida contra aqueles que a mutilam e a mortificam.

Contudo, é preciso alçar olhares não apenas ao que os sujeitos se identificam, mas, igualmente ao que os afasta de suas próprias formações e identificações enquanto professorandos. De maneira geral, é possível observar que em todas as falas, angústias estão presentes. Seja por questões de cunho teórico (em termos de domínio de conteúdo), como afirma Luís; seja por acolhimento para consigo mesmo, (não) realizado por terceiros, como apontam Cecília e Machado; seja por descontentamento com a formação presente ou quaisquer que seja a problemática, como disserta Ariano...

O fato é que todas estas perspectivas não são atitudes, tampouco falas pertencentes a um discurso individual. Percebe-se, fortemente, que a partir do momento em que estes sujeitos se enxergam enquanto protagonistas da ação (formação) começam a perceber, igualmente, o senso de coletividade. Luís, em dado momento, discorre que uma de suas maiores preocupações para com sua prática é, sem dúvidas, poder proporcionar a participação social efetiva de sujeitos historicamente marginalizados.

Esta preocupação parte não apenas de uma vontade de Luís enquanto professorando, mas de Luís enquanto cidadão, enquanto agente de produção do espaço em que vive e transforma. Ora, pois, amparados às discussões que lhes antecederam, acerca dos documentos que regem a formação de professores, as Cartografias acima nos levam a mais um questionamento: estamos passando pelo início ou consolidação de um processo de desprofissionalização docente?

Em tradução a Mejías (2010), Jedlicki e Yancovic (2010, p.1) apontam que para a ocorrência deste processo, é observado o enfraquecimento da formação em 4 domínios amplos, como:

1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

Acerca deste processo, compreende-se que a proletarização do professorado, proporciona diretamente a perda de sua autonomia enquanto sujeito da práxis, e a mercancia com que é levado a se formar e atuar, degradam seu conhecimento – não seria, portanto, coincidência todos nossos partícipes reconhecerem que estão passando por um processo formativo mas não enxergarem-se ou, ainda, não agirem enquanto protagonistas deste. A

desprofissionalização docente é “um movimento de fora para dentro, pois não depende do professor, mas de forças externas. É, a bem da verdade, um direito com aspecto de concessão.” (JUNIOR, 2012, p. 5).

A comunicação estabelecida entre os vieses interpretativos analisados através dos relatos, somados ao levantamento bibliográfico desta pesquisa enunciam: o trabalho docente, tanto quando a constituição de seus saberes transpassa os muros do espaço formativo universitário, bem como do espaço escola. Isto se deve, em demasia,

Caso não nos atenhamos às necessidades de proporcionarmos a realização de momentos críticos, reflexivos e participativos durante a formação inicial de professores, estaremos caminhando em direção ao afunilamento de uma formação que já se ampara em um processo de desprofissionalização. Isto não implica dizer, contudo, que a formação da maneira que se constitui, hoje, perca suas características e potencialidades gerais – não, pois isto qualifica os sujeitos em suas produções de subjetividades e consequentes identidades.

Conquanto, se continuarmos a relegar a segundo, terceiro ou inimaginável plano a necessidade de se repensar a formação, literalmente, de sua teoria à prática, não chegaremos a lugar algum, senão ao abismo de uma Educação bancária – já anunciada por Freire (2005). É preciso, inicialmente, lidar com a ameaça de uma formação fragilizada pelo sistema econômico e suas intercorrências, e, primordialmente, com as consequências que esta ameaça (que já é uma realidade) tem nos condicionado.

Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agendamentos que consigam por para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (por exemplo, analítica). (ROLNIK, GUATTARI, 2006, p. 29).

Assim, as Cartografias de Si reiteram um contexto de quebra paradigmática. É necessário restituir a formação dos sujeitos de características e espaços que lhes são próprios: ampliar o acesso à escola por intermédio de programas de iniciação à docência; reconfigurar as grades curriculares e Projetos Político-Pedagógicos dos cursos a fim de ouvir e sentir a necessidade contemporânea (em temáticas a serem abordadas) por e para os professorandos; assim como proporcionar por momentos de escutas-escritas de si, os anseios que os movem.

É neste sentido que o quadro X sistematiza em movimentos didáticos, as potencialidades formativas das Cartografias de Si.

**Quadro 12:** Movimentos didáticos das Cartografias de Si.

Etapas:	Objetivos de ação:
1. Situar os espaços de vivência	Identificar os lugares e os não-lugares de vivências dos sujeitos;
2. Reconhecimento do corpo no mundo	Reconhecer as potencialidades culturais que seu corpo reflete no mundo, como a ancestralidade;
3. Aceitação do ser consciente e potente	Compreender o tecer dos séculos enquanto constitutivos não de uma única história, mas de várias, permeadas por mecanismos de poder;
4. Mapeamento de vivências	Demonstrar, mediante a linguagem, a sensibilidade do que é estar no mundo – e fazer parte dele, ativamente.

Fonte: **elaborado pela autora, 2023.**

Em linhas finais de sua Cartografia, Cecília aponta para a movimentação de saberes que vivenciou durante nosso Encontro Reflexivo-Formativo: “hoje aprendi um lado mais sensível que ainda assim a envolve, mas não está tão presente na formação acadêmica, sendo mais técnica”, em referência à Cartografia convencional, que nos é (bem) discriminadamente universalizada durante nossas formações profissionais.

Neste prumo, cabe-nos o reconhecimento dos nítidos limites da racionalidade pedagógica na formação docente (SANTOS, 2011). Os saberes movimentados pelos professores que formam professores não são, em sua maioria, saberes que advêm de contextos pedagógicos, suas formações em Bacharelado não situam suas práticas em contextos que demandam alternativas viáveis para manejo intersubjetivo. É preciso tensionar, de antemão, tanto quanto os professorandos, aqueles professores que exercem movimentação de saberes em suas formações.

Não ansiamos por um modelo de reforma educativa que relegue a formação a instituições privadas – em âmbito comparativo ou de fomento; ansiamos pensar a profissionalização docente por vias práticas de quem a vivencia. É necessário, portanto, praticar, sem recusas, a arte da escuta. Deixar-se ouvir as vozes que mais têm a dizer sobre as problemáticas que são enfrentadas em muitas escalas, lugares, espaços.

A transgressão ocorrerá quando situarmo-nos no mundo, reconhecendo a potência de nossos corpos, afetos e intelectos, aceitando nossa condição de eternos aprendentes e

cartógrafos por excelência. Mas, para que isto ocorra, há um árduo trabalho pela frente. Tanto utópico quanto necessário, é preciso esperar – verbo bem conjugado por Freire (2014)

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

## 6. PARA NÃO CONCLUIR

De antemão, não quero fazer destas considerações finais, um final. Como também não quero transformá-la em outra seção para agradecimentos, mas, preciso dizer: Ariano, Carlos, Clarice, Carolina, Cecília, Luís e Machado fizeram entoar, por entre representações cartográficas disformes (vide a norma hierarquizante), a voz de outros que se fazem aqui representados. Em linhas escritas, tecidas a múltiplas mãos, em vozes que entoavam preocupação em diferentes timbres, vi sujeitos que advém de contextos múltiplos, redesenharem o desejo pulsante de tornar-se professor.

O contato com uma única maneira de se enxergar a Cartografia na formação inicial torna-se problemático não apenas pela transposição deste conteúdo e/ou metodologia à Educação Básica; mas, igualmente pela descaracterização do professor enquanto autor; pela representação que foge das mãos de quem poderia se representar, se contextualizar, se compreender no e com o mundo, para, então, contextualizar, compreender e refazer suas práticas.

Quando decidimos por não movimentar saberes docentes em prol dos próprios sujeitos que protagonizam seus processos de ensino e formação, nos afastamos de nossos percursos formativos. Conjugo o verbo afastar na terceira pessoa do plural pois, como visto, não nos formamos sozinhos, tampouco, em um curto período de tempo. Estamos em constante (trans)formação e esta é a dádiva de ser professor: estar sendo, no gerúndio, professorando.

Quando somos levados a enxergar a Cartografia em sua amplitude, lhe atribuindo uma ênfase mais sensível, acolhendo as significações atribuídas pelos sujeitos que a elaboram, a chamamos por Cartografias – pois pluralizar esta palavra requer, neste caso, pluralizar ações; e aqui foi possível identificar que ao ampliarmos o sentido uno e tangencial de cartografar, é possível nos cartografarmos. As narrativas autobiográficas dialogam diretamente com o conceito de Cartografias, na medida em que representam movimentos e transformações.

Cartografar geograficamente não deve ser sinônimo de estaticizar lugares e/ou representações. Se concebemos a Geografia enquanto uma Ciência Humana, é da conscientização da palavra “Humana” que devemos partir para reflexões e ações mais direcionadas aos sujeitos com que temos contato, seja dentro da Universidade, ou no chão da sala de aula na Educação Básica.

Potencializar afetos, saberes e acolhimentos requer um amadurecimento estrutural à formação inicial de professores. Demanda, sobremaneira, a compreensão de que os sujeitos se constituem no espaço-tempo mediante o impacto que suas formações implicam em suas

vivências. Não há motivos para esperar de um professorando que não teve boas vivências formativas em Cartografias, que rotacione suas práticas no mais lúdico eixo que puder se amparar. Mas, podemos partir destas histórias que nos afligem, para reconstruirmos um futuro.

Mas, como e por que motivo reconstruir um futuro que ainda não veio a acontecer? Ora, pois, quando a profissionalização docente caminha junto à desprofissionalização, não devemos entendê-los como processos antagônicos, mas, paralelos. Mudarmos o futuro só nos vai ser possível se aceitarmos a condição presente que nos agrilha. É preciso redirecionar as rotas, transgredir os saberes que até então nos foram impostos. E transgredir não implica superar, tampouco invalidar.

Não nos cabe mensurar o impacto que a constituição dos saberes paradigmáticos nos ocasionou. Isto, nós sentimos, vivenciamos. É o que nos gera angústia – e é a partir desta sensação de desconforto que a tomada de decisão frente ao compromisso ético e social vem. Primeiro, consigo próprio e com nossas formações! Não podemos nem devemos aceitar a estaticidade das coisas como um *modus operandi* da sociedade, por isto, anuncio em tom utópico uma movimentação de saberes cartográficos em prol de um olhar para dentro: de nós e de nossas formações.

Nestas linhas, intento alcançar os desejos que não alcancei durante minha formação inicial: sentir que meus saberes são válidos e que a minha existência está contemplada na minha formação, na minha escrita e em minha fala. Intento, com base em enfoques teóricos de diversas áreas do conhecimento, reunir esforços a fim de transgredir a partir do silenciamento. Não foi uma tarefa fácil, mas espero ter ecoado.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Linguística Cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Atelie Editorial, 2010.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; ALMEIDA, Regina Araujo de. Fundamentos e perspectivas da cartografia escolar no Brasil. 2014.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7, p. 8, 2003.
- AMOR, Mariana Fernandes da Cunha Loureiro; PASCHOAL, Débora Coutinho. As relações de trabalho da mata norte pernambucana contadas por um folguedo: Brincadeira ou realidade?. **GESTÃO**. Org, v. 9, n. 1, p. 27-56, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Editora Record, 2022.
- BARBOSA, Ronaldo dos Santos. **Linguagem cartográfica e ação comunicativa**: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de Geografia do Ensino Fundamental. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-Formação: a construção de si na escuta do outro**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2009.
- BERTH, J. **Empoderamento**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BOTÊLHO, Lucas Antônio Viana. **Ecoformação em Educação Ambiental no ensino superior**: tessituras crítico-transformadoras para a formação de professores de Geografia. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP no2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União:Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação), 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 de setembro de 2022.

BREDA, Thiara Vichiato. Cartografias porosas: um caminho para compreender o (s) sentido (s) de espacialidade (s) na Amazônia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 21, n. 3, p. 79-96, 2019.

BREDA, Thiara Vichiato. Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 9, n. 2, p. 247-262, 2019.

BRITO, Maria dos Remédios de; CHAVES, Silvia Nogueira. ... Cartografia...: uma política de escrita. **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 1, p. 167-180, 2017.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Autêntica, 2015.

CARDOSO, Thiago Mota. Malhas cartográficas técnicas, conhecimentos e cosmopolítica do ato de mapear territórios indígenas. **Anais da ReACT-Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, 2014.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As perspectivas dos estudos geográficos. (Org). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

DA IMANÊNCIA DOS AFETOS. **Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 12, n. 33, p. 198-212, 2020.

DALCHER, C. **Vox**. Editora Arqueiro, 2018.

DELEUZE, G. **Ilha deserta**. SP: Iluminuras, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa: princípios científicos e educativos**. 14º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOS SANTOS, Valdeci Ribeiro; RIBEIRO, Wallace Cabral. SPINOZA, UMA FILOSOFIA

DRUMOND, Viviane. Aprendizagem da docência: contribuições do PIBID na formação de professores (as). **Diversitas Journal**, v. 5, n. 4, p. 3272-3292, 2020.

e Formação Docente. Paraíba: **Scientia**, 2012, p. 1-191.

FONSECA, C. F. **TRAMAS CARTOGRÁFICAS CONTEMPORÂNEAS**: sobre política representação e produção da cidade. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. 4, 1979.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In. **O que é um autor?** 7. Ed. Trad.: Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Ed Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

Freire, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

GISI, Maria Lourdes; MARTINS, Pura Lucia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **O es-tágio nos cursos de licenciatura**. In: Romilda Teodora Ens, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens (org.). Trabalho do professor e saberes docen-tes. Curitiba: Champagnat, 2009.

GUIRAUD, L. As relações de poder na organização escolar: um estudo sobre a construção da subjetividade. PARANÁ; Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação.(Org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008.

HOLZER, Werther. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia**, v. 5, n. 10, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JEDLICKI, Leonora Reyes; YANCOVIC, Mauricio Pino. Desprofissionalização docente.

JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006. P. 63-93.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Companhia das Letras, 2020.

LEÃO, Ryane. **Jamais peço desculpas por me derramar**. Planeta Estratégia, 2019.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, v. 12, n. 1, p. 109-123, 2008.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica? In: Acselrad, Henri (Org.). **Cartografia social e território**. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, J. J. "As palavras são as nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade espacial" In: Duarte, A., Concencio, M. (Org.) Palavras Bakhtinianas para mudar o mundo. Rio de Janeiro: Pedro e João editores, 2020. 415p.

LOPES, J. J. M. **Mapas narrativos e espaços de vivência**: cartografando os lugares de infância. In: ANDRADE, D.B. S. F.; LOPES, J. J. M. Infâncias e crianças – lugares em diálogo. Cuiabá: Ed. UFMT, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, v. 25, n. 2, 2000.

MASSEY, Doreen. **Superando a visão romântica sobre o lugar**. Entrevista revista Unissinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/515130-superando-a-visao-romantica-sobre-o-lugar-entre-vista-com-a-geografa-doreen-barbara-m>. Acesso em 22 de agosto de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018**.

MORAN, José Manuel. Como transformar nossas escolas. **Educação**, v. 3, p. 63-91, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 607-625, 2012.

OLIVEIRA, DA; DUARTE, AMC; VIEIRA, LMF DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

Oxford English Dictionary (3ª ed.). **Oxford**: Oxford University Press, 2017.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 15-15, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

RICHTER, Denis; MORAES, Loçandra Borges de. A Cartografia Escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. In: Claudia do Carmo Rosa; Odiones de Fátima Borba; Suzana Ribeiro Lima Oliveira. (Org.). **Formação de Professores e Ensino de Geografia**: contextos e perspectivas. 1ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020, v., p. 141-168.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ, 2006.

ROSA, Roberto. Cartografia básica. Laboratório de Geoprocessamento, **Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia**, Minas Gerais, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 915-929, 2013.

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo, Hucitec, 1988.

SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. *Geografares*, p. 138-174, 2012.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 92-108, 1999.

SOARES, Mayana Rocha; FONTES, Ramon. **Pedagogias transgressoras**. 2019.

SPINOZA, B. **Spinoza: obra completa IV: Ética e Compêndio de gramática da língua hebraica**. Org. J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano. 1ª. Ed. SP: Perspectiva, 2014.

SPINOZA, B. **Tratado da reforma do entendimento**. São Paulo: Escala, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. 1930. Tradução de Livia de Oliveira, São Paulo: Difel, 1983.

VIEGAS, Jeanete Magalhães. **Turistificação de áreas rurais e perspectivas de desenvolvimento socioespacial na Zona da Mata Norte de Pernambuco**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

## ANEXO A – Carta-convite

Oi, gente!

Me chamo Tâmara Bezerra, sou mestranda em Geografia pela UFPE e hoje venho convidar todos vocês a participarem da pesquisa intitulada "*CARTOGRAFIAS DE SI: ITINERÁRIOS PERFORMÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA*", que tem por objetivo compreender como a Cartografia é construída e reproduzida na formação inicial de professores de Geografia e, por conseguinte, como as narrativas autobiográficas dos professorandos implicam em representações cartográficas potentes às suas formações e vivências. Para participação nesta pesquisa, necessita-se:

- Ser aluno(a) regularmente matriculado nos cursos de Licenciatura em Geografia da UFPE;
- Ter cursado a disciplina de Cartografia ou ter o interesse pela área de Cartografia Escolar e Formação de Professores;
- Ter cursado ou estar cursando Estágio Supervisionado Obrigatório;

Para isto, sua participação se faz basilar para compreendermos, conjuntamente, como somos sujeitos biográficos dotados de potencialidade.

Dia: 22/12/2022

Horário: 14h

Local: Sala 620 – CFCH – UFPE

Link para inscrição: <https://forms.gle/DeyPhezJrEwEfRPL7>

**ANEXO B – Formulário de Inscrição para participação na pesquisa**

<b>FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO – PERFIL DOS PARTICIPES</b>
<b>Bloco 1: Identificação</b>
Nome:
E-mail:
Período:
Gênero:
Cor/raça:
Idade:
<b>Bloco 2: Formação</b>
Você já cursou a disciplina de Cartografia? ( ) Sim ( ) Não
O que você entende, hoje, por Cartografia?
Obteve aprovação na disciplina? ( ) Sim ( ) Não
Já cursou ou está cursando a(s) disciplina(s) de Estágio? ( ) Sim, já cursei ( ) Sim, estou cursando ( ) Não para nenhuma das perguntas.
Quais disciplinas de estágio você já cursou? ( ) Estágio 1 ( ) Estágio 2 ( ) Estágio 3

Estágio 4

Você já teve vínculo (de bolsista ou voluntário) em algum Programa de Iniciação à Docência?

Sim, PIBID

Sim, Residência Pedagógica

Não

## ANEXO C – relatos autobiográficos dos partícipes

Meu nome é Carolina natural da cidade de Vitória de  
 Santo Antão. Eu sempre tive o sonho de ser professora,  
 encontrui na ago grafia uma forma de ter uma experiência  
 acadêmica ampla com variedade de possibilidades.  
 O pensamento geográfico me abriu uma de formas qualitativa,  
 conforme eu vou mergulhando na graduação e desenvolvendo  
 uma visão crítica perante ~~o espaço~~ o espaço.  
 Eu já me identifiquei ~~eu~~ como uma professora, mesmo com  
 estes de fato, em uma sala de aula, o processo de compartilhamento  
 de ideias está sempre presente, pretendo concluir meus  
 livros, ~~eu~~ não tui de pretendo seguir carreira acadêmica.  
 A esta grafia foi por muito tempo deixado de lado, porém  
 analisando suas particularidades posso dizer que ela será  
 muito útil nas vivências como professora.

Carolina

Carolina

Me chamo Machado tenho 20 anos e moro no bairro da Torre no Recife. Desde sempre fui condicionado a marginalizar os meus iguais - dentro de casa e fora dela, em ambientes que deveriam se tornar ambientes seguros e acolhedores.

Nunca fui compreendido por meus professores como ~~um~~ ~~deste~~ um aluno heredeiro de reter conhecimento, indo para o lado de que meu processo educacional é mais puro e tem nome: transtorno de déficit de atenção.

A licenciatura era o único âmbito que eu deveria seguir, creio que minha missão é ser transformador social - e nada mais viável do que a Geografia.

A formação de professores é o processo de confiança e capacitação de pessoas para formar outras pessoas. Meu processo tem sido desafiador; sinto-me provado todos os dias. Já acredito que venho transformando jovens em cidadãos por atuar em ambientes de vulnerabilidade social.

Minha única pretensão atualmente é me formar e conseguir proporcionar uma vida melhor para aqueles que me permitiram chegar até aqui.

A Cartografia me tem possibilitado desde que entrei no âmbito acadêmico, por essa visão engessada. Mas hoje pude compreender que assim como a Geografia, ela é uma ciência bem ampla. Onde pode ser uma ponte para transformação social que tanto almejo, transformando-me num professor proponente de um espaço empático aos meus semelhantes.

Machado

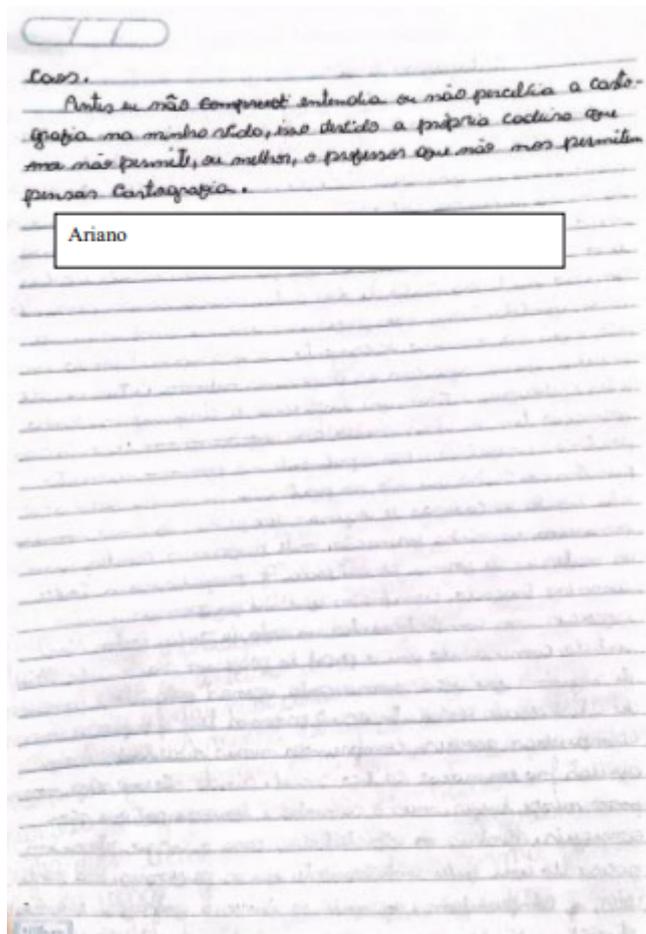
Meu nome é Clarice sou uma brasileira de Nova Paveolenta na zona Norte do Recife. A maior inspiração para ingressar no curso de licenciatura foi valorizar a oportunidade de compartilhar conhecimentos com os alunos e a comunidade em geral. Os conteúdos expostos na Geografia despertam a necessidade e curiosidade de entender o meu lugar no mundo e a motivação de fenômenos sociais, políticos e seu ambiente de Além disso, a formação impacta positivamente a partir do momento em que você consegue motivar um aluno e se permite aprender todos os dias com eles. Afinal, não existe professor sem o aluno. Sou professora, para além da grade curricular a Teoria é o que aprendemos com o passar do tempo em contato com os alunos, dessa forma, emoldura-se também uma formação em seu lado mais prático. A formação do professor é um processo iniciado no primeiro dia de graduação e que não termina no seu último dia de vida, ou seja, a vida toda estamos aprendendo a ensinar. Sou professora a partir do momento que busco entender para explicar, para trazer metodologias interessantes, para informar e formar meus pensantes.

A cartografia vem em paralelo a diversidade de paisagens - mundo que temos que lidar. Está na bagagem de cada aluno, em cada realidade que vale a pena ser explorada e assim, quem a repassa-la de forma diferente do que foi aprendida. De forma simples e pauparil e não irrealizável ou insegura.

Luis, mesmo em Abreu e Lima, município da região metropolitana  
 do Recife. O motivo pelo qual impulsionou a minha escolha  
~~para~~ em direção geografia, foi o poder de transformação que  
 a disciplina oferece. Transformação esta que na medida em que,  
 pode alcançar resultados satisfatórios a depender de como o  
 professor de geografia conduz esta disciplina. Dessa forma  
 o curso me proporcionou hoje um pensamento mais amplo  
 sobre diversos assuntos, e sim impulsionado as escolhas  
 certas para levar o aprendizado acadêmico para além de  
 atuação. Percebo que a formação que me foi dada ao final  
 do curso, ali porque a geografia por si só é muito dinâmica  
 e isso faz com que eu não fique estático diante das mudanças  
 sociais que estão sendo apresentadas, diante desse posicionamento  
 eu fui capaz de afirmar para mim e afirmar que sim, eu sou professor,  
 por toda a possibilidade de trazer novas discussões com o olhar  
 da geografia, fiz essa identificação mesmo ao longo dessa trajetória  
 final do curso. Espero finalizar o curso tendo a possibilidade  
 de modificar o mundo, no sentido de suscitar a participação social  
 mais efetiva, trazer o protagonismo dos camadas sociais consideradas  
 "marginalizadas", para os processos de decisão, pautados na geografia  
 e de como ele pode ajudar nisso, ser um meio para atingir os  
 objetivos estabelecidos. A minha percepção sobre a cartografia  
 acadêmica, e de que mudanças precisam ser feitas, no sentido de  
 aproximar essa cartografia a vida dos cidadãos e futuramente  
 dos docentes das universidades, para que a compreensão e  
 intervenção no espaço seja feita da melhor forma possível, dentro  
 da realidade de cada escola, possibilidades que esta escola pode  
 oferecer no ensino de geografia.

Luis

Me chamo Ariano, tenho 24 anos, moro no Jardim Baixo, Zona Sul do Recife. A motivação para estudar licenciatura em geografia veio do meu professor Renato e do minha professora D., no período que eu estive no ensino médio. De início, eu não queria ser professor por causa de ~~as~~ experiências não tão boas que passei no período escolar. Confesso que tinha medo de dar aula, ficava sempre pensando novas questões. Foram esses professores que me motivaram, de fato, o que era o ensino, acultamento e a geografia. Falando em empatia, queria agradecer as professoras C., de artes e filosofia, e F. que dava aula de línguas. Minha formação tem me abençoado com experiências experiências positivas e negativas, principalmente no período momento pandêmico. Aula que não foi positivada na minha formação está ligada as cadaveras de algumas disciplinas que não foram ensinadas na minha formação, onde professores conduziram as matérias de forma descaída e prejudicaram todo caminho traçado. Experiências que me fiz pensar e não reproduzir esses comportamentos em sala de aula. Entem, Nesse sentido, compreendo que o papel do professor não é muito além de alguém que fica numa sala apenas falando e passando atividades rotineiras. O professor tem o papel de nos acompanhar, acolher, compreender nossas realidades e nos ajudar na formação crítica social. Ainda não me sinto nesse poder nesse lugar, mas o caminho é longo e sei que não consigo. Muitas ~~as~~ expectativas para o curso retoma um pouco do que falei anteriormente, que os professores, não parte dele, ~~que~~ compreendam e que ajude os alunos, a geografia é uma disciplina linda, mas os professores tomam tudo



## Cecília

em Geografia na vida, mas no meu sul de peito, mais especificamente no Brasil do Norte. Sempre tive muita admiração pelas disciplinas de história e geografia na época da escola, uma sempre boa e me identificando com ambas, ~~mas~~ ~~na~~ ~~Geografia~~ mais eu aborço diversos problemáticos e temas que podem ser abordados mais facilmente com o olhar geográfico, apesar da minha timidez, pensei que seria bom investir na licenciatura e cumprir a minha visão, além de sair da minha zona de conforto. Na formação tive me trazido experiências muito boas, tanto nas disciplinas quanto nas pessoas que estive sendo contato, positivamente sinto que sou a hora ser avaliada pela Geografia em diferentes âmbitos, e, negativamente tenho algumas dificuldades com a formação em licenciatura pela minha timidez e intervenção nas aulas que isso está sendo trabalhado e superado a cada dia que passo no curso e em algumas disciplinas especificamente.

A concepção da formação de professores sempre me fez dúvida, agora não tanto quanto no começo do curso, mas ainda estão presentes. Com meu processo de formação como professora sinto-me avaliada mas ainda um pouco perdida, talvez confusa, o que me trouxe a realidade foi a experiência em sala de aula com o estágio I, mesmo sendo apenas de observação, ali, naquele momento tive o pensamento de que realmente estou me formando professora de Geografia, falando sobre expectativas, no momento me preocupo com a disciplina de cartografia, tenho bons pensamentos sobre o curso e várias expectativas para ele até que eu o concluo, ficando a preocupação com cartografia e talvez os relatos dos meus colegas de curso. A cartografia, mesmo que não de fato tenha aparecido ainda como disciplina para mim, se desliza muito presente nos outros conteúdos de Geografia Física, pois sempre mostra-se muito, mapas, mapas, mapas etc que estão ligados a ciência cartográfica, não que seja apenas essa redoma que define a ~~cartografia~~ cartografia, logo aprendi um pouco mais sobre, mas que ainda assim a envolve, mas não está tão presente na formação acadêmica, sendo mais tática.

## ~~XXXXXXXXXX~~ CARTOGRAFINS DE SI [ ] [ ]

ME CHAMO Carlos, NASCIDO E CRIADO NA CAPITAL DE PERNAMBUCO, MUNICÍPIO DO RECIFE, VIVENDO A MAIOR PARTE DE MINHA VIDA NO BAIRRO DO PINDO, ZONA OESTE DO RECIFE. NO INÍCIO DE MEUS VINTE E DOIS ANOS ESCREVO ESSE TEXTO, COM UMA CERTEZA EM MENTE SER PROFESSOR, CERTEZA, OU QUASE ISSO, POR ESTAR PRESENTE DESDE O 6º ANO DO FUNDAMENTAL 1 E QUE SO FEZ CRESCER, TENDO COMO MOTIVAÇÃO UMA "DOSE" DE CURIOSIDADE, UM JOGO E UM GRANDE PROFESSOR. NA VERDADE, ALGUNS PROFESSORES, APRENTICEI NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, COM O DESEJO DE TER MAIS FORMAS VIDAS, TRAZENDO A CIÊNCIA GEOGRÁFICA, POR TANTO PERMITE EM SUA AMPLITUDE, COMPREENDER O MUNDO.

ATUALMENTE NO 6º PERÍODO TENHO GOSTADO MUITO ANTE DA MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA, PRINCIPALMENTE PELAS OPORTUNIDADES QUE A ACADEMIA PROPORCIONA, APESAR DE TODOS OS PONTOS NEGATIVOS EXISTENTES O SACO É POSITIVO.

DENTRE TANTOS CONCEITOS POPULARES NUM CURSO DE LICENCIATURA, ACREDITO POR O CONCEITO DE FORMANDO DE PROFESSORES É UM DOS MAIS RELEVANTES E PREZADOS, PARA MIM, UM PROFESSOR ESTÁ EM CONSTANTE FORMAÇÃO, DESDE O MOMENTO QUE ELE DECIDE SER PROFESSOR, ATÉ O MOMENTO DE PARADA DEFINITIVA. NO ATUAL CENÁRIO ME SINTO FELIZ EM MINHA FORMAÇÃO, COM MUITOS OBJETIVOS E METAS A ALCANÇAR, MAS FELIZ COM A MINHA ESCOLHA, APESAR DE NÃO SER FORMADO, OU, VALIDADO COM UM DIPLOMA [tilibra]

DE CONCLUSÃO DE CARGA DEVIDO AS EXPERIÊNCIAS E RESPONSABILIDADES QUE JÁ TIVE EM "SALA DE AULA" E FORA DELA, ME IDENTIFICO COMO PROFESSOR E EM QUANTO PROFESSOR, APESAR DO "EM QUANTO" CONTINUA EM CONSTRUÇÃO INDEFINIDAMENTE.

DENTRO DESSE CAMINHO ATÉ A COLAÇÃO DE GRUPO E RECEBIMENTO DO DIPLOMA, ONDE ME TORNAREI, OFICIALMENTE PROFESSOR, UM LONGO CAMINHO AINDA SERÁ PERCORRIDO, TENTO DIVERSAS EXPECTATIVAS E VOU BUSCAR A CONCRETIZAÇÃO DELAS.

PORTANTO É DE SE ESPERAR QUE, DENTRO DESSE LONGO CAMINHO PERCORRIDO, ONDE MUITO AINDA VAI SER PERCORRIDO A CARTOGRAFIA JÁ TENHA SIDO ABORDADO NO CAMINHO FORMATIVO FORMAL E, SIM, REALMENTE JÁ FOI E A CARTOGRAFIA FOI APRESENTADA DE UMA FORMA POUCO PRODUTIVA, DEIXANDO A EXPERIÊNCIA EM "SALA DE AULA" QUE JÁ TIVE COM A CARTOGRAFIA QUASE TOTALMENTE DESVINCULADA DO APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR, UMA VERDADEIRO CONTRASTO PARA UM CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.

Carlos