PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 4 – p. 01 – 22, out./dez. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Colecionar experiências: mapas formativos na formação docente inicial

Viviane Castro Camozzato
Rodrigo Saballa de Carvalho

Resumo

O artigo analisa mapas formativos produzidos por estudantes de Pedagogia no contexto de uma pesquisa sobre formação docente inicial, tomando-os como documentos de experiência e artefatos culturais. Parte-se da compreensão de que a docência se constitui em percursos abertos, compostos por encontros, escolhas, deslocamentos, memórias, afetos e condições institucionais que atravessam o tornar-se professora. O objetivo é compreender como esses mapas produzem sentidos sobre a docência em constituição, dando visibilidade aos modos como estudantes narram e organizam seus percursos formativos. A pesquisa, de caráter empírico, foi orientada pela etnografia performativa e desenvolvida em um componente curricular de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal. O *corpus* analisado é composto por três mapas formativos, selecionados pela potência analítica de suas formas de inscrição do percurso. A leitura foi conduzida pela análise cultural, observando recorrências, ênfases, silêncios, relações entre palavras, imagens, cores, trajetos e vazios, posições de sujeito mobilizadas e condições sociais que tornam certos modos de narrar a formação possíveis. A análise evidencia que os mapas operam como dispositivos narrativos e analíticos, ao tornarem visíveis paisagens subjetivas, fraturas sociais, vínculos, repertórios e escolhas éticas, estéticas e políticas. Conclui-se que colecionar experiências envolve selecionar marcas, atribuir sentidos e compor arquivos provisórios de uma docência em constituição.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Mapas formativos. Análise cultural.

Viviane Castro Camozzato
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, Brasil
E-*mail*: vicamozzato@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2617-0529

Rodrigo Saballa de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil
E-*mail*: rsaballadecarvalho@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8899-0998

Recebido em: 19/02/2026
Aprovado em: 26/04/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e110912

Abstract

Collecting experiences: formative maps in initial teacher education

This article analyzes formative maps produced by Pedagogy students in the context of a study on initial teacher education, taking them as documents of experience and cultural artifacts. It is grounded in the understanding that teaching is constituted through open-ended paths composed of encounters, choices, displacements, memories, affects, and institutional conditions that shape the process of becoming a teacher. The aim is to understand how these maps produce meanings about emerging teaching identities, giving visibility to the ways in which students narrate and organize their formative paths. The empirical research was guided by performative ethnography and developed within a course unit of an undergraduate Pedagogy program at a federal public university. The corpus consists of three formative maps, selected for the analytical strength of their modes of inscribing formative trajectories. The analysis was conducted from the perspective of cultural analysis, observing recurrences, emphases, silences, relations among words, images, colors, paths, and empty spaces, as well as the subject positions mobilized and the social conditions that make certain narratives possible. The analysis shows that the maps operate as narrative and analytical devices by making visible subjective landscapes, social fractures, bonds, repertoires, and ethical, aesthetic, and political choices. It concludes that collecting experiences involves selecting marks, assigning meanings, and composing provisional archives of teaching in the making.

Keywords:
Initial teacher education.
Formative maps.
Cultural analysis.

Resumen

Coleccionar experiencias: mapas formativos en la formación docente inicial

Este artículo analiza mapas formativos producidos por estudiantes de Pedagogía en el marco de una investigación sobre la formación docente inicial, considerándolos documentos de experiencia y artefactos culturales. El punto de partida es la comprensión de que la docencia se constituye en recorridos abiertos, compuestos por encuentros, elecciones, desplazamientos, memorias, afectos y condiciones institucionales que atraviesan el proceso de convertirse en docente. El objetivo es comprender cómo estos mapas producen sentidos sobre la docencia en proceso de constitución, visibilizando los modos en que estudiantes narran y organizan sus recorridos formativos. La investigación empírica se orientó por la etnografía performativa y se desarrolló en una asignatura de un curso de Licenciatura en Pedagogía de una universidad pública federal. El corpus analizado está integrado por tres mapas formativos, seleccionados por la potencia analítica de sus formas de inscripción del recorrido. El análisis se realizó desde la perspectiva del análisis cultural, observando recurrencias, énfasis, silencios, relaciones entre palabras, imágenes, colores, trayectos y vacíos, así como posiciones de sujeto movilizadas y condiciones sociales que hacen posibles determinados modos de narrar la formación. Los resultados muestran que los mapas operan como dispositivos narrativos y analíticos al hacer visibles paisajes subjetivos, fracturas sociales, vínculos, repertorios y elecciones éticas, estéticas y políticas. Se concluye que coleccionar experiencias implica seleccionar marcas, atribuir sentidos y componer archivos provisionales de una docencia en proceso de constitución..

Palabras clave:
Formación docente inicial.
Mapas formativos.
Análisis cultural.

Viagem, travessia e mapa: início de conversa

> *O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para narrar...*
> (Skliar, 2014, p. 28).

Juntamente com Skliar (2014), compreendemos que quem educa deveria se abrir para a experiência de viajar, não apenas de forma física, mas intelectual. Viajar, nesse sentido, implica expor-se ao desconhecido, criando um espaço de pausa, de suspensão e de ativação de sentidos diversos. Este convite, para pensar na "travessia do educar", evoca a possibilidade de "sair de si mesmo", de "dar uma volta e retornar a si", de "dar um símbolo a esse mundo" e, assim, produzir deslocamentos nos modos de ver, pensar e narrar a experiência. Quando associada à formação docente, a metáfora da viagem sugere um processo aberto, inacabado e em constante transformação, que requer certa disposição e "ex-posição" para que os sujeitos se permitam aventurar, questionar e colaborar, construindo uma atuação indissociável da experiência e da problematização – em suma, de uma inquietude permanente que compõe o próprio percurso formativo.

Tomar a formação como percurso supõe, portanto, deslocá-la de compreensões mais instrumentais ou previsíveis. Afinal, um percurso não diz respeito a um itinerário previamente traçado, posto que ele se faz também de desvios, pausas, retornos e descontinuidades. É nesse horizonte que, a nosso ver, a ideia de mapa se torna fecunda. O mapa interessa, aqui, como registro provisório da travessia, como tentativa de narrar e figurar o caminho percorrido, aquilo que se viveu, o que se reteve, o que se esqueceu e o que se tornou significativo. Em vez de prescrever destinos, mapas podem tornar visíveis vestígios de formação, abrindo um campo de leitura sobre experiências que, muitas vezes, permanecem dispersas no cotidiano formativo.

Nessa direção, pensar a formação como percurso requer concebê-la como um processo de constituição de modos de ser docente – isto é, um *ethos* – entrelaçado nas relações que os diferentes sujeitos estabelecem, tanto com saberes e práticas quanto com os outros e consigo. Ao discutir o lugar das experiências culturais na constituição de um *ethos* docente, Dalla Zen (2017) expõe a formação composta por encontros, deslocamentos e marcas que atravessam a vida, orientando ética e esteticamente a docência. Acreditamos, assim, que essa perspectiva reforça a aposta no entendimento de que o percurso formativo é composto por experiências que deixam rastros e vestígios que reconfiguram, incessantemente, os modos de habitar a profissão e de tornar-se docente.

Mas o que pode a formação docente quando pensada como viagem, especialmente quando direcionada à Educação Infantil? Larrosa (2002) contribui para pensar a infância como outridade, como aquilo que inquieta a segurança de nossos saberes e questiona o poder de nossas práticas. Viajar, experimentar e experienciar tornam-se formas de sustentar um encontro com o não sabido da infância e de deslocar a maneira como a capturamos em modelos e prescrições. Em diálogo com Kohan e Fernandes (2020, p. 8), isso pode ser pensado pelo verbo infanciar, entendido como a possibilidade de "estabelecer outras relações com a infância, [...] criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, [...] que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular".

O verbo infanciar associa-se, assim, à "invenção de uma infância por vir, em um exercício de fabulação, de abertura para o que não sabemos da infância e de questionamentos acerca do que cremos saber" (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8). Ao articular viajar e infanciar, a formação docente pode criar outras possibilidades de encontro entre crianças e adultos, professores(as) e infâncias, deslocando hierarquias e compondo relações mais horizontais. Essa aposta convoca uma temporalidade distinta da pressa e da linearidade: o tempo *aión*, associado à "intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva" (Kohan, 2007, p. 86). Habitar essa temporalidade na formação docente inicial pode abrir fendas nos modos acelerados, produtivistas e normativos de formar professores, permitindo experimentar tempos de escuta, de presença e de invenção.

Nessa perspectiva, a formação para a docência na Educação Infantil pode ser pensada como abertura a deslocamentos éticos, estéticos e políticos: uma docência que, ao menos em alguns momentos, suspende o lugar adulto rigidamente instituído e se permite viajar, deslocar-se e tornar-se também outro; uma docência afetada pelo infanciar e pelas infâncias com as quais convive, enigmática à medida que se constitui no encontro e se recompõe a cada vez. Há, aí, um duplo direito: o direito das crianças às infâncias e o direito de professores(as) da Educação Infantil a uma formação de qualidade que desaloje, incessantemente, sentidos previamente fixados sobre o ser/estar docente nessa etapa da Educação Básica.

Carvalho e Guizzo (2023, p. 8) reivindicam, para a Educação Infantil, uma docência "relacional, intencional e articuladora de cuidado e educação a partir de mediações qualificadas de um docente habilitado". Os autores pontuam a necessidade de deslocar "noções que remetam a uma essência docente, perspectiva na qual são definidos modelos de docência, a partir da prescrição de um rol de competências universais a serem alcançadas pelos docentes" (Carvalho; Guizzo, 2023, p. 8). Quando a formação se organiza prioritariamente por essências, modelos e prescrições, a metáfora da viagem perde força, pois a bagagem torna-se excessiva e reduz a possibilidade de uma docência aberta à "travessia do educar". Defendemos, com os autores, a importância de "uma formação docente

ética, contextual, crítica, não liberal e epistemologicamente situada, na qual os professores de Educação Infantil tenham a possibilidade de exercer a autoria de suas práticas" (Carvalho; Guizzo, 2023, p. 13).

É neste ponto que se delimita o objeto deste artigo[1]: os mapas formativos produzidos por estudantes de Pedagogia no contexto de uma pesquisa sobre formação docente inicial. O objetivo é analisar como esses mapas, compreendidos como artefatos culturais e documentos de experiência, produzem sentidos sobre o tornar-se professora, dando visibilidade a memórias, afetos, escolhas, dúvidas, repertórios e condições institucionais que atravessam a formação. A questão que orienta a análise é: o que os mapas formativos deixam ver sobre os modos como estudantes de Pedagogia narram, organizam e disputam sentidos acerca de seus percursos formativos?

Os dados foram gerados em uma pesquisa empírica orientada pela etnografia performativa (Hartmann; Castro, 2024), desenvolvida no componente curricular "Educação Infantil: as práticas e seus sujeitos", no semestre 2024/2, em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal. No âmbito dessa investigação, a etnografia performativa engloba "ações partilhadas e de cocriação ao longo de toda a pesquisa, não necessariamente levando os dados etnográficos para cena, mas como método de produção de dados, ou ainda, de conhecimento do outro e de análise/criação da realidade" (Hartmann; Castro, 2024, p. 83). A pesquisa envolveu presença prolongada no campo, observação participante, registros sistemáticos em diário de campo, rodas de conversa com proposições de criação, entrevistas individuais com estudantes e registros audiovisuais. No conjunto das proposições, foram produzidos bordados livres, cartas, mapas formativos e narrativas orais, compondo um arquivo heterogêneo da experiência formativa.

Neste artigo, o recorte analítico concentra-se em três mapas formativos. A escolha desse *corpus* se orientou pela potência analítica de três modos distintos de inscrição do percurso: um mapa organizado por vínculos, afetos, escolhas e dúvidas; outro, estruturado pela posição de "quase" docente; e um terceiro, composto como jogo de percurso, no qual aparecem acesso, permanência, trabalho, cansaço e sonhos emprestados. Dessa forma, os mapas assumem centralidade desde a delimitação do estudo, na medida em que constituem a materialidade a partir da qual interrogamos a formação docente inicial.

Quanto aos procedimentos éticos, a pesquisa obteve anuência institucional e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS). As estudantes participantes e o docente responsável pelo componente curricular formalizaram sua

[1] Este texto resulta do estágio pós-doutoral intitulado "Por uma ética da formação docente na Educação Infantil", realizado na Faculdade de Educação da UFRGS no período de 1º de julho de 2024 a 30 de junho de 2025, sob supervisão do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho. A investigação esteve articulada ao projeto "Aprendizagens da docência na Educação Infantil: percursos de invenção e autoria com as crianças", coordenado pelo supervisor desde 2024.

participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para resguardar a confidencialidade, os nomes das estudantes foram substituídos por nomes fictícios, e informações que pudessem permitir a identificação foram suprimidas ou generalizadas.

A leitura dos mapas formativos é conduzida pela análise cultural (Wortmann, 2007), assumida aqui como uma forma de interrogar como sentidos são produzidos, estabilizados, deslocados e disputados em textos, imagens, narrativas e práticas. A análise cultural compreende os textos – incluindo, neste caso, os mapas analisados – como artefatos culturais situados, atravessados por discursos sobre infância, docência, formação, universidade, trabalho, mérito, permanência e saber pedagógico. Em termos operacionais, observamos recorrências entre os mapas, ênfases dadas pelas estudantes, apagamentos e silêncios, relações entre palavras, imagens, cores, setas, trajetos e vazios, posições de sujeito mobilizadas e condições sociais e institucionais que tornam possíveis certos modos de narrar a formação. Ao assumir o "caráter provisório e parcial de toda análise cultural" (Klein; Damico, 2021, p. 67), buscamos construir uma leitura situada dos mapas, sem transformá-los em evidências totais de uma trajetória ou em ilustrações de conceitos previamente definidos.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira discute educação, formação e coleção de experiências. A segunda apresenta os mapas formativos como *corpus* da investigação e explicita os movimentos analíticos adotados. A terceira articula os achados à noção de espaço aberto e ao saber pedagógico, enfatizando a formação docente inicial como campo de relações, escolhas e deslocamentos. A última seção retoma os resultados da análise e explicita a contribuição do estudo para os debates sobre formação docente inicial.

Educação, formação e coleção de experiências

Tendo como inspiração a figura do colecionador – alguém que reúne fragmentos e os reagrupa em novas constelações de sentido (Benjamin, 2007) –, compreendemos a formação docente como uma composição atravessada por encontros descontínuos, rotas desviadas e gestos de criação. Assim como uma coleção, a formação se constrói a partir de experiências provisórias, marcadas pela instabilidade, pela imprevisibilidade e pela força do que se sobressai no percurso. Tais experiências, ao constituírem os repertórios dos sujeitos em formação, tensionam a expectativa de uma linearidade ou, ainda, de uma suposta completude formativa. Formar-se professor(a), nesse sentido, aproxima-se do gesto de colecionar – exige uma atenção sensível ao que emerge, uma disposição para a recomposição, o recolhimento, a escolha, o descarte e a curadoria de fragmentos que passam a fazer parte da história de si e da professoralidade (Pereira, 2013) de cada um(a). A materialidade dessas coleções é documento de experiência: registros que se tornam arquivos provisórios de um percurso formativo aberto, atravessado por lacunas, afetos, deslocamentos e sentidos que se atualizam.

Ao tematizarmos a formação como coleção, ela passa a ser lida como travessia na qual se recolhem, selecionam e reordenam rastros, vestígios e intensidades. Essa operação interessa ao argumento do artigo porque os mapas formativos materializam escolhas, uma vez que mostram aquilo que as estudantes decidiram guardar, destacar, conectar ou deixar em suspenso. Nessa direção, entendemos que as coleções são "portador[as] de memórias afetivas" (Carvalho, 2021, p. 45), produzidas por sujeitos que agem e se implicam no próprio processo formativo.

O que cada sujeito guarda do processo formativo na graduação em Pedagogia? O que escolhe esquecer do período em que frequentou a graduação? A quais docentes e componentes curriculares atribui mais sentido? Por quê? Nessa perspectiva, argumentamos que o currículo se torna "uma trama, um emaranhado de laços, no qual as vidas se constituem por compartilharem experiências de deslocamento, antes que de unidade, de representação ou articulação" (Ranniery, 2018, p. 214). Desse modo, o currículo passa a ser situado a partir das "estratégias de sobrevivência e experimentações de existência" (Ranniery, 2018, p. 214), fraturando qualquer possibilidade de recepção sem agenciamento, seleção e, por conseguinte, escolha de existência.

Nesse entretempo, o que se torna visível como documento de uma experiência a nós, professores(as) formadores(as), assim como a cada sujeito? Da mesma forma, o que prossegue como traço e o que escapa como resto, dejeto ou ruína? As referidas inquietudes nos convocam a compreender a formação como um campo de forças – tensionado por memórias, por "partilhas do sensível" (Rancière, 2010a), por escolhas ético-estéticas e por repertórios que se inscrevem nos sujeitos em formação. Nessa perspectiva, cabe dizer que a formação se constrói no entre – entre sujeitos e contextos, entre acontecimentos e registros, entre aquilo que se vive e se aprende.

A partir dessas discussões, assumimos que a noção de experiência trata de "um encontro ou uma relação com algo que se experimenta ou se prova" (Larrosa, 2002, p. 25). Analisando a palavra experiência em si, esmiuçando seu radical e raiz em diferentes línguas, Larrosa (2002) aproxima tal palavra às seguintes noções: perigo, travessia, passagem, atravessar, entre outras. Como o próprio autor indica, "o sujeito da experiência [...] se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião" (Larrosa, 2002, p. 25).

Se "a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente '*ex*-iste' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente" (Larrosa, 2002, p. 25, grifo do autor), aproximar formação docente e experiência significa considerar os modos pelos quais cada estudante atravessa territórios familiares e desconhecidos. Os mapas formativos tornam esse atravessamento legível, já que neles aparecem deslocamentos, escolhas, hesitações, encontros e marcas que fraturam a imagem de uma formação

homogênea. O que se visualiza, portanto, são trajetórias múltiplas, atravessadas por condições concretas e por repertórios que cada sujeito seleciona ao narrar sua própria formação.

O foco na ação de colecionar experiências no âmbito da formação docente significa, por um lado, dar forma a uma materialidade que evidencie as múltiplas histórias e processos que atravessam cada trajetória formativa – histórias pequenas, miúdas, que tecem o cotidiano e, muitas vezes, ficam à margem. Logo, quando mencionamos a experiência, estamos nos referindo à capacidade de vivenciar algo de modo implicado e situado. Esse "algo" é um espaço-tempo em que ocorrem, movem-se, entrelaçam-se e se condensam processos que podem cingir cada sujeito, produzindo marcas, dobras e afetos – compondo, assim, formas de subjetivação (Deleuze, 2006).

Colecionar experiências, nesse sentido, exige uma disposição à abertura. Exige contemplação, escuta, atenção. Exige um sujeito ativo na seleção do que permanecerá como parte da sua bagagem, do que comporá a sua coleção formativa docente. E isso implica um processo que é tanto individual quanto coletivo. Formar-se é, ao mesmo tempo, um ato de si e com os outros – uma dobra subjetiva feita entre relações, encontros, práticas e memórias.

Pelo fato de a formação docente ser um processo que envolve o "eu" e o "outro", é inevitável colocar em suspenso qualquer noção de educação como algo sólido, conclusivo, definitivo. Tendo isso em vista, Biesta (2017a) refere que a educação envolve risco. A educação não é da ordem das certezas, ainda que paire sobre ela tantas tentativas de controles, respostas e prescrições. Ora, se a educação envolve risco, ela se dá também porque a subjetividade humana não é objeto a ser moldado por um outro externo, unidirecionalmente. Processos educativos que operam como moldagem unidirecional do sujeito desconsideram a imprevisibilidade que vem do "outro" e o quanto a educação é processual e dialógica. Afinal, geralmente esquecemos que "a forma educativa é a forma lenta, a forma difícil, a forma frustrante e, poderíamos dizer, a forma frágil, dado que o resultado desse processo não pode ser garantido nem assegurado" (Biesta, 2017a, p. 21, tradução nossa).

Como nos lembra Biesta (2017a), a educação lida com uma matéria viva, ou seja, seres humanos que inserem a dimensão da imprevisibilidade do processo aberto que é educar, precisamente porque educar não é formatar ou moldar sujeitos à nossa medida, conforme resultados supostamente previsíveis, mas, sobretudo, tornar possíveis condições para que algo singular possa emergir. Desse modo, a educação acontece a partir da interrupção e da suspensão de certezas, prescrições e verdades que pretendem se impor como garantidas. Em outras palavras, ao abordarmos a questão da educação, entendemos que ela "acarreta uma *violação* da soberania do estudante", na medida em que insere "questões difíceis" e, ainda, produz "encontros difíceis" (Biesta, 2017b, p. 49, grifo do autor), porém, igualmente por isso, "torna possível a vinda ao mundo de seres únicos e singulares" (Biesta, 2017b, p. 50).

Tais discussões nos interessam sobremaneira, visto que, para Biesta (2017a), à educação não cabe ser pensada como aprendizagem, já que o autor desloca o foco do aprender para o tornar-se alguém no mundo, em relação com as demais pessoas e com o que nos é exterior. O ensimesmamento da aprendizagem, de certo modo, é contraposto por uma formação que convoca a um encontro com o mundo que tanto nos transforma quanto nos responsabiliza.

Assim, a educação envolve ato de criação, enquanto "ação de trazer algo novo ao mundo, algo que não existia antes" (Biesta, 2017a, p. 30, tradução nossa). Por essa via, o autor nos convoca, juntamente com Emmanuel Lévinas, a pensar um deslocamento da questão geral, "o que é o sujeito?", para "como é possível a minha condição de sujeito? Como pode se manifestar?" (Biesta, 2017a, p. 44, tradução nossa), uma vez que nossa subjetividade é algo único, que emerge da nossa responsabilidade e de um acontecimento. Em suma, entre a educação e a sua potencialidade dos riscos (abertura para o acontecimento da subjetividade) reside a possibilidade de uma docência mais criadora, mais desalojada.

As coleções constituídas durante a formação inicial exigem uma ética e uma estética do olhar, da escuta e da seleção. Colecionar é decidir o que permanece como parte do arquivo da própria docência, o que será reorganizado e o que poderá ser deixado como resto, lacuna ou pergunta. Dessa maneira, os mapas formativos interessam como materialidade investigativa porque tornam visível esse gesto de curadoria: neles, as estudantes selecionam pessoas, instituições, componentes curriculares, infâncias, leituras, trabalhos, dúvidas, conquistas e fracassos que passam a compor suas narrativas de formação. Ao analisar essa coleção, buscamos compreender como os mapas produzem sentidos sobre a formação docente e sobre os modos de tornar-se professora em um campo atravessado por expectativas institucionais, afetos, desigualdades e disputas discursivas.

A seguir, apresentamos a coleção selecionada de mapas formativos e explicitamos como eles foram lidos como práticas de visualização, rememoração e reinscrição dos trajetos formativos das acadêmicas participantes da pesquisa.

Mapas formativos: travessias em processo

Os mapas formativos foram elaborados a partir de um convite para que cada acadêmica participante revisitasse sua trajetória no curso de Pedagogia. A proposição buscou criar condições para que as estudantes identificassem experiências, lugares, pessoas, autores(as), componentes curriculares e acontecimentos considerados relevantes em seus percursos. O foco da proposta residiu, sobretudo, na construção individual de um mapa formativo que evidenciasse o percurso de cada acadêmica na graduação, abrindo espaço para a visibilização das experiências que compunham o processo singular de cada uma, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Planejamento para a elaboração dos mapas formativos

Momento 1: A construção individual dos mapas formativos enquanto um convite para que cada participante reflita sobre lugares, experiências, pessoas, autores(as) e propostas que foram ou são relevantes na constituição de suas docências em formação. Para isso, serão disponibilizados materiais diversos – papéis de variados tamanhos e cores, canetas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, tesouras, revistas e pequenos objetos – para que cada participante expresse seu mapa de forma livre, utilizando palavras, desenhos, fotografias ou elementos concretos em uma folha A3. *Momento 2:* Apresentação e compartilhamento dos mapas, seguidos de debate a partir das experiências evocadas. Serão propostas perguntas para guiar a reflexão, tais como: Quais experiências em aulas e formações para a Educação Infantil se destacam como significativas? Quais lugares de aprendizagem são percebidos como potentes? Quais autores(as) constituem seu pensar e agir? Há momentos de ruptura ou deslocamentos decisivos na formação? Se sim, quais? Os(As) estudantes serão, ainda, convidados(as) a gravar, em duplas, vídeos curtos com explicações complementares sobre o processo de criação dos seus mapas e sobre os percursos trilhados, de forma opcional[2]. *Momento 3:* Síntese coletiva dos pontos levantados, retomando os principais elementos destacados pelo grupo. Ao final, os mapas serão recolhidos e fotografados pela pesquisadora para registro e análise.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os três mapas analisados foram selecionados a partir de um recorte qualitativo do conjunto documental produzido na pesquisa. O critério de escolha considerou a diversidade de formas de narrar a formação: o mapa de Júlia[3] organiza vínculos, afetos, interesses profissionais e dúvidas; o de Beatriz apresenta a posição de "quase" docente em uma trajetória aberta; o de Rosalía transforma o percurso formativo em jogo, explicitando acesso, trabalho, cansaço, permanência e sonho. Não há, portanto, intenção de constituir uma amostra representativa do grupo, mas explorar três composições que evidenciam diferentes modos de produzir sentidos sobre a docência em formação.

A leitura dos mapas observa tanto singularidades quanto recorrências. Entre os registros, aparecem infância, pessoas e instituições relevantes, componentes curriculares decisivos, experiências de trabalho, dúvidas, escolhas e marcas de permanência. Também se tornam visíveis vazios, rasuras, setas, palavras soltas, imagens deslocadas e trajetos interrompidos. Esses elementos são tratados como matéria analítica, pois indicam como a formação é narrada, o que ganha centralidade, o que permanece lateral e que discursos sobre docência se tornam possíveis em cada composição.

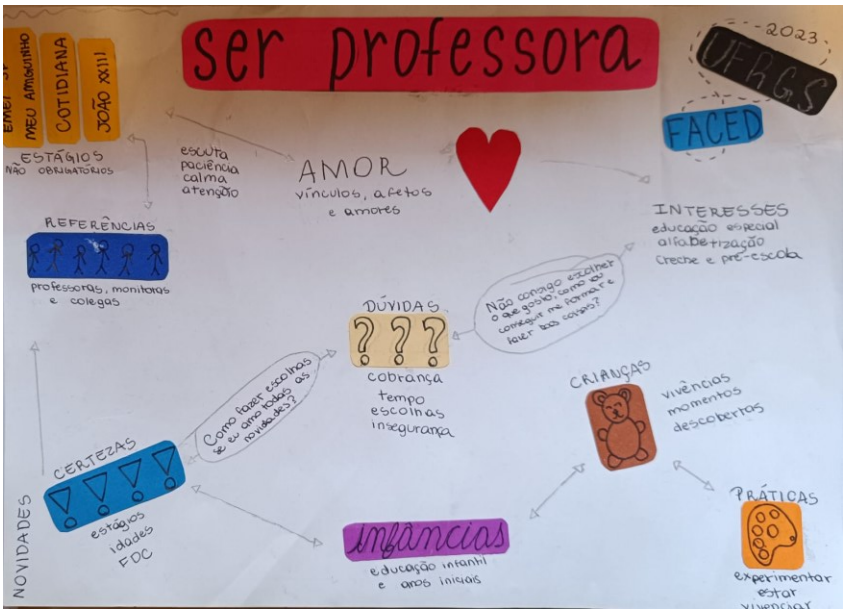
[2] As gravações, inclusive, ampliaram a materialidade da pesquisa em questão, oferecendo narrativas adicionais sobre os sentidos atribuídos às escolhas feitas em termos visuais, gráficos, afetivos e conceituais, operando como múltiplas camadas interpretativas sobre o percurso formativo de cada estudante da Licenciatura em Pedagogia. No presente artigo, os trechos extraídos das gravações em vídeo serão apresentados em forma de citação, destacados em itálico, de modo a preservar sua singularidade oral e diferenciá-los dos demais excertos textuais.

[3] Para garantir o anonimato e resguardar a identidade das acadêmicas, foram utilizados nomes fictícios, bem como suprimidos ou generalizados dados que pudessem permitir sua identificação.

Para tornar explícita a operação analítica, a leitura dos mapas seguiu quatro movimentos: descrever a materialidade visual e textual de cada produção; identificar recorrências, ênfases, silêncios e tensões; articular esses elementos a discursos sobre formação docente, infância, experiência e saber pedagógico; e problematizar como cada mapa produz uma narrativa provisória de si, sem reduzi-la à intenção individual de sua autora.

Para iniciar a análise dessa coleção de experiências formativas, apresentamos o mapa de Júlia na Figura 1.

Figura 1 – Mapa formativo de Júlia



Fonte: Elaborada pelos autores.

O mapa formativo da Júlia articula elementos visuais, textuais e afetivos em torno da expressão "ser professora". A estudante traça articulações entre diferentes dimensões, quais sejam: a entrada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2023, os "vínculos, afetos e amores" que se aproximam dos interesses em torno da educação especial, da alfabetização, da creche e da pré-escola. Somam-se a isso, ainda, as dúvidas e as dificuldades para fazer escolhas a partir do que o curso exige[4], em uma movimentação no mapa formativo que evidencia que se formar é tatear, é experimentar, é ensaiar respostas provisórias na busca de algumas (ainda que poucas) certezas que deem condições de operar com cortes/seleções/escolhas que cada estudante

[4] No curso de Pedagogia da UFRGS, os(as) estudantes realizam, na primeira metade da formação, três micropráticas obrigatórias: uma em Educação Infantil, outra nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças e, ainda, uma terceira, nos anos iniciais, voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após essas experiências introdutórias, os(as) estudantes devem escolher uma das três áreas para realizar o estágio supervisionado obrigatório. Essa escolha implica, igualmente, a necessidade de direcionar a carga horária das disciplinas obrigatórias e eletivas da continuidade do curso, o que significa que não cursam, de forma integrada, a totalidade das experiências formativas disponíveis para as três etapas. Isso acaba por configurar percursos formativos distintos e segmentados dentro do próprio curso.

precisa ir realizando. A análise cultural permite ler essa distribuição como uma gramática do tornar-se professora, na qual a docência aparece atravessada por escolhas ainda em aberto, por afetos e por exigências curriculares que demandam cortes, seleções e posicionamentos.

Movida de "escuta, paciência, calma e atenção", tendo na bagagem referências – "professoras, monitoras e colegas" – e experiências em estágios não obrigatórios em diferentes instituições reconhecidas no município de Porto Alegre/RS, a aposta da estudante pelas infâncias que permeiam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental ficou nítida. Ser professora a partir da relação com as crianças, habitando espaços e tempos por meio de "vivências, momentos, descobertas", de "práticas" que transitem entre "experimentar, estar, vivenciar", sobretudo, parece ser a tônica pontuada no mapa formativo. Trata-se, essencialmente, de um mapa que coloca em cena diferentes dimensões que atravessam a trajetória de Júlia no curso de Pedagogia, constituindo-a com base em um percurso subjetivo e intersubjetivo, o qual é tanto singular quanto compartilhável, considerando certos sentidos.

Em uma análise cultural, esse mapa não é lido como relato transparente de uma interioridade individual. Ele mostra, sobretudo, como alguns discursos sobre docência – amor, escuta, criança, prática, escolha, dúvida – se articulam para produzir uma posição de sujeito-professora em formação. A "desapropriação de si" (Leite, 2022) aparece aqui como possibilidade de estranhar a própria trajetória ao vê-la materializada no papel. Nessa direção, Rancière (2010a) nos mobiliza a pensar que mapas que recusam uma hierarquia entre saberes legítimos e ilegítimos desenham uma partilha do sensível, na qual as dúvidas, os afetos, as escolhas e até mesmo as incertezas compõem o que pode ser dito e visibilizado na formação.

Ao apresentar categorias como "amor", "crianças", "certezas", "dúvidas" e "novidades", entre outras, o mapa "ser professora" funciona como uma espécie de arquivo estético e político da formação inicial. Ora, a provocação, com base na etnografia performativa (Hartmann; Castro, 2024), como destacado anteriormente, não era evocar nenhum tipo de relato linear, mas criar um espaço que oportunizasse uma escrita visual de si a partir de uma abertura para dizer de si no espaço-tempo do curso de Pedagogia. O mapa de Júlia evidencia, assim, que a formação docente se constitui na seleção de marcas, relações e perguntas que organizam provisoriamente um modo de habitar a docência.

A nosso ver, os mapas formativos possibilitaram aos(às) acadêmicos(as) a abertura de um processo a fim de indagar, recompor e experimentar outras formas de narrar a própria formação, como aparece no mapa disponibilizado na Figura 2.

Figura 2 – Mapa formativo de Beatriz



Fonte: Elaborada pelos autores.

No mapa de Beatriz, a porta aberta situada no início da composição organiza visualmente a entrada em uma travessia formativa. Nessa direção, ao se declarar *"quase"* docente, Beatriz evoca tanto a condição de incompletude, que é própria de qualquer processo formativo, quanto, ainda, a potência dos incessantes e novos recomeços. A própria estudante afirma, na gravação da apresentação do seu mapa: "*quase porque parece que estamos sempre no início, de tantas coisas que aprendemos*". O mapa, portanto, renuncia a um ponto de chegada e se desenha como um território em expansão, atravessado por uma linha vermelha perambulante de uma ponta a outra do papel, por perguntas, por experiências de estágio e por escolhas que continuam a se mover.

A presença do trem *Thomas*[5], personagem de desenho animado associado à infância da estudante, amplia o mapa para além da trajetória universitária. A infância aparece como memória e paisagem formativa, lugar de afetos e desejos que continuam a operar na escolha pela Pedagogia. Essa inscrição permite ler a formação não como início absoluto no ingresso no curso, mas como recomposição de experiências anteriores que passam a ganhar novos sentidos quando articuladas à docência.

Diante disso, na bagagem da "quase" docente Beatriz, as perguntas "O que é educação?" e "O que é ser professora?" se destacam em seu mapa formativo. Todavia, as questões compartilhadas pela acadêmica seguem abertas, inconclusas, porém atravessando a formação afirmada como um campo

[5] *Thomas & Friends*, ou *Thomas e Seus Amigos*, como foi nomeada no Brasil, é uma série de animação infantil criada no Reino Unido no início da década de 1980. No Brasil, sua estreia e circulação ocorreram no início dos anos 2000.

de interrogações fecundas que se reativam em cada vivência. Articuladas a isso, as experiências de Beatriz no estágio ganham centralidade. Contudo, o estágio não emerge somente como algo obrigatório, e sim como um espaço que é vetor de experiências desalojadoras para a constituição da "quase" professora. Assim, juntamente com a monitoria de inclusão e alguns componentes curriculares, Beatriz revela experiências que aparecem como espaços físicos e simbólicos que mantêm a porta inicial aberta para a experimentação de práticas docentes e vivências com as crianças, provocadoras de deslocamentos das certezas.

Diante disso, a noção de espaço interior, evocada pela acadêmica, permite compreender a formação como um processo mobilizado por provocações internas, mas constituído em constante interlocução com as experiências vividas fora desse espaço: nos diferentes componentes curriculares, nos acessos às escolas e na participação em suas atividades, nos encontros com colegas e nas redes que se formam ao longo da graduação. Conforme expressa Beatriz em seu mapa, a formação docente é um processo que ocorre na intercorrência entre o "dentro" e o "fora" de cada sujeito. Ou seja, de um lado, constam as reflexões, problematizações e elaborações subjetivas; do outro, as situações vividas, os textos, as práticas pedagógicas e os atravessamentos institucionais. Logo, mais uma vez, percebemos o dentro-fora no mapa formativo, entrelaçados e inseparáveis.

Assim, entre os encontros visualizados, rememorados e inscritos no mapa formativo de Beatriz, irrompem ainda os seguintes elementos: (a) o aprendizado ético-político com a educação antirracista, sendo algo que ela desejar levar consigo enquanto algo "novo" que chegou e que a afetou; (b) o encantamento pela Educação Infantil e "a beleza de cada um" enquanto reconhecimento pelas singularidades de cada criança e dos vários aprendizados que essa etapa traz consigo; (c) o Pibid Alfabetização e a realização do sonho de conseguir alfabetizar as crianças, sendo bem-sucedida nesse objetivo. Ademais, a palavra *continua*, escrita ao final da trilha, seguindo a linha vermelha que atravessa o mapa, funciona como uma afirmação: a formação e o percurso de uma "quase" docente não se encerram. Não há ponto final.

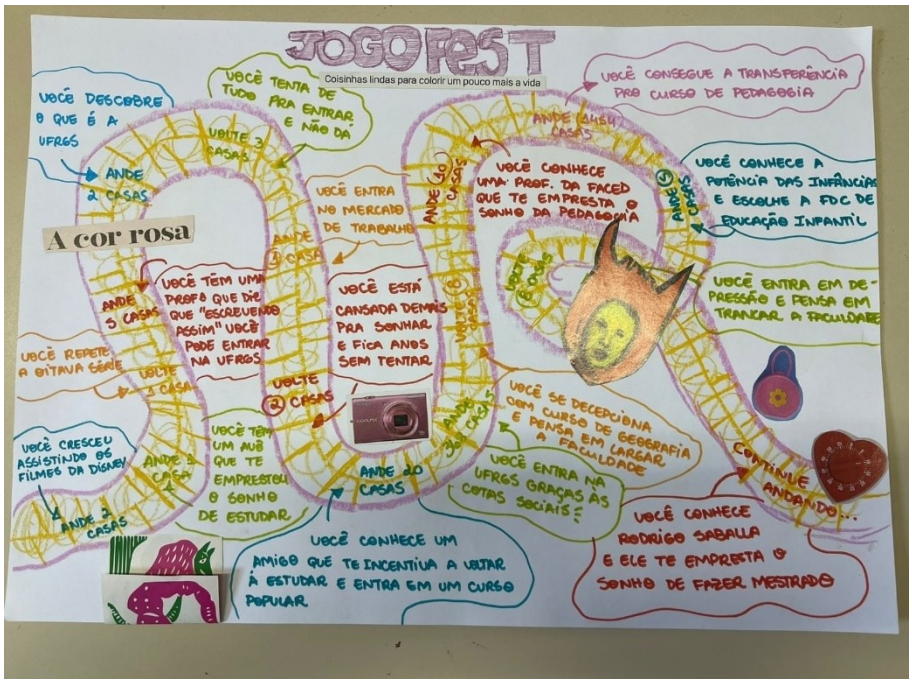
Os mapas analisados, portanto, operam como dispositivos de percepção e reconstrução. Ao revisitarem suas experiências, as acadêmicas se depararam com rastros reorganizados graficamente como uma espécie de arquivo do que tem sido vivido, pensado e sentido por elas. A potência dos mapas não está apenas na rememoração, mas na possibilidade de deslocar e recompor o que se entende por formação, articulando tempos, espaços, afetos, lacunas e insistências.

Ao olharem para suas trajetórias por meio dos mapas, as acadêmicas ocupam simultaneamente a posição de autoras, participantes e espectadoras de seus percursos. Para Rancière (2010b, p. 28), não se trata de uma "condição passiva que devêssemos transformar em actividade", pois "aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que veem com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam". Os mapas tornam visíveis "pontos

de partida, cruzamentos e laços" (Rancière, 2010b, p. 28), que conectam experiências, discursos e desejos. A travessia formativa, assim, é reeditada pelo gesto de narrar e visualizar.

O último mapa formativo analisado neste artigo, apresentado logo abaixo, chama-se "JogoFest" e se relaciona com o modo como a estudante Rosalía compõe a urdidura dos seus dias, vivendo-os a partir da fabulação da vida. Há uma beleza singular nesse mapa formativo que merece ser destacada. O mapa assume a forma de um jogo de tabuleiro, com o intuito de narrar os obstáculos, avanços e recuos vividos pela protagonista. A trajetória de formação docente de Rosalía, dessa maneira, aparece como sinuosa, evidenciando que a formação pode ser compreendida como um jogo.

Figura 3 – Mapa formativo de Rosalía



Fonte: Elaborada pelos autores.

E o que essa noção de jogo faz pensar? No jogo da formação que o mapa expõe, cada casa diz da realidade que muitos(as) estudantes enfrentam a partir das marcas das condições desiguais de acesso e permanência ao espaço universitário. Cada "casa" exposta no percurso apresenta, destarte, vulnerabilidades, fracassos, superações, cansaço, persistência de uma narrativa que é individual e, irremediavelmente, coletiva.

Frases como "você tenta de tudo pra entrar e não dá", "você entra no mercado de trabalho", "você está cansada demais pra sonhar e fica anos sem tentar" denotam os múltiplos atravessamentos sociais na trajetória da estudante. Ademais, esses atravessamentos sociais revelam o quanto a Universidade é uma conquista que revitaliza os sonhos e torna o *continuar andando*, que aparece no final da trilha, como dotado de ainda mais sentido. Destacando a política de acesso à Universidade, Rosalía registra: "você entra na UFRGS graças às cotas sociais". Por conseguinte, entre as "coisinhas

lindas para colorir um pouco mais a vida", como expressado no mapa formativo, a acadêmica registra-se pegando emprestados alguns sonhos: o sonho de estudar, herdado do avô; o sonho de sair do curso de Geografia e ingressar na Pedagogia, emprestado por uma professora da FACED/UFRGS; e o sonho de *continuar andando* e fazer Mestrado, emprestado pelo professor Rodrigo Saballa de Carvalho.

Em síntese, a elaboração do mapa formativo em formato de jogo – em especial, um jogo de percurso – contribui para deslocar a representação da formação docente como um caminho cumulativo e contínuo. Como é possível perceber no mapa de Rosalía, há percalços, desafios, avanços, recuos, uma vez que a vida universitária se faz junto às condições materiais, afetivas e institucionais que a sustentam e tensionam. Trabalho, exaustão, instabilidade financeira e políticas de permanência aparecem como forças que interferem na formação. A análise cultural permite deslocar o mapa de uma história individual de superação para uma leitura das condições sociais que tornam a formação possível, difícil e, por vezes, intermitente.

Nesse traçado, inscrevem-se casas de recomposição das formas e das forças, podemos dizer, como o encontro com os(as) professores(as), componentes curriculares significativos, o vínculo com as crianças e a presença de amigos(as) que se tornam suporte. Há, nesse jogo de tabuleiro apresentado pela acadêmica, uma ambivalência que cinge uma idealização do processo de se tornar uma professora: de um lado, a impossibilidade de controle sobre o percurso; de outro, o gesto insistente de jogar, de seguir no jogo e de reinventar os meios para nele permanecer.

Os mapas formativos de Júlia, Beatriz e Rosalía sugerem que, em cada trajetória de formação docente, travam-se histórias que podem ser contadas e lidas por múltiplos ângulos e vozes. Não há, portanto, "os factos e a respectiva interpretação" (Rancière, 2010a, p. 33), mas um "trabalho de tradução" realizado por quem produz, compartilha e analisa essas materialidades. Ao articularem apropriação e desapropriação de si (Leite, 2022), os mapas mostram que formar-se envolve selecionar marcas, abandonar certezas, reelaborar experiências e produzir uma narrativa provisória de docência. Na próxima seção, articulamos esses achados à formação docente inicial como um espaço aberto.

Espaço aberto e formação docente inicial

Pensar a formação docente inicial como "espaço aberto" implica deslocar a noção de espaço como mero local físico ou conjunto arquitetônico, compreendendo-o como território de relação, criação e acontecimento. Nos três mapas analisados, esse espaço se materializa nas experiências que restam de uma formação em curso: dúvidas e certezas, estágios e percursos, políticas de acesso e permanência, vínculos, escolhas, encontros e deslocamentos. A abertura, portanto, ganha consistência na presença de porosidades que tornam a formação sensível à escuta, ao imprevisível, aos encontros e aos modos singulares de constituir a docência.

Esses são aspectos de uma formação docente inicial que reivindicamos, aliás, na medida em que compreendemos a formação docente como uma viagem que não tem ponto de chegada definido de antemão (e os mapas formativos problematizados, cabe destacar, deram essa indicação). A formação se faz no caminho – *continuando* –, enquanto travessia ao longo da qual, no trajeto, colecionamos experiências. Colecionar, nesse sentido, diz respeito a um gesto curatorial, qual seja: peneirar, escolher, reter e, inclusive, afastar. Trata-se, afinal, de um processo em que os sujeitos da formação padecem e se implicam nas escolhas que, aos poucos, vão configurando o percurso; uma medida a fim de selecionarem aquilo que é da ordem da permanência, da afetação, do que singulariza e/ou desloca a sua trajetória.

Ao nos debruçarmos sobre essas escolhas e seus efeitos formativos, torna-se necessário ampliar o olhar para além do sujeito individual, situando-o em uma trama maior – cultural, histórica, política. Nesse ínterim, vale ressaltar o quanto a formação docente é arena permeada de muitos desafios e exigências. Diante disso, tornar-se professor(a) acontece por meio da formação educacional, da formação profissional em serviço, mas ainda nos contextos e redes sociais de vivência de cada sujeito em formação. Em vista do exposto, neste artigo partimos do entendimento de que, tal como os(as) professores(as), os(as) acadêmicos(as) em formação inicial são "sujeitos do conhecimento" (Tardif, 2003). Portanto, eles(as) não são inertes aos discursos pedagógicos da literatura pedagógica, nem mesmo ajustáveis e/ou fáceis receptores desses mesmos discursos. Isso significa que os(as) acadêmicos(as) são recontextualizadores e reagenciadores de discursos. Assim, por entendermos que os discursos são inventados a partir de novos agenciamentos, é fundamental ajudar a problematizar e a pensar o lugar discursivo-social da produção da "quase" docência, como uma das estudantes nomeou, como sendo da ordem da possibilidade de cada um ser "o ator da [sua] própria ação e o autor do próprio discurso" (Tardif, 2003, p. 243).

A formação inicial qualificada, nesse registro, envolve experiências de aprendizagem que possam se tornar coleções vivas – práticas repletas de significado, marcadas por encontros, deslocamentos e sentidos que passam a compor percursos singulares. Isso porque, quando se trata de aprender, defendemos que experimentar aparece como condição para que os sujeitos possam relacionar saberes, práticas, imagens, memórias e perguntas.

Ora, não estamos afirmando que não se aprende sentado em uma fileira de classes, com um(a) professor(a) ao centro de uma sala de aula, expondo uma lição. Isso é possível; no decorrer dos séculos, incontáveis sujeitos escolarizados tiveram essa experiência e, ao que parece, aprenderam muitas e inestimáveis lições. A questão é reconhecer que, no tempo presente, as condições socioculturais exigem formas de formação capazes de produzir registros, narrativas e visualidades que permitam aos(às) estudantes compreender como se constituem docentes. Os mapas formativos

respondem a essa exigência ao tornar visíveis coleções de experiências que, de outro modo, poderiam permanecer dispersas ou silenciosas no cotidiano universitário.

As discussões realizadas se cruzam, em certa medida, com o saber pedagógico. Em Costa e Camozzato (2021, p. 400), a pedagogia aparece tanto como um saber quanto como uma prática, ou seja, "tanto teoria quanto fazer articulados", uma vez que "a pedagogia analisa, inquire, perscruta, indaga e cria a partir de análises sobre processos educacionais específicos". A partir de Fabre (2004), Houssaye (2004) e Zuluaga Garcés *et al.* (2011), Costa e Camozzato (2021) demarcam o quanto tratar de pedagogia abarca saber e prática; nesse caso, saber pedagógico e prática pedagógica. Nessa direção, Zuluaga Garcés *et al.* (2011, p. 15, tradução nossa) explicitam que o uso da noção de saber, ao abordar a pedagogia, convida os(as) pesquisadores(as) a se situarem, em relação ao conhecimento, como se operassem em um "espaço aberto". Ríos Beltrán, Zuluaga Garcés e Martínez Velasco (2020, p. 863, tradução nossa) argumentam que

> [...] os usos da noção de saber pedagógico permitem romper com a hierarquização entre teoria e prática própria da ciência e recuperar a dupla existência do conhecimento em dupla via: prática-teoria; teoria-prática. Ao fragmentar provisoriamente a tensão entre teoria-prática; ciência-pedagogia a partir da noção de saber pedagógico, o projeto começa a se vincular aos distintos debates históricos de cunho europeu, norte-americano e ibero-americano, já não desde a subordinação, mas a partir da relação, visando a constituição de um campo de saber em torno do ensino dos saberes e disciplinas escolares, como parte das condições que permitirão a constituição do professor como um profissional do ensino.

Além disso, os autores afirmam que o saber pedagógico deve ser pensado como um espaço plural, para que os(as) professores(as) sejam reconhecidos como produtores de saberes "e, a partir daí, potencializar a existência da pedagogia não mais a partir da tensão teoria-prática" (Ríos Beltrán; Zuluaga Garcés; Martínez Velasco, 2020, p. 863, tradução nossa), mas em torno do que chamam de uma série entre saber-prática-experiência. Tal compreensão se ancora no fato de que esses saberes estão inseridos, especialmente, em "uma formação discursiva que opera(rá) a partir das múltiplas relações de saber-poder-subjetivação que ocorrem no amplo espaço plural do conhecimento" (Ríos Beltrán; Zuluaga Garcés; Martínez Velasco, 2020, p. 863, tradução nossa). Afinal, é nesse espaço que "se produzirão as condições de existência, de emergência e de possibilidade de uma história para o ensino dos saberes e disciplinas escolares" (Ríos Beltrán; Zuluaga Garcés; Martínez Velasco, 2020, p. 863, tradução nossa). Trata-se, por conseguinte, de uma história à qual não cabe deixar de pontuar as "relações históricas, políticas, sociais e epistêmicas que a pedagogia estabeleceu como saber com as ciências, disciplinas e práticas sociais desde o século XVII" (Ríos Beltrán; Zuluaga Garcés; Martínez Velasco, 2020, p. 863, tradução nossa).

"Espaço aberto", "espaço plural": Zuluaga Garcés *et al.* (2011, p. 15, tradução nossa) indicam que tal entendimento associado à pedagogia talvez possa ser um disparador para que ela "possa se deslocar e se orientar, desde as regiões mais sistematizadas até os espaços plurais que estão em

permanente intercâmbio entre si". A partir dessa provocação, trabalhamos com o entendimento de que a formação docente inicial se favorece intensamente nessa zona de indiscernibilidade. Em outras palavras: que processo educativo – universitário ou escolar – não se constrói por entre zonas turvas, tensionadas, múltiplas?

Talvez seja mais produtivo, devido ao exposto, assumirmos essas zonas como condição fecunda para a formação. E mais. Multiplicar zonas, encontros, contágios. Criar pontos de contato impensados entre a pedagogia e outras áreas do saber, entre tempos, corpos, discursos, experiências. Talvez seja essa uma das travessias necessárias: abrir o espaço da formação para o que ainda não tem lugar e, ali, inventar novas formas docentes, assumindo o espaço aberto da formação, o qual deve incluir os "quase" da docência e o entendimento de que *continuar andando* é preciso.

Considerações finais (ainda que provisórias)

No decorrer deste artigo, analisamos mapas formativos produzidos por estudantes de Pedagogia como documentos de experiência e artefatos culturais da formação docente inicial. Ao delimitar esse objeto, buscamos responder à questão do que os mapas deixam ver acerca dos modos como estudantes narram, organizam e disputam sentidos sobre seus percursos formativos. A análise cultural permitiu observar que os mapas não são simples registros ilustrativos de trajetórias, mas superfícies nas quais se articulam palavras, imagens, memórias, afetos, silêncios, escolhas e condições sociais de formação.

A leitura dos mapas das estudantes Júlia, Beatriz e Rosalía evidenciou formas singulares de visualizar e narrar seus próprios percursos de formação docente, constituídos por afetos, encontros, atravessamentos e dobras que compõem cada uma com um tornar-se docente em construção, tecido por entrelaçamentos "dentro" e "fora" da Universidade. Em Júlia, a docência aparece como composição afetiva e profissional feita de escuta, crianças, escolhas, dúvidas e experiências em instituições educativas. Em Beatriz, a posição de "quase" docente afirma o inacabamento como força formativa, sustentada por perguntas, estágio, inclusão, Educação Infantil, antirracismo e continuidade. Em Rosalía, o jogo de percurso desloca a formação para as condições de acesso, permanência, trabalho, cansaço e sonhos compartilhados, tornando visível que o tornar-se professora também se faz em meio a desigualdades e suportes coletivos. Em tal perspectiva, as dimensões de autoria e de resistência das acadêmicas ficaram visíveis, bem como docências por vir abertas à incerteza, ao inacabamento e à possibilidade de continuar – palavra recorrente nos mapas, cabe relembrar –, enquanto afirmação do direito de, apesar das adversidades, persistir.

Abordar os mapas como expressões das coleções que as acadêmicas vão compondo ao longo de seus processos formativos – neste caso, no âmbito da formação inicial – permitiu compreender o

quanto os sujeitos se implicam nas escolhas que atravessam suas constituições docentes. Desse ponto de vista, os mapas dão visibilidade a gestos mínimos, atravessamentos cotidianos, encontros com professores e professoras que disparam desvios nos trajetos, áreas de saber, instituições de trabalho e de formação para além da universidade, amizades e, fundamentalmente, crianças que afetam e passam a compor as estudantes em formação. Os mapas formativos analisados oferecem, assim, indícios de paisagens subjetivas: a partir de quais lugares cada formação ganha forma? Que marcas cada acadêmica do curso de Pedagogia leva consigo? Que experiências são recolhidas, guardadas e reinscritas na coleção de seu processo formativo?

Esses achados reforçam a contribuição metodológica do estudo, pois os mapas formativos operam como dispositivos narrativos e analíticos da formação docente inicial quando lidos em sua materialidade cultural. As escolhas de palavras, imagens, trajetos, cores, vazios e recorrências indicam como as estudantes reordenam experiências e produzem repertórios para pensar a docência. Desse modo, colecionar experiências envolve selecionar marcas, atribuir sentidos e compor arquivos provisórios de uma docência em constituição.

Nas constituições docentes das estudantes participantes da pesquisa, os mapas permitem tensionar compreensões lineares sobre a formação inicial ao fazerem aparecer um tecido formativo composto por memórias, palavras, imagens, lacunas, sonhos emprestados, fraturas sociais, vínculos e escolhas éticas, estéticas e políticas. A formação ganha, assim, a consistência de um mapa vivo, composto na travessia, no qual as estudantes se apropriam, se desapropriam e se reapropriam de suas experiências. Ao acompanhar essas materialidades, o artigo amplia modos de olhar para os processos formativos, compreendendo-os como percursos abertos à imprevisibilidade, à singularidade e às histórias plurais que cada sujeito elabora, coleciona e carrega consigo. A formação docente inicial aparece, nessa leitura, como uma coleção viva, feita de marcas recolhidas no encontro com a universidade, com as instituições, com professores e professoras, com colegas e com as crianças.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BIESTA, Gert. **El bello riesgo de educar**: cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Tradução de Victoria Kennedy e Faustino Fernández-Inclán. Madrid: Ediciones SM, 2017a.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Crianças, coleções e arte contemporânea na pré-escola. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 43-64.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. O currículo da creche em livros didáticos para docentes: da epistemologia do infantil à regulação da docência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 5-16, 2023. DOI: 10.1590/CC256512. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC256512. Acesso em: 3 jun. 2026.

COSTA, Marisa Vorraber; CAMOZZATO, Viviane castro. Didática e experimentações nos modos de ensinar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 398-428, jan./abr. 2021. DOI: 10.35786/1645-1384.v21.n1.20. Acesso em: 3 jun. 2026.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DELEUZE, Gilles. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação). *In*: DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 101-130.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? *In*: HOUSSAYE, Jean *et al.* **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 97-120.

HARTMANN, Luciana; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. A etnografia performativa como metodologia de pesquisa das artes cênicas. **Revista Aspas**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-88, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/aspas/pt_BR/article/view/230979/209390. Acesso em: 04 jul. 2025.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? *In*: HOUSSAYE, Jean *et al*. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 65-87.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e 236273, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 mar. 2025.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 abr. 2025.

LEITE, Thiago de Castro. Para desapropriar-se de si: relações entre o espectador e a skholé em Jacques Rancière. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (org.). **Jacques Rancière e a escola**: educação, política e emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 405-414.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Vanessa Brito. Porto: Dafne Editora, 2010a.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010b.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 199-218.

RÍOS BELTRÁN, Rafael; ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía; MARTÍNEZ VELASCO, Miguel Ángel. ¿Historia epistemológica de la ciencia o historia de la enseñanza de los saberes y las disciplinas escolares?: una lectura desde el saber pedagógico. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 4, p. 856-872, out./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v22n4/1676-2592-etd-22-04-856.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**. Tradução de Adail Sobral *et al*. Salvador: EDUFBA, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 71-90.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía *et al.* **Pedagogía y epistemología**. Bogotá: Magisterio editorial, 2011.