



REBENA
Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 15, 2026, p. 963 - 983

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

**A Cartografia Socioterritorial como estratégia para a formação docente no
Programa Residência Pedagógica**

Socioterritorial Cartography as a Strategy for Teacher Training in the Pedagogical Residency Program

Ana Paula Giavara ¹ Nayara Silva de Carie ²

Submetido: 23/03/2026 Aprovado: 18/05/2026 Publicação: 02/06/2026

RESUMO

Este artigo analisa a Cartografia Socioterritorial como dispositivo pedagógico na formação inicial no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal XX, entre 2022 e 2024. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com aproximações ao estudo de caso, fundamentada na análise do processo de produção das Cartografias Socioterritoriais, Planos de Ação Pedagógica e questionários avaliativos produzidos pelos participantes. O tratamento e a interpretação dos dados foram realizados a partir dos preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e orientados pelos conceitos sobre formação docente elaborados por Zeichner (2010) e Nóvoa (2014; 2017). Os resultados indicam que a Cartografia Socioterritorial operou como dispositivo pedagógico capaz de integrar saberes acadêmicos, experiências territoriais e conhecimentos do fazer docente, favorecendo práticas educativas contextualizadas. Conclui-se que essa estratégia contribuiu para a constituição de espaços formativos híbridos, ainda que de maneira situada, não linear e atravessada por tensões.

Palavras-chave: Cartografia Socioterritorial; formação docente; Educação do Campo; Programa Residência Pedagógica; território.

ABSTRACT

This article analyzes socioterritorial cartography as a pedagogical device in initial teacher education within the Pedagogical Residency Program of the Rural Education degree at the Federal University XX, between 2022 and 2024. This study adopts a qualitative approach, with approximations to a case study, based on the analysis of the process of producing socioterritorial cartographies, Pedagogical Action Plans, and evaluation questionnaires developed by participants. Data treatment and interpretation were conducted according to the principles of content analysis (Bardin, 1977) and guided by concepts of teacher education proposed by Zeichner (2010) and Nóvoa (2014; 2017). The results indicate that socioterritorial cartography functioned as a pedagogical device capable of integrating academic knowledge, territorial experiences, and practical teaching knowledge, fostering contextualized educational practices. It is concluded that this strategy contributed to the constitution of hybrid teacher education spaces, albeit in a situated, non-linear manner and marked by tensions.

Keywords: Socioterritorial Cartography; teacher education; Rural Education; Pedagogical Residency Program; territory.

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. anagiavara@gmail.com

² Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. carienayara78@gmail.com

1. Introdução

A formação inicial de professores, especialmente no contexto da Educação do Campo, tem demandado propostas pedagógicas que superem a dicotomia entre teoria e prática e reconheçam o território como espaço legítimo de produção de saberes. Nesse cenário, torna-se fundamental construir processos formativos que articulem os conhecimentos acadêmicos às experiências socioculturais das comunidades camponesas, promovendo práticas educativas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Este artigo apresenta e analisa uma experiência formativa desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), no período de 2022 a 2024, no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal XX. O PRP foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visou aprimorar a formação de profissionais da Educação Básica, especialmente professores, por meio de uma experiência prática em escolas públicas, articulando teoria e prática nos cursos de licenciatura. Entre os objetivos do PRP, destacaram-se: aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica; fortalecimento da articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura; preparação dos futuros professores para o mercado de trabalho; contribuição para a melhoria da qualidade da educação básica com progressiva utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e promoção da interação entre as instituições de ensino superior e as escolas.

Um dos pilares da Lecampo UFXX é a Pedagogia da Alternância (TEIXEIRA, 2008; BEGNANI, 2010) que pressupõe a organização dos tempos e espaços de forma a correlacionar as ações da universidade com as demandas dos territórios de moradia e trabalho dos estudantes. Seu cronograma semestral organiza-se por meio da alternância entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). Esses dois eixos formativos garantem que o licenciando transite entre o ambiente formal de ensino e a realidade social da comunidade, consolidando uma formação docente que reconhece a indissociabilidade entre escola e território. O TE é o período em que os estudantes participam de imersões no campus da UFXX, com aulas presenciais, trabalhos de campo, participação em eventos científicos e culturais, visitas técnicas, dentre outros. Já o TC é o período em que os trabalhos como pesquisas, trabalhos de campo, estágios, etc são desenvolvidos, de maneira descentralizada e interdisciplinar, nas respectivas comunidades campesinas. As ações do PRP obedeceram a esta lógica organizacional, já que combinaram atividades que se desenvolveram no TE e no TC.

Vinculado ao edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 23/2022, o PRP envolveu 25 residentes que foram orientados por preceptores (professores da Educação Básica) e acompanhados por duas coordenadoras (professoras da

universidade). Os estudantes bolsistas, selecionados por carta de interesse e histórico escolar, pertenciam a percursos formativos diversos (Ciências Sociais e Humanidades, Matemática e Ciências da Vida e da Natureza) e obedeciam ao pré-requisito do edital de estarem matriculados nos últimos semestres do Curso de Licenciatura. Na seleção dos preceptores bolsistas foi considerada a experiência docente, o vínculo com as escolas públicas de Educação Básica, a localização geográfica e a disponibilidade de carga horária para participação no Programa. Participaram do Programa sete escolas estaduais, distribuídas em quatro cidades mineiras, predominantemente pertencentes às regiões Norte e Vale do Jequitinhonha.

Como estratégia de condução do trabalho com este grupo nos territórios, a Cartografia Socioterritorial foi mobilizada como dispositivo pedagógico de formação docente, orientado à articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles produzidos no cotidiano das comunidades rurais e das escolas do campo. Nessa perspectiva, o território deixou de ser concebido como cenário da prática educativa e passou a ser reconhecido como espaço vivo de construção de identidades, culturas, modos de trabalho e produção de conhecimentos, em consonância com os princípios da Educação do Campo (ARROYO, 2009; CALDART, 2009).

A experiência desenvolvida dialoga diretamente com o conceito de terceiro espaço, proposto por Kenneth Zeichner (2010), entendido como um espaço híbrido de formação no qual se rompem as hierarquias tradicionais entre universidade e escola, teoria e prática, conhecimento científico e saber da experiência. Ao integrar o inventário da realidade socioterritorial ao planejamento pedagógico, a cartografia possibilitou a construção desse espaço de hibridismo, no qual os residentes puderam ressignificar os conteúdos curriculares à luz das dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas dos territórios camponeses.

De forma complementar, a proposta formativa do Programa fundamenta-se no conceito de espaço comum de formação, formulado por António Nóvoa (2017), que defende uma formação docente construída “dentro” da profissão, em diálogo permanente com os pares e com os desafios concretos do cotidiano escolar. Tal perspectiva desloca a formação de um modelo externo e prescritivo para uma lógica colaborativa, situada e reflexiva, ancorada nas experiências e nos saberes da prática. No âmbito do PRP da Lecampo, essa concepção materializou-se por meio de parcerias orientadas pela busca de maior horizontalidade entre universidade, escola e comunidade, fortalecendo processos compartilhados de investigação, reflexão e intervenção pedagógica desenvolvidos pelos residentes.

Apesar do avanço das discussões sobre formação docente situada, ainda são incipientes estudos que analisem como dispositivos pedagógicos concretos operam na articulação entre universidade, escola e comunidade, especialmente no contexto da Educação do Campo. Nesse sentido, o presente artigo busca compreender em que medida a Cartografia Socioterritorial,

mobilizada no âmbito do PRP/Lecampo/UFXX, contribui para a constituição de espaços formativos híbridos, à luz dos conceitos de terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) e espaço comum de formação (NÓVOA, 2017).

Para tanto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, inspirados nas contribuições das autoras (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2012) ancorada na análise de uma experiência formativa desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal XX (Lecampo/UFXX), no período de 2022 a 2024. Considerando seu foco na compreensão aprofundada de um contexto específico, aproxima-se de um estudo de caso, na medida em que investiga, de forma situada, os processos formativos vivenciados por um grupo de licenciandos em interação com escolas do campo e seus territórios.

A investigação tomou como corpus empírico três conjuntos principais de dados:

- 1) o processo de elaboração das Cartografias Socioterritoriais pelos residentes;
- 2) os Planos de Ação Pedagógica (PAP) construídos a partir dessas Cartografias;
- 3) os questionários avaliativos respondidos pelos participantes ao final do PRP/Lecampo/UFXX.

A análise dos dados foi conduzida com base em procedimentos de análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (1977). Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante do material empírico, com o objetivo de identificar recorrências, sentidos e núcleos de significação presentes nos registros. Em seguida, procedeu-se à organização dos dados em categorias analíticas, construídas de forma orientada pelo referencial teórico adotado, especialmente os conceitos de terceiro espaço (ZEICHNER, 2010), conhecimento tácito/prático (ZEICHNER, 1993) e espaço comum de formação e adesão à profissão (NÓVOA, 2017). Por fim, realizou-se a interpretação dos dados, buscando articular os achados empíricos às discussões teóricas, de modo a compreender os processos formativos desencadeados pela Cartografia Socioterritorial.

Importa destacar que, ao adotar categorias teóricas previamente definidas, a análise assume um caráter teórico-interpretativo, o que implica reconhecer que os resultados estão atravessados pelas lentes analíticas mobilizadas. Nesse sentido, não se pretende alcançar generalizações, mas produzir uma compreensão situada da experiência investigada. Do ponto de vista ético, foram preservados o anonimato e a identidade dos participantes, sendo os excertos das falas identificados por meio de denominações genéricas (por exemplo, “Residente 1”, “Residente 2”). A participação no questionário avaliativo foi voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa em educação.

2. Cartografia, território e identidade: *práxis* social na Educação do Campo

Historicamente, a cartografia esteve associada a práticas de controle e ordenamento do espaço, sendo produzida majoritariamente por instituições estatais, técnicas ou militares. Nesse modelo hegemônico, os mapas operam como instrumentos de poder, frequentemente invisibilizando os sujeitos, os modos de vida e as dinâmicas socioculturais dos territórios retratados (ACSELRAD, 2011). A chamada Cartografia Tradicional tende a representar o espaço euclidiano, privilegiando os dados físicos e administrativos e os aspectos do território enquanto Estado-nação (SILVA e GALDINO, 2021).

Em contraposição a essa lógica, a Cartografia Social emerge como um campo de produção de conhecimento comprometido com a valorização dos sujeitos e de seus territórios. Conforme aponta Muterlle (2013), trata-se de uma estratégia que possibilita às comunidades representar o espaço a partir de seus próprios referenciais, atribuindo sentidos e significados aos elementos que compõem o cotidiano. Ao mapear rios, caminhos, áreas de trabalho, espaços de sociabilidade, práticas culturais e formas de organização coletiva, a Cartografia Social rompe com a neutralidade aparente dos mapas tradicionais e afirma seu caráter político e pedagógico.

A distinção fundamental entre a Cartografia Tradicional e a Cartografia Social, conforme abordado por Silva e Galdino (2021), reside nos seus objetivos e na distribuição de poder na produção do conhecimento espacial. Enquanto a abordagem tradicional frequentemente se baseia em premissas positivistas, buscando uma representação objetiva e técnica do espaço por meio de especialistas, a Cartografia Social emerge como uma ferramenta pedagógica e política. Esta última metodologia valoriza os saberes dos povos e das comunidades tradicionais, colocando-os como protagonistas no mapeamento de suas próprias realidades, identidades e dinâmicas territoriais, superando assim a descrição física do meio geográfico. Gorayeb (2014) destaca que essa abordagem preenche um “vazio de informação” produzido pela cartografia hegemônica, ao tornar visíveis as condições de vida, trabalho e resistência de povos e comunidades tradicionais. Mais do que um produto final, o processo de construção coletiva do mapa constitui-se como um espaço formativo, no qual os sujeitos refletem sobre seu território, reconhecem conflitos, potencialidades e produzem conhecimento situado.

Cabe explicitar, nesse ponto, que, no interior do campo da Cartografia Social, situa-se a chamada Nova Cartografia Social, sistematizada, sobretudo, a partir das contribuições de Almeida (2008; 2013). Essa vertente enfatiza o mapeamento como estratégia de afirmação identitária e de luta por direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais, incidindo diretamente sobre processos de territorialização, conflitos fundiários e disputas políticas pelo reconhecimento de territórios.

É nesse cenário que se inscreve, no PRP/Lecampo/UFXX, o uso da categoria Cartografia Socioterritorial na formação de professores, uma vez que para a Educação do Campo o conceito de território é concebido como eixo estruturante. Para Milton Santos (1996), território, mais do que suporte físico inerte, configura-se como um “híbrido” indissociável entre sistemas de objetos e sistemas de ações. No contexto das escolas do campo, a Cartografia Socioterritorial volta-se à leitura crítica do território como espaço educativo, articulando dimensões sociais, culturais, produtivas, ambientais e escolares. Mantém-se um horizonte político orientado à visibilização de sujeitos, porém deslocado para a práxis pedagógica e para a construção curricular territorializada.

3. O terceiro espaço e o espaço comum de formação: superação da dicotomia teoria-prática no PRP/Lecampo/UFXX

As discussões contemporâneas sobre formação docente enfatizam a necessidade de superar a tradicional separação entre teoria acadêmica e prática escolar. Nesse debate, Kenneth Zeichner (2010) propõe o conceito de terceiro espaço como uma alternativa à organização hierárquica dos saberes. Nessa perspectiva, Zeichner argumenta que a formação docente deve se consolidar em espaços híbridos, onde os conhecimentos produzidos pela universidade e os saberes da experiência — oriundos da escola e da comunidade — passam a ser reconhecidos como epistemologicamente legítimos. Emergindo como um lugar de encontro que suspende as hierarquias tradicionais, o conceito de terceiro espaço permite que a teoria acadêmica e a prática territorial dialoguem de modo horizontal na construção da identidade docente. O conceito não se limita a uma simples articulação entre teoria e prática, mas implica a construção de novas formas de produzir conhecimento profissional, baseadas no diálogo, na colaboração e no reconhecimento da diversidade de saberes. Nesse ambiente, os discursos da escola e da academia deixam de ser concorrentes para se tornarem complementares. Assim, os professores da Educação Básica, os movimentos sociais e as comunidades deixam de ocupar uma posição subalterna nos processos formativos e passam a atuar como co-formadores (ZEICHNER, 2010).

Zeichner (1993) também analisa a importância do conhecimento prático e o fato de este não se reduzir à aplicação de técnicas, mas de constituir-se como um saber de natureza tácita e reflexiva, manifestado na ação docente diante de situações imprevistas. Afirma, ainda, que é na tensão entre o conhecimento proposicional da universidade e a sabedoria da prática escolar que se produz o conhecimento profissional. Nas palavras do autor:

O conhecimento dos professores não consiste apenas num conhecimento proposicional que lhes é transmitido por outros, mas é também um conhecimento prático e tácito, que se manifesta na própria acção dos professores e que é, muitas vezes, difícil de exprimir por palavras" (ZEICHNER, 1993, p.17).

Dialogando com as contribuições de Zeichner (1993; 2010) António Nóvoa (2014; 2017) propõe o conceito de espaço comum de formação, também denominado espaço clínico da formação docente. Para o autor, a aprendizagem da docência deve ocorrer “dentro” da profissão, ancorada no cotidiano escolar, na reflexão coletiva e na partilha de experiências entre professores em diferentes momentos de sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, a escola, antes percebida como um campo de aplicação de teorias produzidas externamente a ela, passa a ser reconhecida como lugar legítimo de produção de conhecimento pedagógico. A formação docente, portanto, constrói-se no encontro entre pares, na análise dos dilemas reais da prática, no diálogo com a academia e no compromisso ético e público com a educação. Nas palavras do autor:

É neste “espaço comum”, neste “terceiro lugar”, que se joga a possibilidade de uma formação profissional que não se resume nem à formação teórica (por vezes excessivamente acadêmica e disciplinar) nem à formação prática (por vezes excessivamente rotineira e redundante) (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Dessa forma, o espaço comum de formação daria suporte ao que Nóvoa (2017) denomina de adesão à profissão, um processo subjetivo de filiação à cultura docente. No contexto do PRP/Lecampo/UFXX, esta adesão se fortalece quando o residente percebe que seus saberes e sua história de vida são validados no âmbito do Projeto com a utilização de tal conceito. Neste lugar, o futuro professor deixaria de ser um espectador da teoria para se tornar um autor de sua prática, consolidando o compromisso ético com a escola pública e com seus sujeitos.

A relevância das perspectivas de Zeichner (1993; 2010) e Nóvoa (2014; 2017) para a Educação do Campo reside na possibilidade de superação de modelos formativos padronizados em favor de uma ruptura epistemológica que legitima os saberes tradicionais e os movimentos sociais. Ao transpor o conceito de terceiro espaço para o contexto do Lecampo, a formação docente constitui-se como um diálogo intercultural onde o conhecimento científico e as experiências vividas no território se fundem em um espaço comum de formação, essencial para que a adesão à profissão ocorra de forma ética e política. Dessa maneira, a valorização do conhecimento prático e situado transforma a identidade do futuro professor, permitindo que sua atuação deixe de ser um treinamento técnico para tornar-se uma práxis transformadora, comprometida com a afirmação de direitos e com a realidade da vida dos sujeitos do campo.

4. Organização e procedimentos para a realização da Cartografia Socioterritorial

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve início em novembro de 2022 e foi concluído em abril de 2024, contando com a participação de 25 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFXX (Lecampo/UFXX). Esses estudantes estavam distribuídos entre os percursos formativos de Ciências Sociais e Humanidades (10), Matemática (5) e Ciências da Vida e da Natureza (10). Os residentes foram organizados em três núcleos de trabalho, cada um composto por cinco estudantes, acompanhados por um professor preceptor com reconhecida experiência docente na Educação Básica do Campo, totalizando três professores preceptores. A organização dos núcleos de trabalho considerou, predominantemente, a distribuição geográfica dos licenciandos e dos preceptores.

Como suporte à gestão pedagógica e à produção cartográfica, instituiu-se o *Drive* Comum — um repositório digital compartilhado que centralizou o referencial teórico, as fichas de acompanhamento e os relatórios feitos pelos residentes, além dos materiais produzidos pelo grupo (cartografias, registros escritos e audiovisuais), funcionando como um espaço de convergência para o trabalho coletivo. A seguir, é apresentada a abrangência territorial do PRP/Lecampo/UFXX, determinada pelos municípios de origem dos residentes:

Quadro 01. Abrangência Territorial do PRP/Lecampo/UFXX

Cidades	Nº de Residentes	Nº de Escolas Estaduais participantes do PRP
Icarai de Minas	15	4
Rio Pardo de Minas	6	1
Piranga	1	1
Capelinha	3	1

Fonte: Produzido pelas autoras.

A distribuição espacial das atividades do PRP/Lecampo/UFXX, conforme detalhado no Quadro 01, revela uma importante capilaridade territorial que abrange diferentes regiões de Minas Gerais, com destaque para o Norte do Estado, além das mesorregiões do Vale do Jequitinhonha e Zona da Mata. A presença do Programa em municípios como Icarai de Minas, Rio Pardo de Minas, Piranga e Capelinha evidencia o compromisso com a formação docente e com o atendimento a comunidades camponesas que, historicamente, estiveram à margem das políticas educacionais e das instâncias de produção do saber cartográfico oficial.

O quadro demonstra que Icarai de Minas concentrou a maior densidade de atuação, com 15 residentes distribuídos em 4 escolas estaduais. Já nos municípios de Rio Pardo de Minas (6 residentes), Capelinha (3 residentes) e Piranga (1 residente), o Programa estabeleceu núcleos de

intervenção que, embora numericamente menores, foram estratégicos para a inserção da universidade no cotidiano das escolas estaduais do campo. A presença dos residentes nessas diferentes realidades locais permitiu que a Cartografia Socioterritorial fosse aplicada como uma ferramenta de leitura do território, conforme proposto por Almeida (2008; 2013), Muterlle (2013) e Gorayeb (2014).

Ao longo dos dezoito meses de execução do Programa, foram mobilizados diferentes instrumentos de pesquisa voltados para o desenvolvimento das Cartografias Socioterritoriais, a saber:

- a) Questionário da Escola: instrumento destinado à caracterização das instituições de ensino que receberam os residentes, contemplando aspectos estruturais, organizacionais, pedagógicos e administrativos;
- b) Diagnóstico Socioterritorial: instrumento voltado à identificação das características físicas, ambientais, sociais, econômicas, culturais e educacionais das comunidades onde as escolas que receberam os residentes estavam inseridas.

Com os dados colhidos por meio destes instrumentos e estando a par dos estudos sobre Cartografia Social, os residentes foram orientados a produzirem a Cartografia Socioterritorial. Para fins de análise neste artigo, optou-se pela apresentação da cartografia produzida sobre o município de Icará de Minas, localidade com número mais expressivo de residentes no Programa.

5. O trabalho nos Módulos: Cartografia Socioterritorial e Planos de Ação Pedagógica

As atividades do PRP/Lecampo/UFXX foram organizadas em três módulos semestrais, estruturados a partir da alternância entre o TC e o TE. Esta dinâmica articulou encontros remotos semanais via plataforma *Microsoft Teams* e ações presenciais na universidade, tais como oficinas, seminários e visitas técnicas.

No Módulo I, o foco foi a construção da Cartografia Socioterritorial de uma comunidade rural de Icará de Minas, a saber, Nova Aparecida, onde está localizada a Escola Estadual Manoel Tibério que concentrou o maior número de licenciandos no município. A partir da leitura, análise e discussão de textos teóricos sobre Cartografia Social e do preenchimento do questionário e do diagnóstico socioterritorial, os residentes identificaram os elementos significativos do território a serem representados, iniciando o processo de mapeamento por meio de técnicas manuais e, posteriormente, digitais.

Imagem 01: Cartografia Socioterritorial de Nova Aparecida



Fonte: Programa Residência Pedagógica (LeCampo / UFXX 2022-2024). Disponível em://view.genial.ly/6419e35c9963490016b20a21/interactive-image-cartografia-socioterritorial. Acesso em 09 fev. 2026.

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, utilizou-se a plataforma *Genially*, que permitiu a criação de imagens interativas, como recurso didático para a elaboração da Cartografia Socioterritorial da comunidade de Nova Aparecida. Ao clicar em cada um dos campos descritos, o usuário é levado a informações textuais e audiovisuais. A atividade possibilitou aos estudantes articularem conhecimentos escolares e saberes do território, contemplando referências ao município de Icarai de Minas e à própria comunidade. Esta cartografia reuniu registros de histórias de personagens importantes para a formação da comunidade, informações sobre a Escola Estadual Manoel Tibério, bem como aspectos da cultura e do lazer locais, como festas tradicionais e práticas esportivas. Também foram abordados elementos da economia regional, baseada na produção de leite, a situação da saúde da comunidade, as questões ambientais e a relação com o rio São Francisco, favorecendo uma leitura crítica e integrada do território.

Durante as ações do Módulo II, os dados sistematizados na Cartografia Socioterritorial subsidiaram a elaboração de Planos de Ação Pedagógica (PAP), desenvolvidos em diálogo com os professores preceptores e pertinentes aos diferentes percursos formativos dos residentes. Tais planos abordaram temáticas emergentes do contexto campesino mapeado e articularam os conteúdos curriculares oficiais às realidades socioterritoriais, com objetivo de ampliar e qualificar as discussões sobre o campo previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 2: Títulos dos PAP em conexão com as habilidades da BNCC do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Tema Local	Habilidade BNCC (Referencial)
Êxodo Rural (Moda, Média e Mediana)	(EF09MA22): Escolher a medida de tendência central para representar um conjunto de dados sobre questões sociais.

	(EM13MAT102): Analisar fenômenos sociais com o uso de modelos matemáticos e estatísticos (Moda, Média, Mediana).
Conhecimento Alimentar Cultural	(EF05CI08): Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares e no contexto cultural. (EM13CNT302): Comunicar, para públicos diversos, em diversos âmbitos, resultados de análises sobre fenômenos biológicos e sociais, como a preservação da biodiversidade e a segurança alimentar.
Planejamento de Alimentação Animal	(EF07MA29): Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade (razão e proporção) em contextos produtivos. (EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas e seus impactos nos seres vivos (como o uso de rações vs. pastagens).
Medições Agrárias no Cotidiano	(EF09MA15): Determinar expressões de cálculo de área de polígonos e aplicá-las em situações reais (como o cálculo de alqueires ou hectares). (EM13MAT301): Resolver e elaborar problemas reais que envolvam grandezas e medidas de áreas e volumes em contextos produtivos.
Os movimentos sociais no campo e as organizações comunitárias	(EF08HI21): Identificar e analisar as políticas territoriais e o papel de grupos sociais e de movimentos sociais na luta pelos direitos de cidadania no Brasil. (EF09GE17): Explicar as características do agronegócio na dinâmica exploratória do território e o papel dos movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária. (EM13CHS401): Identificar e analisar as relações de poder e a luta por direitos de diferentes grupos sociais e comunidades tradicionais.
Utilização dos Rios na Formação Histórica	(EF06HI02): Analisar a formação das sociedades a partir da relação com os recursos hídricos e o meio ambiente. (EM13CHS101): Identificar e analisar diferentes linguagens e fontes para a compreensão de processos históricos e geográficos.
Histórias Orais e Projeto Resgata EJA	(EF04HI03): Identificar e valorizar a história oral e as memórias da comunidade na construção da história local. (EM13CHS101): Identificar e analisar diferentes linguagens e fontes para a compreensão de processos históricos e geográficos.
Aspectos Culturais e Sociais de Icarai de MG	(EF01HI08): Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares e da comunidade, discutindo os valores e as identidades. EM13CHS102): Discutir as circunstâncias históricas e geográficas que explicam a formação de diferentes povos e culturas.
Descarte Inadequado do Lixo em Icarai de Minas	(EF09GE14): Elaborar argumentos sobre a importância da consciência socioambiental e do consumo responsável para a saúde e o ambiente. (EM13CHS302): Analisar e avaliar os impactos das tecnologias e da exploração de recursos sobre o ambiente e a sociedade.
Cultura Camponesa	(EF08HI21): Identificar e analisar as políticas territoriais e o papel de grupos sociais (camponeses, quilombolas, indígenas) e de movimentos sociais na luta pelos direitos de cidadania no Brasil. (EM13CHS401): Identificar e analisar as relações de poder e a luta por direitos de diferentes grupos sociais e comunidades tradicionais. (EM13CSH504): Analisar e avaliar os impasses ético-políticos das transformações

	ambientais.
Histórias Orais da Construção da Comunidade de Nova Aparecida	(EM13CHS101): Identificar e analisar diferentes linguagens e fontes para a compreensão de processos históricos e geográficos.

Fonte: Produzido pelas autoras.

A integração de temas locais — como êxodo rural, medições agrárias, cultura camponesa e alimentar, tratamento do lixo, movimentos sociais e utilização dos rios — às competências da BNCC demonstra que a Cartografia Socioterritorial funcionou como um currículo vivo. Sob esta ótica, foi possível que o território se tornasse objeto de estudo científico, promovendo a articulação entre habilidades e competências curriculares, os saberes locais e o exercício do pensamento crítico. Isso exigiu dos residentes um exercício contínuo de mediação entre prescrições normativas e especificidades locais, tensionando, em alguns momentos, a necessidade de atender às diretrizes oficiais e, simultaneamente, preservar a centralidade dos saberes comunitários. Assim, percebe-se que o desenvolvimento do terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) não ocorre sem fricções, mas se constrói justamente na negociação entre perspectivas, interesses e racionalidades distintas.

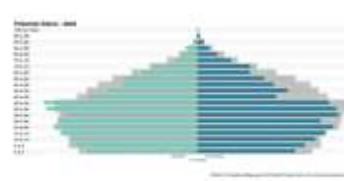
Tal movimento também deve ser analisado à luz das tensões apontadas por Antunes-Rocha et. al. (2019), que denuncia o caráter urbanocêntrico e o silenciamento das especificidades camponesas no documento curricular. Diante desta lacuna, o trabalho com Cartografias Socioterritoriais emerge como um dispositivo metodológico que permite deslocar os temas da periferia para a centralidade da organização pedagógica. Ao territorializar o currículo, a cartografia possibilita que a realidade vivida pelos sujeitos — suas lutas, saberes, práticas e memórias — deixe de ser um apêndice ilustrativo para se tornar o eixo estruturante de um ensino significativo e emancipador.

A experiência do PRP/Lecampo/UFG desenvolve no município de Icará de Minas indicou um movimento de deslocamento em relação a uma aplicação estritamente normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao articular os conteúdos escolares às dinâmicas socioterritoriais locais. Nesse processo, as atividades realizadas pelos residentes aproximam-se da noção de terceiro espaço, proposta por Zeichner (2010), na medida em que promoveram situações formativas nas quais conhecimentos acadêmicos, saberes da prática docente e experiências socioterritoriais da comunidade foram mobilizados de forma articulada. Ao problematizar, no território, demandas socioambientais identificadas junto à comunidade e às escolas do campo, os

residentes construíram práticas pedagógicas situadas, que dialogaram simultaneamente com o currículo escolar e com as especificidades do contexto local.

Finalmente, no decorrer das atividades do Módulo III, foi proposta a ampliação da Cartografia Socioterritorial da comunidade de Nova Aparecida, de modo a abranger integralmente o município de Icarai de Minas. Para isso, foram considerados os dados produzidos os achados dos questionários socioterritoriais dos residentes. Nesta etapa, houve a participação de egressos da Lecampo, cujas contribuições incorporaram dados de suas respectivas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Imagem 02: Cartografia Socioterritorial de Icarai de Minas



Questões Ambientais e Climáticas

Dados populacionais

Dados Educacionais

Escolas Especiais e Manutenção de Icarai de Minas

O Programa Nacional de Políticas de Licenciatura em Educação Básica (PNLE) - Portaria nº 18 de 2014

O Projeto de Extensão de Cartografia Socioterritorial como Estratégia para Formação Docente

Fonte: Programa Residência Pedagógica (LeCampo/UFXX 2022-2024).

Para a elaboração desta cartografia, os residentes foram organizados em grupos de trabalho responsáveis por diferentes dimensões do município de Icarai de Minas, contemplando aspectos históricos, sociais, econômicos, ambientais e educacionais. O processo de construção dos mapas configurou-se como um exercício de autoria e síntese, no qual os residentes, fundamentados nos dados dos questionários socioterritoriais, assumiram protagonismo na seleção das informações que melhor traduziam a realidade local. Sob a mediação dos preceptores, essa sistematização contribuiu para materializar o que António Nóvoa (2017) denomina Espaço Comum de Formação, ao permitir que o conhecimento produzido no território fosse coletivamente discutido e pedagogicamente transposto para a linguagem cartográfica.

Nesse processo, com o acompanhamento dos preceptores, os residentes definiram a estrutura narrativa e visual dos mapas, transformando dados empíricos em um inventário territorial que articulou saberes da experiência, conhecimentos escolares e formação docente. O mapa resultante foi apresentado aos sujeitos educacionais durante um seminário presencial realizado no próprio município, em abril de 2024, como síntese das ações desenvolvidas no âmbito do PRP/Lecampo/UFXX. Na ocasião, destacou-se seu potencial de utilização em situações de ensino-aprendizagem nas escolas do campo, sobretudo como recurso pedagógico voltado à leitura crítica do território. Ressaltou-se, ainda, que a cartografia produzida não deveria ser compreendida como um produto finalizado, mas como uma construção aberta e dinâmica, passível de atualização à medida que novas informações, experiências e transformações socioterritoriais emergissem.

Ao final do processo, com a Cartografia Socioterritorial e os PAP finalizados, os licenciandos foram convidados a elaborarem um relatório final de atividades e a responderem um questionário com objetivo de aferir a experiência formativa vivenciada durante o PRP/Lecampo/UFXX. Na seção seguinte, serão analisadas as respostas dos residentes ao questionário em diálogo com o referencial teórico.

6. Análise dos questionários avaliativos dos residentes

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2012), a partir da leitura interpretativa dos relatos avaliativos (BARDIN, 1977). Os dados foram organizados em categorias analíticas construídas à luz do referencial teórico adotado, com destaque para os conceitos de terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) e conhecimento tácito/prático (ZEICHNER, 1993) e espaço comum de formação e adesão à profissão (NÓVOA, 2017). Essa análise permitiu compreender como a Cartografia Socioterritorial operou como dispositivo

formativo no PRP, evidenciando processos de articulação entre universidade, escola e comunidade, bem como contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Os relatos avaliativos dos residentes foram colhidos por meio de questionário disponibilizado via *Google Forms* ao final das atividades do Programa. Ao todo, foram obtidas respostas de 13 participantes. Foram três questões a fim de apreender a experiência docente dos residentes, a saber:

- a) Você acredita que as atividades desenvolvidas ao longo do Programa Residência Pedagógica fizeram com que você observasse a escola e o território, em suas práticas e relações, de maneira diferente? Justifique sua resposta;
- b) Você acredita que o desenvolvimento da Cartografia Socioterritorial promoveu a elaboração de estratégias de ensino significativas e criativas, em diálogo com os currículos escolares e com o cotidiano dos estudantes? De que maneira?;
- c) Como você avalia os impactos do PRP em sua formação docente? Quais os pontos positivos e o que pode ser melhorado?.

O quadro abaixo apresenta as avaliações dos estudantes quanto à experiência no PRP, tendo em vista a fundamentação teórica deste artigo:

Quadro 3: Avaliações dos estudantes quanto à experiência no PRP em relação com à Fundamentação Teórica

Conceito Teórico	Excertos das Respostas dos residentes ao questionário	Fundamentação Teórica
<p>Terceiro espaço (Zeichner, 2010)</p>	<p><i>"As observações sistemáticas e reflexões orientadas possibilitaram perceber nuances e desafios que não eram evidentes anteriormente. Por exemplo, consegui identificar a influência das relações sociais e culturais do território nas práticas educativas, reconhecendo como a comunidade local e seu contexto impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem."</i> (Residente 1).</p> <p><i>"O desenvolvimento da Cartografia Socioterritorial contribui muito com o currículo escolar, pois, a partir das pesquisas, pude observar várias possibilidades de fazer ligações entre o território e o que é imposto nas bases curriculares."</i></p> <p><i>"A Cartografia Socioterritorial foi muito importante, pois proporcionou interação com a realidade e vivência entre comunidade, escola, moradores, em diálogo com fatores econômicos e sociais."</i> (Residente 6).</p> <p><i>"O Programa Residência Pedagógica teve impactos positivos em minha formação docente, oferecendo experiência prática, aproximação com a comunidade, desenvolvimento de competências e reflexão crítica."</i> (Residente 09).</p>	<p>O <i>terceiro espaço</i> de Zeichner (2017) aparece na interação entre a universidade e os saberes tradicionais, com valorização da comunidade. Os residentes, ao citarem conceitos como "comunidade", "vivência", "contexto" e "território", deixaram de ver a teoria como algo abstrato e tiveram oportunidade de traduzi-la para a realidade local.</p>

Conceito Teórico	Excertos das Respostas dos residentes ao questionário	Fundamentação Teórica
<p>Espaço comum de formação (Nóvoa, 2014; 2017)</p>	<p><i>“A criação de atividades adaptadas ao contexto escolar incentivou a criatividade e a inovação nas estratégias de ensino. Observar as dinâmicas escolares e as relações entre professores, alunos e a comunidade ampliou minha compreensão do ambiente educacional. O contato constante com diferentes atores do ambiente escolar desenvolveu minhas habilidades interpessoais, como comunicação, empatia e trabalho em equipe. Além disso, enfrentar situações reais do cotidiano escolar me preparou melhor para resolver problemas de forma eficaz e criativa.”</i> (Residente 1).</p> <p><i>“Durante esses deztoito meses, muitos conhecimentos foram adquiridos, o que resultou em um processo relevante para a minha formação. Vivenciar essa dinâmica foi essencial para compreender como a docência requer certas responsabilidades, mas também há várias possibilidades para ensinar e aprender”.</i> (Residente 3).</p>	<p>Nóvoa (2014; 2017) defende que a formação ocorre "dentro" da profissão. Ao mencionarem a "vivência do cotidiano" e "responsabilidades", os estudantes indicaram que a escola tornou-se o lugar comum onde a identidade docente é forjada.</p>
<p>Conhecimento tácito/ prático (Zeichner, 1993)</p>	<p><i>“O Programa Residência Pedagógica, foi de imensa importância para a minha formação docente, desde o acompanhamento em sala de aula, com diferentes professores e diferentes didáticas, à realização da cartografia socioterritorial, oferecendo uma interação com o funcionamento da escola e os comportamentos dentro da sala de aula.”</i> (Residente 5).</p> <p><i>“Houve a oportunidade dos residentes terem uma primeira perspectiva de como é lecionar e de como interpretar algumas situações durante as aulas. De certo modo, o futuro professor, chegará mais preparado para quando for exercer seu ofício.”</i> (Residente 8).</p>	<p>A valorização do preceptor como co-formador é central em Zeichner (1993). Os residentes reconheceram que o saber do preceptor (professor da escola básica do campo) é fonte legítima de conhecimento.</p>
<p>Adesão à Profissão (Nóvoa, 2017)</p>	<p><i>“Com este Programa pude abrir os meus olhos para a prática docente. Compreendi o que é ser um educador e tive vontade de exercer esta profissão.”</i> (Residente 4).</p> <p><i>“Uma experiência muito grande e rica em vários saberes que motivam a vida docente a se encaminhar ainda mais, dentro da Escola e fora dela.”</i> (Residente 7).</p>	<p>A <i>“adesão à profissão”</i> citada por Nóvoa (2017) é visível no aumento do desejo de lecionar e na compreensão da dimensão política/social da escola no território.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise das respostas dos residentes, apresentadas no Quadro 3, evidencia uma convergência entre a experiência vivenciada no PRP/Lecampo/UMFG e os pressupostos teóricos de Kenneth Zeichner (1993; 2010) e António Nóvoa (2014; 2017).

No que se refere à noção de terceiro espaço, proposta por Zeichner (2010), as falas dos residentes demonstram a superação de uma concepção dicotômica entre teoria e prática. Ao destacarem a interação com o território, a comunidade e as dinâmicas socioculturais locais, os estudantes revelaram ter experienciado um processo formativo que articulou saberes acadêmicos e saberes da realidade escolar. A Cartografia Socioterritorial, mencionada como elemento central da experiência, operou como dispositivo de integração entre universidade e escola, permitindo que os conteúdos

curriculares fossem reinterpretados à luz do contexto social. Assim, a formação passou a constituir-se como produção situada de conhecimento.

Em diálogo com a perspectiva de Nóvoa (2014; 2017) sobre o espaço comum de formação, as respostas indicam que a escola foi vivenciada como locus privilegiado da construção profissional. Ao enfatizarem o cotidiano escolar, as responsabilidades da docência e a convivência com diferentes atores institucionais, os residentes sinalizaram que a formação ocorreu “dentro” da profissão, a partir de situações reais que foram sendo experimentadas no cotidiano. A prática pedagógica não apareceu como etapa complementar, mas como dimensão constitutiva da identidade docente. Nesse movimento, a escola assumiu centralidade como espaço de aprendizagem compartilhada e de construção coletiva do ser professor.

As falas também evidenciam a valorização do conhecimento tácito/prático da docência, conforme discutido por Zeichner (1993). O acompanhamento de diferentes professores, a observação de didáticas diversas e a necessidade de interpretar situações concretas da sala de aula demonstram reconhecimento do saber experiencial como fonte legítima de formação. O professor da Educação Básica emerge como co-formador, e o saber da prática é compreendido como conhecimento complexo, situado e indispensável ao exercício profissional.

Por fim, observa-se um fortalecimento da adesão à profissão, nos termos de Nóvoa (2017). Ao afirmarem que a experiência “abriu os olhos” para a docência e despertou o desejo de exercer a profissão, os residentes revelaram não apenas aquisição de competências, mas construção de pertencimento e compromisso com o magistério. A formação, nesse sentido, ultrapassou o plano técnico e assumiu uma dimensão ética, política e identitária.

De maneira articulada, as respostas indicam que o PRP funcionou como um espaço formativo integrador, no qual teoria e prática, universidade e escola, saber acadêmico e saber da experiência dialogaram de forma significativa. As respostas colhidas sugerem a consolidação de um processo formativo alinhado às concepções contemporâneas de profissionalização docente defendidas por Zeichner (1993; 2010) e Nóvoa (2014; 2017), especialmente no que diz respeito à centralidade da escola, à tentativa de um diálogo mais horizontalizado entre as esferas formativas envolvidas, à valorização dos saberes da prática e à construção da identidade profissional.

Embora os conceitos de terceiro espaço (Zeichner, 2010) e espaço comum de formação (Nóvoa, 2014; 2017) ofereçam importantes aportes para a compreensão de processos formativos colaborativos, sua materialização em contextos empíricos demanda problematização. A constituição de espaços híbridos entre universidade, escola e comunidade não elimina, por si só, assimetrias históricas de poder, legitimidade institucional e capital acadêmico, que podem tensionar a horizontalidade pretendida. Nessa perspectiva, tanto o terceiro espaço quanto o espaço comum de formação devem ser compreendidos menos como condições plenamente realizadas e mais como

horizontes político-pedagógicos em permanente construção, atravessados por mediações, negociações e disputas de sentido. Tal leitura situada não fragiliza esses referenciais, mas reforça sua potência analítica ao reconhecê-los como processos formativos tensionados e não como consensos colaborativos previamente dados.

Apesar da predominância de avaliações positivas nos relatos dos residentes, é importante reconhecer que todo processo formativo situado em contextos socioterritoriais complexos envolve desafios e tensões. A própria dinâmica de articulação entre universidade, escola e comunidade exigiu dos participantes constante negociação de tempos, expectativas e linguagens pedagógicas, especialmente em realidades marcadas por limitações estruturais e por demandas sociais diversas.

Ainda que as avaliações dos residentes sejam majoritariamente positivas, algumas falas evidenciam tensionamentos relacionados à organização formativa do Programa. A menção a dificuldades com os horários das reuniões e a percepção do relatório final como uma exigência de elevada densidade acadêmica indica desafios na gestão do tempo e na conciliação entre prática pedagógica e sistematização reflexiva, aspectos constitutivos de processos formativos intensivos. Por sua vez, a sugestão de ampliação da duração do Programa e de diversificação das experiências formativas revela reconhecimento da potência pedagógica da Residência, ao mesmo tempo em que aponta para o desejo de aprofundamento das vivências territoriais e escolares. Assim, tais apontamentos não fragilizam a experiência, mas indicam sua densidade e as possibilidades de seu aprimoramento.

7. Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitiram analisar a Cartografia Socioterritorial como estratégia formativa no âmbito do PRP/Lecampo/UFXX. A experiência investigada evidenciou que a incorporação do território como eixo estruturante da formação docente contribuiu para a construção de leituras situadas da realidade escolar e comunitária, mobilizando os residentes a articular os conteúdos curriculares às dinâmicas socioculturais e ambientais presentes nos contextos camponeses.

A análise do desenvolvimento da Cartografia Socioterritorial, dos PAPs e dos questionários avaliativos indicou que a cartografia operou como dispositivo pedagógico capaz de mediar o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da experiência. Ao problematizar questões locais — como êxodo rural, cultura camponesa, organização comunitária e desafios socioambientais — os residentes produziram propostas pedagógicas que tensionaram a aplicação estritamente normativa da BNCC, evidenciando a possibilidade de construção de currículos mais territorializados.

Nesse processo, observou-se a presença de elementos associados ao conceito de terceiro espaço, proposto por Zeichner (2010), na medida em que a formação docente se desenvolveu em zonas híbridas de interação entre universidade, escola e comunidade. As narrativas dos residentes demonstraram que o contato com o território e com os sujeitos locais favoreceu a ressignificação dos conteúdos escolares, contribuindo para superar a tradicional separação entre teoria e prática. De forma complementar, a experiência também dialogou com a concepção de espaço comum de formação, formulada por Nóvoa (2014; 2017), ao evidenciar que a aprendizagem da docência se constrói no interior da profissão, por meio da convivência com professores da Educação Básica, da análise das práticas escolares e da reflexão coletiva sobre os desafios do cotidiano educativo.

As respostas dos residentes indicaram ainda a valorização do conhecimento tácito/prático da docência, bem como o reconhecimento do professor preceptor como co-formador no processo formativo. Tal dinâmica contribuiu para o fortalecimento da chamada adesão à profissão, expressa nas falas dos estudantes que destacaram o impacto da experiência no desenvolvimento de competências pedagógicas, na compreensão da complexidade do trabalho docente e no desejo de atuar na Educação Básica do Campo.

Cabe destacar, contudo, que a constituição desses espaços formativos híbridos não se realiza de maneira linear ou isenta de tensões. A articulação entre universidade, escola e comunidade envolve negociações constantes entre diferentes expectativas, racionalidades pedagógicas e condições institucionais. Além disso, as avaliações dos residentes apontaram desafios relacionados à organização das atividades, à gestão do tempo e à intensidade das exigências acadêmicas do Programa, aspectos que indicam a necessidade de aprimoramento das experiências formativas futuras.

Por fim, cabe destacar que a Cartografia Socioterritorial construída pelos residentes configura-se como instrumento dinâmico de leitura do território, não devendo ser compreendida como um produto acabado, mas como uma construção aberta e suscetível a revisões e atualizações diante de novas informações, experiências e transformações socioterritoriais.

Nesse sentido, o ato de mapear não encerra a interpretação do espaço, mas inaugura novas possibilidades de compreensão das transformações sócio-culturais e ambientais que atravessam as comunidades do campo. Ainda que situada em um contexto específico, a experiência do PRP/Lecampo/UFXX indica caminhos promissores para a construção de propostas de formação inicial que reconheçam o território como espaço legítimo de produção de saberes e como dimensão constitutiva da prática docente.

Referências

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babauçuais", "castanhais", "fundações de fecho de pasto" e comunidades de fundo de pasto: processos de territorialização e movimentos sociais.** Manaus: Edua, 2008.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; FARIAS Jr., Emmanuel de Almeida Farias Júnior (Orgs.). **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social.** Manaus: UEA Edições, 2013.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MOLINA, Mônica Castagna; MONTEIRO, Janaína Specht da Silva. A Educação do Campo e a BNCC: exclusão, invisibilidade e o silenciamento dos sujeitos do campo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (org.). **A BNCC na contramão da soberania nacional.** Recife: ANPEd, 2019. p. 86-103.
- ARROYO, Miguel González. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- BHABHA, Homi. 1998. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- BEGNANI, João Batista. Pedagogia da alternância. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 91, p. 32-38, jan./fev. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Residência Pedagógica.** Brasília: CAPES, 2018.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- GORAYEB, Adryane. Cartografia social e povos tradicionais. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 16, n. 1, p. 7-23, 2014.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MUTERLLE, Julia Carla. Cartografia social: por quê? Para quem? In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Cadernos PDE**, v. 1, 2013.
- NÓVOA, António. **O lugar comum da formação de professores.** Texto de apoio à Conferência no IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **Território**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 15-20, jun./ago. 1996.

SILVA, Adriano Lucena da; GALDINO, Lúcio Keury Almeida. Ensino de Geografia: a cartografia social como ferramenta ao processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 10, n. 19, p. 116-138, jan./jun. 2020.

TEIXEIRA, Edvaldo. et. al. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 47-70, set./dez. 2010.