

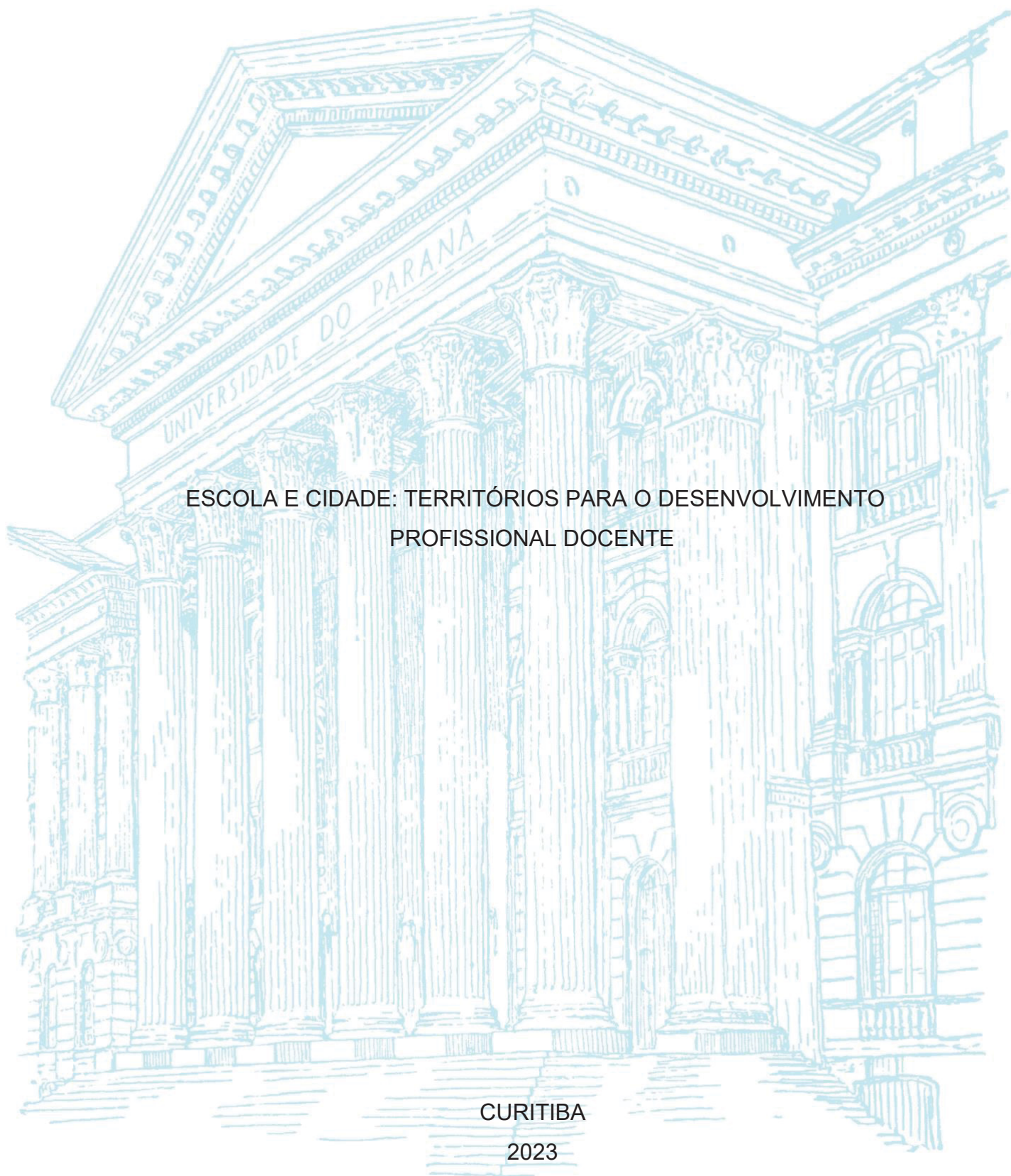
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAREN REGINA ADUR DE SOUZA HELPA

ESCOLA E CIDADE: TERRITÓRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

CURITIBA

2023



CAREN REGINA ADUR DE SOUZA HELPA

ESCOLA E CIDADE: TERRITÓRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a Adriane Knoblauch.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Helpa, Caren Regina Adur de Souza.

Escola e cidade : territórios para o desenvolvimento profissional docente / Caren Regina Adur de Souza Helpa – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Professores de ensino fundamental – Formação. 4. Ensino – Metodologia. 5. Formação continuada – Professores. I. Knoblauch, Adriane. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CAREN REGINA ADUR DE SOUZA HELPA** intitulada: **Escola e cidade: territórios para o desenvolvimento profissional docente**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
06/04/2023 15:04:04.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
06/04/2023 15:04:23.0
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
06/04/2023 12:47:29.0
LEDA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
06/04/2023 10:37:32.0
VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Para os meus filhos, que acompanharam todo o percurso desta pesquisa. Que este estudo seja um exemplo para vocês, sobre como a educação é necessária e transformadora na vida das pessoas. Poder realizar uma pesquisa em educação neste dado momento histórico e político do país (2019-2022), além de um ato de resistência, é uma forma de demonstrar o meu imensurável amor por vocês.

Para as crianças e todas as infâncias que habitam as cidades, em suas múltiplas dimensões. Para todos os profissionais da educação que não mediram esforços para manter a escola viva durante a pandemia da COVID-19.

Em memória de Fátima Balthazar. Este estudo é uma tentativa de fomentar a reflexão sobre a necessidade de utilizar os espaços das cidades na formação de professores/as. Obrigada por sua amizade e por seus ensinamentos, que continuam a ecoar em mim. Em memória também da professora Adilaurinda Ribeiro de Oliveira, a grande responsável por eu ter vestido o meu "primeiro jaleco" e depois disso, ter feito do magistério a minha escolha profissional.

PALAVRAS DE AGRADECIMENTO

Foram longos quatro anos de uma jornada de pesquisa que caracterizo como solitária. O isolamento causado pela pandemia da COVID-19 explica essa forma de entender o meu processo de pesquisa. Considerando esse processo, registro poucos, mas sinceros agradecimentos.

Ao meu esposo Jean e à minha família pelo apoio.

À minha orientadora, professora Dra. Adriane Knoblauch por me ajudar a persistir. Obrigada por ter permitido que eu reelaborasse o meu projeto de pesquisa e o remodelasse à medida em que as leituras avançavam. Buscar respostas para as suas perguntas e seguir suas orientações foi valioso para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

Aos professores e professoras da Linha Cultura, escola e processos formativos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, com quem tive o privilégio de interagir e aprender.

À professora Cristina Carta Cardoso de Medeiros, agradeço a leitura cautelosa do meu texto de qualificação e todas as orientações assertivas para que eu pudesse me encontrar naquele emaranhado de ideias e concluir o relatório de tese. Nas minhas disposições como mãe, professora e pesquisadora tem muito de você.

À professora Leda Maria de Oliveira Rodrigues, agradeço por ter me aceito como aluna ouvinte na disciplina Espaço social, Escola e Território na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi com você que aprendi a “ler a cidade” e tive os primeiros contatos com conceitos que passaram a ser estruturantes na minha pesquisa. Agradeço também pela leitura do texto de qualificação e pelas indicações precisas para que eu chegasse à conclusão.

À professora Valéria Milena Röhrich Ferreira, agradeço pelas contribuições na minha formação como estudante/pesquisadora durante o início do doutorado e pela valiosa participação na banca de defesa da presente tese.

Aos profissionais participantes da pesquisa, agradeço a disponibilidade e generosidade em compartilhar comigo suas percepções e por, durante o pico da pandemia da COVID-19, entre tantos afazeres e preocupações, se dedicarem a responder às minhas perguntas.

Quem esteve ao meu lado durante toda esta jornada tem um lugar importante na minha trajetória como pesquisadora.

Que todos tenhamos o direito à cidade e que nela possam ser construídas nossas marcas de convívio, socialização, respeito, cuidado com o outro, empatia e gentileza.

*“O gosto da liberdade, o amor à vida, que me faz temer perdê-la, o amor à vida, que me situa num permanente movimento de busca, de incessante procura do ser mais, como possibilidade, jamais como sina ou fado, constituem ou vieram constituindo social e historicamente a natureza humana. Uma das coisas, senão a que mais me agrada, por ser gente, é saber que **a história que me faz e de cuja leitura participo é um tempo de possibilidade...**”*

FREIRE, 2019a, p. 259, grifo da pesquisadora

RESUMO

Neste estudo, buscou-se entrelaçar os conceitos de educação, cidade, território e desenvolvimento profissional docente, com vistas a desvelar o potencial educativo dos diferentes espaços que a cidade oferece e a relevância de assumi-los como *lócus* para a formação de professores. A pesquisa teve como objetivo discutir se profissionais atuantes em uma escola de Ensino Fundamental público municipal de Curitiba percebem a cidade como um *lócus* de educação, empregando os recursos por ela oferecidos em suas escolhas metodológicas e em sua prática docente para ampliação das vivências correlatas ao currículo escolar. A pesquisa empírica de base qualitativa envolveu seis profissionais de uma escola municipal de Curitiba/PR. Para a produção de dados utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e questionário socioeconômico. Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa no que se refere ao estudo sobre a formação continuada partem dos estudos de Marcelo Garcia (1999, 2009), Day (2001), Nóvoa (1992, 2008, 2019, 2020), Imbernón (2000, 2010), Charlot (2000, 2005) e Gimeno Sacristán (1999, 2017). Sobre cidade e espaço, foram considerados os estudos de Lefebvre (1999, 2000, 2001, 2004, 2008), sobre territórios, os estudos de Haesbaert (2004, 2006) e territórios educativos a partir de Faria (2009, 2012). Para discutir cultura utilizou-se das percepções de Forquin (1993) e cultura/práticas escolares/curriculares, Gimeno Sacristán (1999, 2017). Sobre a educação, as ideias de Paulo Freire (1980, 1999, 2018, 2019, 2021) alimentaram as reflexões na busca de sentido para o tema proposto. A teoria sociológica de Bourdieu (1974, 1983, 1989, 1992, 2001, 2004, 2009, 2013, 2014) sustentou a análise dos dados produzidos na pesquisa empírica, principalmente a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capitais. A análise das entrevistas foi realizada a partir da identificação de nove unidades de registro e depois a organização em três categorias: formação continuada, teoria praxiológica e território apropriado. Os resultados confirmam a tese de que os profissionais que passam por experiências formativas em diferentes espaços da cidade e apresentam disposições a partir do conjunto de capital social, econômico e cultural adquirido, tendem a olhar para a cidade como um *lócus* de educação, porém, esta não é uma percepção evidente e nem imediata, ela precisa ser impulsionada por meio de práticas formativas e da construção e efetivação de um currículo escolar que considere a relação entre os saberes escolares e o entorno.

Palavras-chave: Educação e Cidade. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Território apropriado. *Habitus*. Capitais.

ABSTRACT

In this study, we sought to interweave the concepts of education, city, territory and teacher professional development, in order to unveil the educational potential of the different spaces that a city offers and the relevance of assuming them as a locus for teacher education. The research aimed to discuss whether professionals working in a public elementary school in Curitiba perceive the city as a locus of education, using the resources it offers in their methodological choices and in their teaching practice to expand the experiences related to the school curriculum. The empirical qualitative research involved six professionals from a municipal school in Curitiba, Paraná. For data production, semi-structured interviews and a socioeconomic questionnaire were used. The theoretical assumptions that supported the research regarding the study on continuing education are based on the studies of Marcelo Garcia (1999, 2009), Day (2001), Nóvoa (1992, 2008, 2019, 2020), Imbernón (2000, 2010), Charlot (2000, 2005), and Gimeno Sacristán (1999, 2017). About city and space, the studies of Lefebvre (1999, 2000, 2001, 2004, 2008) were considered, about territories, the studies of Haesbaert (2004, 2006) and educational territories from Faria (2009, 2012). To discuss culture we used the insights of Forquin (1993) and culture/school/curriculum practices, Gimeno Sacristán (1999, 2017). On education, the ideas of Paulo Freire (1980, 1999, 2018, 2019, 2021) fueled the reflections in the search for meaning for the proposed theme. The sociological theory of Bourdieu (1974, 1983, 1989, 1992, 2001, 2004, 2009, 2013, 2014) supported the analysis of the data produced in the empirical research, mainly from the concepts of habitus, field, and capitals. The analysis of the interviews was performed from the identification of nine units of record and then the organization into three categories: continuing education, praxeological theory and appropriate territory. The results confirm the thesis that professionals who go through formative experiences in different spaces of the city and present dispositions from the set of social, economic and cultural capital acquired, tend to look at the city as a locus of education; however, this is not an evident nor immediate perception, it needs to be driven through formative practices and the construction and effectiveness of a school curriculum that considers the relationship between school knowledge and the environment.

Keywords: Education and City. Continuing education. Teachers' professional development. Appropriate territory. Habitus. Capitals.

RESUMEN

En esta tesis, se ha buscado entrelazar los conceptos de educación, ciudad, territorio y desarrollo profesional docente, con miras a revelar el potencial educativo de los diferentes espacios que la ciudad ofrece y la pertinencia de asumirlos como *locus* para la formación docente. La investigación tuvo como objetivo discutir si los profesionales que trabajan en una escuela primaria pública municipal de Curitiba perciben la ciudad como un locus de educación, utilizando los recursos que ofrece en sus elecciones metodológicas y en su práctica docente para ampliar las experiencias relacionadas con el currículo escolar. La investigación empírica cualitativa involucró a seis profesionales de una escuela municipal de Curitiba/PR. Para la producción de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y un cuestionario socioeconómico. Los presupuestos teóricos que fundamentaron la investigación sobre la formación continua se basan en los estudios de Marcelo García (1999, 2009), Day (2001), Nóvoa (1992, 2008, 2019, 2020), Imbernón (2000, 2010), Charlot (2000, 2005) y Gimeno Sacristán (1999, 2017). Sobre ciudad y espacio se consideraron los estudios de Lefebvre (1999, 2000, 2001, 2004, 2008), sobre territorios los estudios de Haesbaert (2004, 2006) y los territorios educativos de Faria (2009, 2012). Para hablar de cultura se utilizaron las percepciones de Forquin (1993) y cultura/escuela/prácticas curriculares de Gimeno Sacristán (1999, 2017). Sobre la educación, las ideas de Paulo Freire (1980, 1999, 2018, 2019, 2021) alimentaron las reflexiones en la búsqueda de sentido para el tema propuesto. La teoría sociológica de Bourdieu (1974, 1983, 1989, 1992, 2001, 2004, 2009, 2013, 2014) apoyó el análisis de los datos producidos en la investigación empírica, principalmente a partir de los conceptos de habitus, campo y capitales. El análisis de las entrevistas se realizó a partir de la identificación de nueve unidades de registro y luego la organización en tres categorías: formación continua, teoría praxeológica y territorio apropiado. Los resultados confirman la tesis de que los profesionales que pasan por experiencias formativas en diferentes espacios de la ciudad y presentan disposiciones a partir del conjunto de capital social, económico y cultural adquirido, tienden a mirar a la ciudad como un locus de educación, sin embargo, esto no es una percepción evidente o inmediata, necesita ser impulsada a través de prácticas formativas y de la construcción e implementación de un currículo escolar que considere la relación entre el saber escolar y el entorno.

Palabras llave: Educación y Ciudad. Formación continua. Desarrollo profesional docente. Territorio apropiado. *Habitus*. Capitales.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 CONTEXTO INICIAL: PROVOCAÇÕES SOBRE ESPAÇO SOCIAL, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
1.2 A PEDAGOGA/PESQUISADORA EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES PARA SEU PROCESSO FORMATIVO.....	19
1.3 INTENÇÕES DE PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	23
2 EDUCAÇÃO, CIDADE E TERRITÓRIOS: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS.....	30
2.1 DE ONDE PARTIU O PROBLEMA DE PESQUISA: O DIREITO À CIDADE	30
2.2 EDUCAR NA CIDADE: SITUANDO O DEBATE	39
2.3 ESCOLA E CIDADE: APROPRIAR-SE DO TERRITÓRIO PARA TORNÁ-LO EDUCATIVO	47
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CIDADE: CAMINHOS QUE SE INTER-RELACIONAM	65
3.1 FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SOCIALIZAÇÃO DOCENTE	65
3.2 OS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM O SABER	80
3.3 ESCOLA, CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO	86
3.4 HABITUS, AGENTES, CAMPO E CAPITAIS E A EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.....	101
3.5 A CIDADE COMO <i>LÓCUS</i> PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	113
4 O QUE DIZEM/VIVEM/FAZEM OS PROFESSORES NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA CIDADE E COMO O RELACIONAM COM A PRÁTICA DOCENTE.....	120
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS.....	120
4.2 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE CURITIBA	129
4.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS: DISPOSIÇÕES COMUNS.....	134
4.3.1 <i>Formação continuada/Desenvolvimento profissional docente</i>	137
4.3.2 <i>Constituição e disposições do habitus</i>	144
4.3.3 <i>Territórios</i>	153
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIREITO À CIDADE COMO <i>LÓCUS</i> DA EDUCAÇÃO	162
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE 1- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA.....	181
APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	183
APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	185
ANEXO 1- ESPAÇOS DA CIDADE DE CURITIBA COM POTENCIAL EDUCATIVO	186

1 APRESENTAÇÃO

“(...) A educação necessita tanto da formação técnica, científica e profissional, quanto de sonhos e utopia”. (FREIRE, 2021, p.49).

1.1 CONTEXTO INICIAL: PROVOCAÇÕES SOBRE ESPAÇO SOCIAL, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A humanidade vem vivenciando intensas transformações que afetam as formas de sociabilidade, a produção e distribuição de bens, o arranjo das forças políticas e que, conseqüentemente, interferem na educação e nas formas de ensinar e de aprender. A globalização, a modernização e a efervescente inserção da tecnologia em todas as instâncias da sociedade, expressam um novo ciclo de expansão dos capitais econômicos e culturais, sob o domínio do modelo neoliberal de desenvolvimento.

As sociedades globais vêm sendo solidificadas sobre novas formas de comunicação e de acesso à informação e são marcadas por mudanças rápidas e constantes que impactam diretamente no modo de vida. Tais mudanças podem ter como consequência a “desterritorialização” dos indivíduos e a falta de pertencimento ao espaço que se habita, necessário à construção da identidade. As formas antigas de ocupação do espaço e organização do poder cedem lugar a uma nova geopolítica. A diversidade de motivações, valores e projetos coloca em confronto diferentes grupos e a intensa circulação de bens culturais impõe a constituição de uma nova identidade, em que o saber não é necessariamente uma prioridade. O que vivemos são rupturas, fragmentações e discontinuidades que atingem dimensões subjetivas da nossa existência. Vivemos o despontar da “sociedade do conhecimento” (CASTELLS, 2002), onde o conhecimento, ou a falta dele, torna-se fonte de riqueza ou pobreza, de desenvolvimento ou atraso para as sociedades.

Charlot (2005, p.31) alertou sobre o grande desafio da educação mundial perante o fenômeno da globalização:

No aspecto da modernização tenho medo de que não estejamos entrando em uma sociedade do saber, pelo contrário, talvez estejamos saindo da sociedade do saber com a sociedade da informação. Informação é saber? Não é a mesma coisa, **a informação se torna um saber quando traz**

consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo. (grifo da pesquisadora).

A reflexão de Charlot se justifica porque, em relação à construção do saber e do conhecimento, talvez ainda tenhamos avançado pouco, uma vez que, para o autor, a relação com o saber é “a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.” (CHARLOT, 1997, apud CHARLOT, 2005, p. 45).

Vivemos também um período em que a produção de bens simbólicos constitui e transforma as identidades. Os indivíduos estão a todo o tempo buscando sentido e significado para suas ações e relações que envolvem diferentes instâncias de poder e que permitem elencar, contestar e interrelacionar significados, organizando um sistema de classificação e definindo quem pode e deve ter maior ou menor capital, quem tem mais ou menos oportunidades de acesso à informação, a depender também do espaço em que as relações se estabelecem. Para Bourdieu (2004), as relações entre agentes em um determinado campo social estabelecem uma classificação de signos que determinam o que é adequado, o que pertence ou não a um código de valores. Portanto, numa “sociedade do conhecimento” é preciso considerar os diferentes campos sociais onde o conhecimento é produzido bem como os processos que o engendram.

Sobre as sociedades, Bourdieu (1996) afirma que, com exceção às menos diferenciadas, todas se apresentam como espaços sociais, isto é,

(...) estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital deficientes no universo social considerado e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Bourdieu (1996) caracteriza ainda os espaços sociais como um campo de forças e um campo de lutas, onde as necessidades são impostas aos agentes que se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura social. Todo espaço social oferta distintas condições sociais e limites para a atuação de cada agente, limites estes que geram diferenciação social, antagonismos individuais e enfrentamentos coletivos.

Essa noção do espaço social contém também, um princípio de apreensão relacional no mundo: toda a realidade que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem, ou seja, os agentes existem e subexistem pela diferença e pelas posições que ocupam em espaço de relações. É ainda no espaço social, que entramos em contato com saberes eruditos e científicos, saberes do senso comum, saberes da “experiência”.

Nas sociedades modernas, os processos de produção e reprodução dos saberes/conhecimentos legitimados eram reservados às instituições educativas (escolas e universidades). No entanto, considerando a importância de cada um deles na formação dos indivíduos, as sociedades contemporâneas, ainda que regidas por transformações e impulsionamento das desigualdades, podem ampliar significativamente os espaços de produção e disseminação do conhecimento. Hoje, os meios de comunicação de massa, diferentes organizações e movimentos sociais, espaços informais ou não formais são espaços onde, como atividade principal ou secundária, a função formativa está presente.

A possibilidade de adquirir conhecimento em espaços não formais ou informais vem provocando reflexões sobre as funções tradicionais da escola e chama à responsabilidade quando a torna o espaço legítimo para a mediação de conhecimentos e saberes. Se o saber é produzido e/ou disseminado em diferentes espaços sociais, qual a especificidade da função social da escola? Sobretudo em um mundo pós-pandemia da COVID-19¹, a importância da escola nunca foi tão enaltecida. Cabe às instituições de ensino criarem possibilidades para que cada indivíduo possa vivenciar experiências de aprendizagem diversificadas e significativas para integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, o que exige altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, além de habilidades para relacionar-se – tanto do estudante quando do professor.

¹ COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em março de 2020 a disseminação da COVID-19 na população mundial foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Fonte: <https://www.paho.org/> Diante das orientações sanitárias para isolamento social, as escolas passaram a ofertar o ensino na modalidade remota – ensino remoto emergencial – onde os estudantes e professores interagiam por meio de plataformas digitais/vídeo aulas até o 2º semestre de 2021.

Essas demandas recaem sobre a escola e acabam impactando na atuação dos professores². Deles, esperam-se as respostas e as soluções para os problemas, sem considerar que são fruto de um modelo de formação e educação tradicionais e que ainda persistem a falta de condições de trabalho, de políticas públicas que possibilitem alavancar a qualidade do ensino, a baixa remuneração e o desprestígio da profissão, entre outros fatores. A necessidade de novos caminhos pedagógicos precisa de professores “empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada.” (NÓVOA, 2019, p. 1).

Diante do papel da educação na sociedade, a formação do profissional de educação recoloca-se no debate. Analisando a evolução da profissão docente, Nóvoa (1992, p. 18) evidencia que na formação de professores “(...) se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional.”

Buscando o distanciamento das abordagens tecnicistas e dos modelos da racionalidade técnica, hoje emerge a necessidade de que a relação entre a formação do professor e a produção de conhecimento seja ampliada, considerando a pluralidade de saberes oriundos das ciências da educação, das disciplinas, dos currículos, da experiência, que se articulam de forma mais ou menos coerente na constituição do saber docente (TARDIF, 2012). Fica evidente também, na busca por uma educação mais humana e democrática, a necessidade de transformar práticas pedagógicas atuais (CHARLOT, 2005) e tais práticas só poderão ser transformadas por meio de processos de formação continuada que tenham **sentido e significado** para o contexto de cada agente em formação.

Nesse caminho, sob a ótica da relação com o saber e da importância da formação de professores para a efetivação de práticas educativas mais contextualizadas, além da necessidade de fortalecer um currículo que dialogue com o entorno para a vivência, questionamento, crítica e pertencimento em sociedade é que emerge a oportunidade de conectar as escolas ao seu entorno e fazer uso dos demais espaços da cidade, seja para a ampliação do repertório de professores ou de vivências para os estudantes.

² Neste estudo será utilizado o termo professores para que a leitura do texto seja mais fluida, sendo considerados aqui todos os profissionais da educação, independente de gênero/orientação sexual.

Como a área de formação de professores apresenta uma produção³ já consolidada sobre formação continuada em espaços formais e/ou escolares, a presente pesquisa busca percorrer um caminho ainda pouco explorado no que se refere aos processos formativos que acontecem fora do espaço escolar, considerando os espaços da cidade que tenham potencial formativo e que ofereçam experiências diferenciadas daquelas já usualmente realizadas no interior das unidades escolares. Tais experiências podem mobilizar o professor a planejar práticas para um currículo em movimento em que as vivências escolares estejam conectadas ao conteúdo real, produzido, vivido em um determinado tempo e espaço.

Há um indicador relevante sobre a infraestrutura das escolas brasileiras, apresentado no Anuário brasileiro da educação básica⁴, produzido a partir da análise de micro dados do Censo Escolar: a maioria delas ainda não apresenta parque infantil, quadras, bibliotecas ou laboratórios em escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apresentado na TABELA 1:

TABELA 1- Infraestrutura de estabelecimentos escolares

Infraestrutura dos estabelecimentos (Rede total) – 2020 (Em %)							
Recursos	Creche	Pré-Escola	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Infraestrutura básica							
Água potável	97,0	94,8	95,3	92,5	92,9	93,1	94,3
Esgoto sanitário	96,9	94,3	94,8	92,7	95,1	93,5	98,6
Banheiro	98,0	96,7	96,8	95,5	96,4	95,8	96,7
Banheiro adequado à Educação Infantil	66,8	52,2	54,7	-	-	-	-
Energia elétrica	99,4	97,7	98,0	96,6	97,8	97,0	99,7
Espaços de aprendizagem e equipamentos							
Parque Infantil	58,1	45,6	48,2	-	-	-	-
Quadra de esportes	-	-	-	39,5	61,6	44,3	76,9
Biblioteca e/ou sala de leitura	-	-	-	52,5	73,3	57,0	88,4
Laboratório de Ciências	-	-	-	10,3	25,4	13,5	50,9
Laboratório de Informática	-	-	-	35,2	54,8	40,3	76,2
Acesso à internet - Para uso dos alunos	-	-	-	31,8	47,9	35,6	66,7

Fonte: MEC/Inep/DEED- Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Retirado de: Anuário brasileiro da educação básica, Todos pela educação, 2021

Total de estabelecimentos: 179.533

Estes números revelam a carência de acesso à uma infraestrutura que permita vivências escolares mais lúdicas e significativas. Se há precariedade neste

³ Conforme levantamento em base de dados da CAPES, 2022.

⁴ Produzido pela Todos pela Educação. Acesso: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

questo, torna-se ainda mais necessária a conexão da escola com o seu entorno para poder proporcionar, ao utilizar os equipamentos urbanos, tais experiências aos estudantes. O presente estudo não se refere à análise de infraestrutura escolar, visto que o foco é o estudo sobre o uso de espaços formais, não-formais e informais da cidade para ampliação de oportunidades no desenvolvimento profissional docente para vivências correlatas ao currículo, mas considera tal número para tensionar a relevância do uso dos espaços para suprir ou ampliar as oportunidades que sozinha a escola não consegue ofertar.

Há ainda um aspecto relevante quando um elemento articulador do estudo são as práticas escolares e a atuação/formação do professor: o processo de desenvolvimento profissional é determinado pelas concepções e percepções do grupo e da cultura escolar em que se estabelece. Para compreender tal processo é necessário entender como se efetivam as relações sociais e mais concretamente, as relações de poder que incidem na escola e moldam a maneira como o professor exerce a docência, seja em momentos coletivos, seja em suas singularidades. Categorias como espaço-tempo, metodologias, pedagogias, saberes, sujeitos, currículo e poder constituem dimensões que se interrelacionam de forma complexa no interior da escola.

Considerando tais fatores, fazer uso do espaço, tomar posse dele para vivência e ampliação do currículo escolar podem ainda não ser práticas usuais por diversos motivos: o não pertencimento do professor àquele lugar, o não conhecimento sobre os mais diversos espaços da cidade e quais possibilidades de uso destes em práticas escolares, a falta de apropriação dos espaços em função de contexto econômico e cultural – fruto das desigualdades sociais e a falta de recursos/incentivos por parte dos órgãos responsáveis.

Diante do exposto, o uso de diferentes espaços, além do espaço escolar, para vivência das práticas curriculares se justifica porque

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, **à simbologia das disposições dos objetos dos e dos corpos – localização e posturas – à sua hierarquia e relações.** (VIÑAO FRAGO, 2001, p.64, grifo da pesquisadora).

Evidente que há, nesse contexto, dicotomias relacionadas ao uso do espaço e às relações que nele se estabelecem, tomando como referência as hierarquias de poder. Mas é a luz de conceber a cidade (e todos os seus espaços educativos) como um *lócus* de informação e formação para a efetivação de um currículo escolar vivido em experiências que acontecem também fora da escola em uma realidade variada, inesgotável e contextualizada é que se efetiva a tríade desta pesquisa – cidade, escola e território – para que encontremos novas possibilidades de ser, estar e efetivar o desenvolvimento profissional docente com mais sentido.

1.2 A PEDAGOGA/PESQUISADORA EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES PARA SEU PROCESSO FORMATIVO

“Gosto de ser gente porque mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação muito de **nossa tarefa histórica de mudar o mundo** sei também que os obstáculos não se eternizam”. (FREIRE, 2019b, p. 53, grifo da pesquisadora).

A escrita desta tese foi iniciada num tempo em que o mundo sofria a pandemia da COVID-19 e no âmbito educacional as instituições de ensino passavam por uma significativa metamorfose, buscando estratégias e possibilidades para continuar a cumprir sua função social. Enquanto profissional da educação, durante dois anos (2020-2021) entre isolamento e distanciamento social me dediquei⁵ a registrar quais seriam as possíveis consequências e os desdobramentos de todos os processos vividos na escola para os professores e sua formação.

Por dias me pareceu contraditório manter a intencionalidade de realizar uma pesquisa sobre a formação de professores entrelaçando os estudos sobre cidade, territórios educativos e analisar a percepção destes profissionais sobre a formação continuada em espaços não-escolares, num tempo em que suspendemos nossa interação com o entorno e precisamos nos isolar socialmente. Foi um período longo de certo confinamento, que acabou fortalecendo esta intencionalidade, visto a

⁵ Esta seção de Apresentação foi escrita na primeira pessoa do singular por se tratar de uma trajetória pessoal da pesquisadora. As demais seções foram escritas na segunda pessoa do plural por considerar que a tese foi elaborada em conjunto com a orientadora da pesquisa e com o referencial teórico-metodológico utilizado.

necessidade emergente de explorar e usufruir do entorno assim que a pandemia acabasse.

Isolados, nós, professores, nos deslocamos para a formação continuada realizada de forma virtual sem a devida interação social que ela carece. O contexto exigia de nós este modelo de formação, única possibilidade viável e segura para o momento, que suscitou algumas reflexões (e que extrapolam o tema desta pesquisa): será que no retorno presencial à escola passaremos a valorizar a importância do caráter relacional e dialógico da formação que não acontece da mesma forma em ambientes virtuais dos presenciais? As formações passarão a ser ofertadas considerando novas metodologias? Será que ao deixar de experienciar o contato com o entorno, a escola irá futuramente, estar mais aberta e permeável ao seu uso?

No momento de início da escrita deste relatório de tese, já havia passado um ano de pandemia da COVID-19. Neste aspecto, considera-se também o quanto as desigualdades sociais afetaram a aprendizagem, afastando milhares de crianças da escola (até pela falta de equipamentos ou acesso à internet – necessário para acompanhar o ensino remoto emergencial) aumentando ainda mais a distância entre as classes sociais. Passados os anos, veremos o que será, sobrarão ou se transformará na escola. Alimenta a esperança de que o seu papel se fortaleceu neste tempo pandêmico. Reestabeleceram-se as reflexões sobre o quanto a escola precisa da sociedade e vice-versa, para o cumprimento de sua função social.

É interessante acompanhar que muitas escolas abriram suas portas para uma transformação digital, inserindo novas práticas pedagógicas e metodologias ao processo de ensino e aprendizagem. É impossível ignorar esse impacto no desenvolvimento e aprendizagem de professores e estudantes. Mas e a partir de agora? O que permanece? O que continuará a fortalecer o papel da escola na construção do bem comum? Todo este contexto coloca a escola:

(...) perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade como planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros. (NÓVOA, 2019, p.1).

Tratando-se da educação escolar, Nóvoa (2020) relembra que há décadas as escolas precisam reinventar o modelo escolar. Não é somente o uso ou inserção de recursos digitais que foi acelerado pela pandemia da COVID-19, mas sim a necessidade de repensar currículos, espaços, tempos, metodologias, formação do

professor entre outros fatores. Segundo o autor, não parece ser uma opção possível voltar às “rotinas desinteressantes”. Porém, as mudanças em educação acontecem em um longo espaço de tempo e o uso da tecnologia, sobretudo a necessidade de acesso para todos, ainda seguirá em debate. Neste cenário, cabe o questionamento sobre para quais finalidades as mudanças em curso (metodologias ativas, ensino híbrido, inserção de ferramentas digitais) devem ser mantidas. Como aprendizado da experiência durante o ensino híbrido na pandemia, outras questões foram levantadas: como construir um ambiente educativo estimulante, já que a pandemia mostrou que não se aprende apenas por meio de aulas expositivas? Como entrelaçar o trabalho educativo dentro e fora das escolas?

Sobre um ambiente educativo mais estimulante, Nóvoa (2020) afirma que a escola precisa tornar-se uma grande biblioteca onde os estudantes e professores interagem cotidianamente, construindo saberes durante a realização de projetos de trabalho e de pesquisa. Em relação ao segundo questionamento, Nóvoa afirma que a educação se faz em todos os tempos e em todos os espaços e a pandemia da COVID-19 mostrou que “não se aprende apenas dentro das escolas. **A educação faz-se em todos os espaços, na cidade**”. (NÓVOA, 2020, s/p, grifo da pesquisadora).

Diante de tal afirmação, Nóvoa (2020) contribui com um dos elementos constitutivos do debate proposto nesta tese, relativo ao uso dos espaços da cidade para a oferta de práticas escolares mais estimulantes e contextualizadas.

É relevante lembrar que durante a pandemia, sobretudo no tempo de isolamento social, estivemos a olhar para os espaços da cidade das janelas de nossas casas o que fortaleceu a minha reflexão sobre a necessidade do uso destes espaços não somente para o convívio social, mas como espaço social que gera oportunidades de aprendizagem que nem sempre podem ser oferecidas nos espaços escolares.

Fui tecendo o texto, revendo, reelaborando, descartando ideias, acrescentando hipóteses, habitando novos territórios e me aproximando dos conceitos estruturantes da pesquisa para integrar conhecimento e realidade. Nos livros, textos e aulas presenciais e remotas das disciplinas do doutorado, fui descobrindo e encontrando autores e ideias que fortaleceram a minha escolha em estudar a possibilidade de articular o uso dos territórios educativos⁶ ao desenvolvimento profissional docente. Enquanto a escola se reinventava para manter-se viva durante

⁶ O conceito de território educativo será explicado na seção 2.3.

a pandemia, nós pesquisadores, nos reinventávamos para fomentar e buscar possibilidades de contribuir com o avanço e a melhoria das práticas escolares.

Fui relembrando as experiências vividas ao longo da minha trajetória profissional como professora, pedagoga e sobretudo como formadora atuando no planejamento e formação continuada de professores viajando por diversas cidades brasileiras, experiências as quais me possibilitaram entender que o espaço escolar e os conteúdos experienciados na escola e na formação continuada estão distantes do contexto real vivido por estudantes e professores, fechando-se muitas vezes às experiências adquiridas na cidade, que também são formativas.

Em alguns momentos pude também conhecer e vivenciar o oposto: professores, práticas formativas e estudantes que se conectam ao entorno passando por vivências de imersão no conjunto de conhecimentos com os quais se relacionavam, ampliando consideravelmente a sua relação com o saber. Fui relembrando minhas vivências formativas e como estas modelaram a forma como exerço minha atividade profissional: “enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos.” (FREIRE, 2019a, p. 21-22). Me recordei também das inúmeras vivências pela cidade de Curitiba durante a minha infância, cujas memórias ainda carrego comigo e as compartilho e revivo com os meus filhos.

Neste sentido, me convenci que haveria validade e relevância em aprofundar e dar continuidade a este estudo. O texto não foi tecido sozinho. Os monólogos durante o isolamento social se intensificaram a partir dos estudos sobre a formação de professores considerando autores como Marcelo Garcia (1999, 2009), Day (2001), Nóvoa (1992, 2008, 2019), Imbernón (2000, 2010), Charlot (2000, 2005) e Gimeno Sacristán (1999, 2017), sobre cidade e espaço a partir de Lefebvre (1999, 2000, 2001, 2004, 2008), sobre territórios, Haesbaert (2004, 2006) e sobre territórios educativos, Faria (2009, 2012). Sobre cultura a partir de Forquin (1993) e sobre cultura e práticas educativas, Gimeno Sacristán (1999, 2017). As análises do material empírico também foram embasadas nos estudos sociológicos de Bourdieu (1974, 1983, 1989, 1992, 2001, 2004, 2009, 2013, 2014). Alicerces para sustentar o texto na concepção de educação, na escolha das pedagogias, nas ferramentas para o alinhamento das ideias foram as obras de Paulo Freire (1980, 1999, 2018, 2019, 2021) que mostraram que a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção essa que implica tanto na reprodução de uma ideologia dominante como em seu desmascaramento.

Assim, **“Escola e cidade: territórios para o desenvolvimento profissional docente”**, foi o nome que escolhi para esta tese que registra o que ecoou em mim durante estes quase 4 anos de pesquisa, sobre a necessária conexão entre escola e a cidade como forma de possibilitar aos professores um percurso de desenvolvimento profissional em que a escola e entorno estejam conectados para as experiências formativas e como consequência, que crianças e jovens vivenciem uma educação verdadeiramente voltada à leitura crítica de mundo.

1.3 INTENÇÕES DE PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Os processos de desenvolvimento profissional são marcados por singularidades construídas a partir de experiências diversificadas e distintos domínios sociais, culturais e econômicos. Se é possível incluir a cidade como um espaço de formação onde os saberes curriculares e os culturais podem contribuir para a ampliação cultural de professores, por que não integrá-la aos momentos formativos? Por que não usufruir desses espaços, não somente para fortalecer a consciência urbana, mas para a vivência da história, da arte, da cultura como possibilidade de ampliação do capital cultural de professores?

Considerando tal perspectiva, para delimitar o problema de pesquisa, apresentaram-se algumas questões norteadoras que foram verificadas durante o percurso: Qual a percepção dos profissionais sobre a relação entre os espaços da cidade e seu processo de desenvolvimento profissional? Reconhecem a necessidade de ampliação de práticas escolares fora do espaço escolar? Que tipo de interação os profissionais estabelecem com os espaços da cidade?

Partindo destas indagações, desenhou-se o seguinte problema: Quais são as percepções de profissionais (direção, pedagogos e professores) de uma unidade escolar do Ensino Fundamental público municipal de Curitiba sobre os usos dos espaços da cidade nos momentos de desenvolvimento profissional docente e sobre o impacto destas vivências na prática docente?

Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo principal do estudo foi identificar e analisar a percepção de profissionais (direção, pedagogos e professores) de uma unidade escolar do Ensino Fundamental público municipal de Curitiba sobre o uso dos espaços da cidade em momentos de desenvolvimento profissional,

revelando se as vivências e experiências formativas nestes espaços impactam na prática docente.

Para alcançar o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Discutir a relevância em considerar a cidade como espaço para o desenvolvimento profissional de professores;
- Identificar como os professores se socializam na cidade e qual relação estabelecem com os espaços;
- Averiguar se a formação continuada em diferentes espaços da cidade contribui no desenvolvimento profissional docente;
- Analisar se a formação continuada em diferentes espaços da cidade se manifesta em ampliação de repertório para os professores;
- Debater a relação entre desenvolvimento profissional, os espaços da cidade, o currículo escolar e o capital cultural, social e econômico dos professores para a qualificação de práticas formativas e pedagógicas.

Em relação à hipótese a ser testada, previu-se inicialmente a premissa de que: os profissionais da educação que passam por experiências formativas em diferentes espaços da cidade e apresentam disposições a partir do conjunto de capital social, econômico e cultural adquirido, tendem a olhar para a cidade como um *lócus* de educação.

O problema de pesquisa apresenta um caráter eminentemente qualitativo, a partir de um estudo teórico capaz de possibilitar conhecer elementos que caracterizam cada um deles, considerando ainda uma literatura restrita que integre os conceitos educação, cidade, territórios educativos e formação de professores. Para alcançar o objetivo da pesquisa, a metodologia adotada se constituiu da relação entre contribuições teóricas, produção e análise de dados e condições materiais buscando ampliar e qualificar a reflexão sobre o objeto de estudo.

Anteriormente à busca por dados empíricos, buscou-se a análise das contribuições teóricas sobre o tema em questão, de modo a compreender o que já havia de produção científica e quais autores poderiam ser utilizados como referências. Além do estudo sobre a cidade e os territórios educativos, escolheu-se dentro da área de formação de professores, aprofundar a leitura no que se refere à relação do

professor com o saber, tendo em vista que é a partir desta relação que se efetiva a ampliação de repertório (capital cultural) necessário à atuação docente.

Somente a análise teórica não seria suficiente para a consolidação do resultado do presente estudo. Foi necessário também uma escuta ativa dos agentes envolvidos no processo de formação continuada, caracterizando o estudo como de caráter participativo.

As metodologias de caráter participativo nas pesquisas em educação, desde a década de 1970, ganharam espaço e maior adesão entre os pesquisadores. Como principal característica do estudo participativo está a preocupação em garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, considerando o envolvimento dos sujeitos da pesquisa no processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas. (SANTOS et al., 2012).

Após a definição do tema de pesquisa e da metodologia a ser utilizada, escolheu-se o instrumento para produção dos dados. Dentre as diversas possibilidades para a efetivação deste estudo, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, ou semidiretivas, realizadas a partir de um roteiro previamente planejado pelo pesquisador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado e pela análise flutuante do entrevistador. (ALBUQUERQUE et al., 2014, DUARTE, 2004; THIOLENT, 1987).

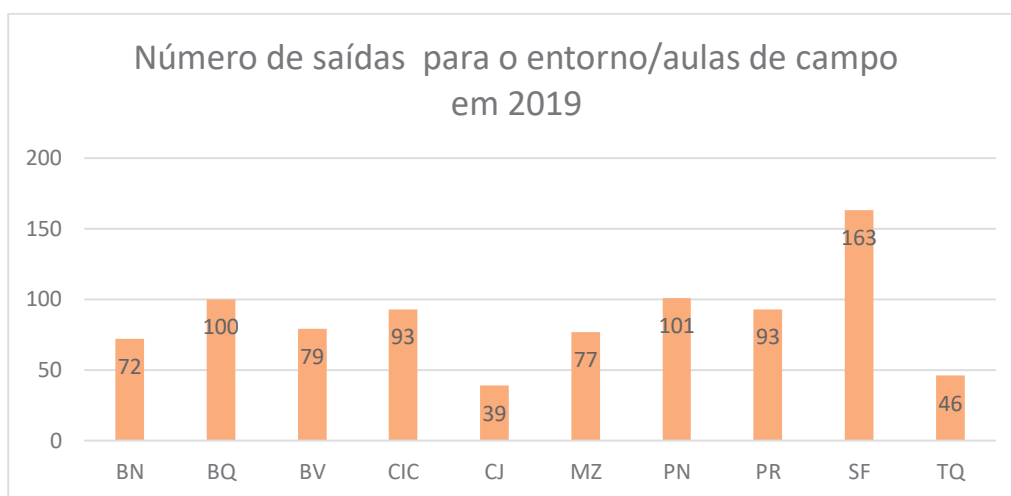
Segundo Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos mais importantes instrumentos de compreensão dos seres humanos nas pesquisas científicas. Os autores indicam que se trata de um meio de transferência de informações, com interferências intencionais e permeado por subjetividades que possibilitam uma análise mais qualificada por parte do pesquisador.

Depois da elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1) e do preparo da documentação a ser apresentada ao comitê de ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba para solicitação de autorização de realização da pesquisa, era necessário definir em qual instituição de ensino a pesquisadora realizaria as entrevistas.

Foram solicitados à SME de Curitiba dados que pudessem auxiliar na escolha de uma escola cujas práticas tivessem relação com o objeto de pesquisa, ou seja, uma escola que de alguma forma realizasse práticas pedagógicas formativas fora do espaço escolar. Diante desta solicitação, a equipe do programa Linhas do

Conhecimento⁷ disponibilizou uma planilha com dados referentes às saídas para aulas de campo com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o ano de 2019. Algumas destas saídas para as aulas de campo estavam diretamente relacionadas à momentos formativos realizados com os professores pelo mesmo programa, uma vez que ao passar por aquela formação temática o professor poderia retornar ao espaço com a turma para a mesma vivência. Portanto, entendendo que estas saídas a campo com os estudantes, usufruindo dos espaços que a cidade oferece para diferentes vivências e aprendizagens, poderiam ter sido mobilizadas por práticas formativas, diante das informações recebidas, foi realizada uma tabulação dos dados (TABELA 2) sendo identificado que dentre todas as regionais⁸, as escolas do núcleo de Santa Felicidade foram as que mais realizaram saídas para vivências fora do espaço escolar, totalizando 163 saídas distribuídas entre as 26 escolas que realizaram estas ações.

TABELA 2 – Número de saídas para o entorno/aulas de campo em 2019



FONTE: Dados fornecidos pela SME/Curitiba, 2019

NOTA: Dados organizados pela autora da Tese, 2021.

⁷ O programa Linhas do Conhecimento foi revisitado e reelaborado por uma equipe própria da Secretaria Municipal da Educação (SME) na gestão 2017-2021, e tem como objetivo fortalecer a consciência urbana, a sustentabilidade, a pertença dos sujeitos aos espaços da cidade e a identidade cidadã, envolvendo professores(as) e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba. Fonte: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/programa-linhas-do-conhecimento/3936>

⁸ BN (Bairro Novo), BQ (Boqueirão), BV (Boa Vista), CIC (Cidade Industrial de Curitiba), CJ (Cajuru), MZ (Matriz), PN (Pinheirinho), PR (Portão), SF (Santa Felicidade), TQ (Tatuquara).

Buscando ainda maior aproximação por escolas que saíram mais vezes e com maior número de turmas, identificaram-se três escolas. Iniciou-se o contato pela direção de uma unidade, que prontamente se disponibilizou a participar da pesquisa, confirmando a possibilidade de realizar as entrevistas de forma *online* por parte de toda a equipe, o que viabilizaria a realização da pesquisa naquela unidade.

Essa adequação se deu em função da pandemia da COVID-19 e da necessidade de medidas sanitárias de distanciamento social, portanto não foi possível a realização das entrevistas de forma presencial, sendo realizadas de forma virtual. Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020, p. 962) as entrevistas *online* apresentam alguns pontos fortes, entre eles os mais cabíveis a este estudo: maior segurança de participantes e pesquisadores frente ao contexto da pandemia e possibilidade de investigar tópicos sensíveis pois entrevistados e pesquisadores não estão face a face.

De acordo com esses pesquisadores, as entrevistas *online* demandam um cuidado adicional pelo pesquisador no que se refere ao tempo da entrevista, não devendo estender sua duração para não causar fadiga no entrevistado (pelo tempo exposto frente aos equipamentos eletrônicos). Além disso, para garantir a concentração, qualidade e privacidade necessária durante as entrevistas *online* é preciso que os participantes estejam em um ambiente privativo e silencioso, buscando assegurar o mínimo de interrupções possível.

Para Santhiago e Magalhães (2020, p. 11),

(...) os momentos de pré-entrevista podem fortalecer o relacionamento entre entrevistado e entrevistador e orientar uma relação de cordialidade, respeito e profissionalismo e de explicitação das expectativas em relação à presença física ou à mediação da internet. Ela também é o momento de explicitação e negociação sobre os aspectos técnicos, como o *software* ou a plataforma utilizada.

Considerando tal premissa e sendo, portanto, a única alternativa ao cenário da pandemia, a pesquisadora buscou uma comunicação constante pré-entrevista para certificar-se das condições e possibilidades de todas as participantes da pesquisa. Somente após a verificação das condições necessárias é que se confirmou e agendou o momento próprio com cada participante. Depois da confirmação, foi encaminhado o Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), apresentado no APÊNDICE 2, via *Google forms* para que as participantes aceitassem e confirmassem sua participação. Após esse contato inicial, foram entrevistadas seis profissionais que atuam na

unidade, sendo três profissionais que atuam na gestão da escola – diretora e pedagogas – e três professoras. Esta escolha se deu para contemplar tanto as percepções da equipe gestora quanto a de parte das profissionais da unidade escolar.

Diante da autorização concedida pelas participantes, as entrevistas foram agendadas, durante sua realização foram gravadas e depois transcritas. Para a análise qualitativa das entrevistas foi realizada a pré-análise, exploração de material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, com o objetivo de identificar a percepção das profissionais sobre a formação continuada em espaços não escolares e a articulação destas vivências com a prática docente.

Na pré-análise, os dados coletados são organizados e para isso todas as entrevistas foram lidas novamente para verificar se forneciam os dados necessários, se respondiam aos problemas de pesquisa e se nenhuma delas fugia dos critérios estabelecidos conforme documentos apresentados ao comitê de ética da UFPR.

Depois da leitura partiu-se para a codificação (escolha das unidades de registro e de contexto). Como unidades de contexto considerou-se os fragmentos do texto que permitissem reconhecer a exata unidade de registro. As unidades de registro foram enumeradas e foi computada a frequência e ocorrência. Tanto para a codificação como para a categorização das respostas foi utilizado um software próprio para análise qualitativa de dados, AtlasTi, que possibilitou a marcação dos trechos que respondiam às perguntas da pesquisa bem como sua categorização e contagem de marcações, elementos que possibilitaram uma análise mais consistente, fluida e simplificada dos dados coletados.

A análise das entrevistas possibilitou identificar dois fatores: as profissionais apresentam abertura e compreensão sobre a possibilidade e relevância de que a formação continuada aconteça não somente no interior da escola, mas que também se efetive em diversos espaços que tenham intencionalidade educativa e ainda; as profissionais reconhecem as possibilidades de diálogo entre o currículo escolar e os espaços da cidade, constituindo-os territórios educativos.

O texto parcial da tese passou pela banca de qualificação, quando foi sugerida a aplicação de um questionário socioeconômico para levantar informações sobre as condições e oportunidades culturais vivenciadas pelas participantes da pesquisa, buscando identificar singularidades e elementos diferenciadores em sua prática. O referido questionário foi produzido (APÊNDICE 3) e disponibilizado às participantes

via *Google forms*. Os dados levantados são apresentados na caracterização das participantes.

Diante do exposto e a partir dos dados produzidos nesta tese, procuro compor ou propor um novo arranjo sobre a formação continuada de professores da educação básica, articulando algumas ideias já apresentadas na dissertação de mestrado (SOUZA, 2015). Para tanto, revisito espaços em que estive como formadora e em que tive a oportunidade de partilhar vivências e inquietações com outros professores, buscando ampliar o olhar sobre as formas, o *modus operandi* de se efetivar os momentos de formação continuada de modo que pudesse colaborar para o diálogo entre formação continuada, escola e entorno.

O percurso da pesquisa se consolidou em estruturas no texto. O **primeiro capítulo** apresenta um marco referencial sobre as cidades e seu potencial educativo, sobre os territórios educativos e a possibilidade de ampliação cultural que ofertam. Após a apresentação do marco teórico sobre as cidades e de seu potencial educativo, foi necessária a revisão da literatura sobre o desenvolvimento profissional docente e como esta dimensão se articula aos estudos sobre as cidades para que se pudesse então prosseguir à análise do material empírico coletado, de forma mais qualificada. Assim sendo, o **segundo capítulo** discorre sobre o desenvolvimento profissional docente no âmbito dos espaços não-escolares, sobre a relevância da conexão entre a escola e o entorno como forma de ampliação de repertório para os profissionais e sobre considerar a cidade como um *lócus* da formação. É explicitada também a relação dos professores com o saber e com o currículo, uma vez que toda prática docente está condicionada a um currículo que define e orienta o que pode ou deve ser vivenciado em cada unidade escolar. O **terceiro capítulo** apresenta a análise de dados e a percepção dos professores e gestores de uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba sobre a formação continuada em espaços não escolares e por fim nas **considerações finais** apresenta-se a conclusão das análises realizadas e as relações possíveis e necessárias entre escola, cidade, territórios educativos e o desenvolvimento profissional docente.

2 EDUCAÇÃO, CIDADE E TERRITÓRIOS: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

2.1 DE ONDE PARTIU O PROBLEMA DE PESQUISA: O DIREITO À CIDADE

Kublai Khan percebera que as cidades de Marco Polo eram todas parecidas, como se a passagem de uma para outra não envolvesse uma viagem, mas uma mera troca de elementos. Agora, para cada cidade que Marco lhe descrevia, a mente do grande Khan partia por conta própria, e, desmontando a cidade pedaço por pedaço, ele a reconstruía de outra maneira, substituindo ingredientes, deslocando-os, invertendo-os.

Marco, entretanto, continuava a referir a sua viagem, mas o imperador deixara de escutá-lo, interrompendo-o: de agora em diante, vou descrever as cidades e você verificará se elas realmente existem e se são como eu as imaginei. Em primeiro lugar, gostaria de perguntar a respeito de uma cidade construída em degraus, exposta ao siroco, num Golfo em forma de meia-lua. Vou relatar algumas das maravilhas que ela contém: um tanque de vidro alto como uma catedral para acompanhar o nado e o voo das andorinhas e desejar bons augúrios; uma palmeira que toca uma arca com as folhas ao vento; uma praça contornada por uma mesa de mármore em forma de ferradura, com a toalha também de mármore, preparada com comidas e bebidas inteiramente de mármore.

- Você estava distraído. Eu lhe falava justamente dessa cidade quando fui interrompido. – Você a conhece? Onde fica? Como se chama?

- Não tem nome nem lugar. Repito a razão pela qual quis descrevê-la: das inúmeras cidades imagináveis, devem se excluir aquelas em que os elementos se juntam sem um fio condutor, sem um código interno, uma perspectiva, um discurso. É uma cidade igual a um sonho: tudo que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa.

- Eu não tenho desejos nem medos -declarou Khan-, e meus sonhos são compostos pela mente ou pelo acaso.

*- As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nenhum nem outro bastam para sustentar as suas moradas **de uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas.***

- Ou as perguntas que nos colocamos para nos obrigar a responder como Tebas na boca da esfinge.

(CALVINO, 2017, p. 51, grifo da pesquisadora).

Iniciar o primeiro capítulo teórico com uma longa citação se justifica pela necessidade de provocar a sensibilização sobre o porquê da busca em conectar educação e cidade: poder conectar-se em profunda relação com o espaço que habitamos, encontrando no mesmo, oportunidades para viver experiências e espaço para socialização e fortalecimento das relações humanas em meio à tentativa de uma

pedagogia da pergunta⁹. Quantas perguntas você já fez para a cidade onde mora? Quantas perguntas a cidade onde você mora já te fez? A citação é, portanto, um convite ao diálogo.

Em um estudo que busca relacionar cidade, territórios e desenvolvimento profissional, escolheu-se partir da ideia de que “homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1999, p. 47). Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, que pode e deve ser transformada a partir das relações que travamos com o contexto no qual estamos inseridos:

(...) a integração ao seu contexto resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-os sentir-se um ser desgarrado suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre o que apenas se acha. A sua integração o enraíza. (...) A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. **Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.** (FREIRE, 1999, p. 50 e 51, grifo da pesquisadora).

Para que o homem possa exercer sua cidadania e sua criticidade e não acomodar-se, é preciso conhecer o espaço que habita, para, a partir do conhecimento sobre a própria realidade, intervir no mundo.

Dentre as exigências que o mundo contemporâneo solicita, está a necessidade de ressignificar o olhar sobre os espaços sociais e os elementos que o compõem para habitá-lo em convívio com os demais. Com isso, amplia-se o horizonte de vida, ao perceber a capacidade que as cidades possuem de ensinar, aprender e transformar a vida das pessoas por meio da educação e, consequentemente, da responsabilidade educativa que cada habitante – como agente – possui neste processo.

O início desta tese se deu pelo estudo sobre as cidades, que refletem fenômenos complexos, guardam transformações históricas e geográficas,

⁹ Alusão ao livro Pedagogia da Pergunta, escrito por Paulo Freire e Fernando Aundez em 1985. No livro, os autores buscam evidenciar que adquirir conhecimento é uma escolha que fazemos se estamos dispostos a aceitar o outro e a aprender com a história, mediados pelo diálogo.

influenciadas pela diversidade, pelo pertencimento de sua população, pela rede de saberes interconectados, pelas constantes mudanças e inovações pelas quais passam. As cidades¹⁰ vêm sendo estudadas em diferentes contextos e a partir de diferentes áreas do conhecimento, conforme o momento histórico e social. Podem ser compreendidas como um local em que os espaços, as distâncias, as identidades e a vida se inter cruzam em seus inúmeros territórios educativos.

Como estrutura física, as cidades são similares a um texto, no qual pode-se ler a história, a memória e os modos de habitar. O processo de aprender a ler a cidade, interpretá-la e sentir-se pertencente, se inicia na infância e é interminável, pois sempre se podem encontrar novos elementos, novas experiências, novas interpretações, a partir das perguntas que fazemos.

Há muitas formas de definir a cidade, que não é feita somente de espaço físico, mas é espaço e lugar que abriga temporalidades, sentidos, perguntas, inúmeras mentalidades formadas por diferentes percepções, experiências, comportamentos e crenças que se desenvolvem e cujos agentes nela se relacionam.

Na história da humanidade, o cotidiano, as relações sociais, econômicas e políticas sempre estiveram relacionadas ao espaço e nesse percurso se edificaram as cidades arcaicas, as cidades medievais, as cidades orientais e as cidades modernas e contemporâneas, todas edificadas em movimentos de disputa, busca por acumulação do capital econômico, segregação e por consequência, as desigualdades sociais.

A origem das cidades é creditada à história da Grécia Antiga:

Polis é a cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (politikos), isto é, pelos homens nascidos no solo da cidade, livre e iguais, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (o direito de expor e discutir em público opiniões sobre o que a cidade deve ou não realizar. (CHAUÍ, 2000, p. 479).

A *Polis* reforçou, portanto, a ideia de que os espaços naturais deveriam ser coletivos e igualitários. Na história das cidades arcaicas, a propriedade privada se fortalece sem abolir os direitos da cidade sobre o território. Já nas sociedades ocidentais, há uma organização feudal da propriedade e da posse do solo e uma

¹⁰ Termo oriundo do latim civitas e do grego polis, como coletividade política organizada, possuindo um mínimo de autonomia e mantida por leis (verbete cidade no dicionário de filosofia Japiassú e Marcondes)

organização corporativa das profissões e da propriedade urbana. A cidade é então fruto da primeira cisão de totalidade entre a *Phyzis* e Logos, da primeira divisão social do trabalho – entre cidade e campo, marcando as modalidades de trabalho material e intelectual. Nesta cisão se reforça uma separação espacial, um distanciamento geográfico entre quem faz o trabalho material e quem faz o trabalho intelectual e cidade se torna um *lócus* de reprodução social.

Segundo Lefebvre (2001), as cidades arcaicas (gregas ou romanas) deram origem às sociedades e civilizações ditas ocidentais. Estas sociedades são fruto de um sinecismo, ou seja, de muitas aldeias ou tribos estabelecidas em um território. Foi esta “unidade” que provocou a divisão do trabalho e da propriedade mobiliária, pois uma minoria de cidadãos detinha o poder sobre outros membros da cidade, gerando um alto nível de hierarquização.

Entendendo a cidade como espaço de relação e convivência humana, sob suas diferentes formas e funções, Moll (2013, p. 216) resume os papéis históricos desempenhados por ela:

- na pólis grega – espaço da democracia nascente, da palavra, da praça pública;
- na cidade medieval com suas muralhas protetoras em relação aos bárbaros e, por conseguinte de todos os diferentes;
- na cidade moderna forjada sob a égide das demandas do capitalismo nascente, da revolução industrial indiferenciadora dos indivíduos convertidos todos (homens e mulheres, crianças, jovens e velhos) em potenciais trabalhadores-operários.

O percurso das cidades ao longo da história evidencia que suas transformações estão diretamente relacionadas aos modos de produção. No Ocidente, a primeira cidade refere-se à cidade política (*polis*) da antiguidade clássica. O centro do poder dos homens livres é a própria cidade que tem sua centralidade na *Ágora*. Na cidade política há uma divisão social e espacial do trabalho. De um lado sacerdotes, príncipes, chefes militares e escribas e de outro os artesãos, os camponeses e os escravos. Além disso, os palácios, praças e monumentos se edificam sobre um vasto território agrícola. Com a expansão do comércio, a cidade política dá lugar a uma cidade cujo campo de disputa aumenta e se fortalece porque esse processo social de transformação inicia uma inflexão da prática social: os senhores de terra são apoiados pela monarquia enquanto os camponeses passam a produzir para a cidade. A riqueza não é somente medida pela posse de terras, mas

também pelo dinheiro. Ainda assim, a cidade ainda acolhe os sentidos da prática social dos diferentes grupos que apesar de lutarem entre si, reconhecem o valor de sua cidade.

A partir da consolidação dos comerciantes como classe hegemônica, cria-se um crescente acúmulo de riquezas e a preparação para um novo processo social, a industrialização. Com a ascensão do capitalismo e a expansão das cidades, há uma descontinuidade histórica na cidade comercial. As indústrias buscavam fontes de energia, matéria prima que geralmente estavam distantes da cidade, mas também precisam de mão-de-obra, capitais e do próprio comércio. Esses processos de aproximação da indústria para as cidades desencadearam grandes transformações, identificadas por Lefebvre (2008) como “implosão”, quando o conteúdo político e comercial perde sua potência social e “explosão” com a reconfiguração da malha urbana e surgimento das periferias. Nega-se, portanto, a potência de uma cidade político-comercial e se enaltece a generalização das relações pautadas no valor de troca e não mais no valor de uso, esvaziando a qualidade dos costumes e das relações espaço-tempo. A cidade passa a ser uma “prisão do espaço-tempo”.

Com a industrialização e por consequência o fenômeno da globalização, vivemos uma disseminação das relações de produção e da lógica produtivista capitalista dando lugar a uma homogeneização para o fortalecimento do mercado em nível global. Por outro lado, Lefebvre (2004) identifica resistências ao processo de homogeneização e a instauração da diferença como característica fundante da sociedade urbana.

Ampliando esta discussão, Jaqueline Moll (2013) afirma que nesta polarização diferença x homogeneização, que ela denomina diversidade x homogeneização – considerando a diversidade étnica, linguística, racial, religiosa, econômica, geracional, sexual – reside a tensão fundadora da cidade contemporânea que, diante da crise civilizatória pela qual passamos, leva os que vivem nas cidades a construir novas identidades e novas formas de relação com o território.

O autor Richard Sennett apresenta uma distinção fundamental para o contexto desta tese: “o ambiente construído é uma coisa, a maneira como as pessoas nele habitam, outra.” (SENNETT, 2018, p.11). A leitura da cidade e a experiência em uma cidade, ainda que cheia de contradições, devidamente orientada a partir de critérios e conceitos preestabelecidos, oferece um sentido histórico à vida urbana. Ser parte de uma cidade que abriga e valoriza o passado, compor parte da memória urbana,

associar as imagens dos espaços à história e a memória da cidade, contribui para a constituição de um **sentimento de pertencimento**. O desconhecimento sobre a cidade real está presente na grande mídia, formadora de opinião na sociedade, mas os veículos culturais, formais e informais, podem assumir uma visão mais crítica da realidade urbana, com intencionalidade pedagógica possibilitando a compreensão sobre o funcionamento da cidade, da sua lógica de produção e funcionamento, demonstram onde os recursos públicos estão sendo aplicados, para quem e de que forma no que se refere aos equipamentos urbanos.

Há uma complexidade nas relações que determinam a forma urbana, sobre as quais atuam forças e interesses inerentes ao sistema capitalista e agravados pelas características históricas de cada lugar. Por este motivo é fundamental constituir espaços pedagógicos que fomentem a reflexão coletiva a respeito da questão urbana, esclarecendo inclusive “as estratégias das classes sociais na produção e ocupação do espaço.” (MARICATO, 2002, p.4).

Aqui então começa a possibilidade do desenho desta tese. Sobre o direito à cidade (Lefebvre, 2001) ainda reconhecemos e fazemos muito pouco. A busca se dá por transporte, educação, saneamento básico, moradia, o que não significa necessariamente o direito à cidade, mas a luta por somente estes direitos pode conduzir justamente ao oposto, isto é, incitar a prevalência da forma mercadoria, por meio de relações pautadas no valor de troca sobre o valor de uso.

Vivemos uma compressão do espaço-tempo marcada por uma aceleração de processos, superação de barreiras geográficas e espaciais, uma ruptura de horizontes. As mudanças ocorridas nos últimos anos, resultado da industrialização, alteraram as formas de organização social que refletem diretamente na forma como nos relacionamos com e nos diferentes espaços da cidade. Cada agente atribui, portanto, sentidos e significados ao espaço e às experiências que desenvolvem na e com a cidade. Trata-se do que Paulo Freire indicava como leitura de mundo (1999). A premissa freireana de que o “mundo não é, ele está sendo” em diálogo ao contexto da educação, nos permite apreender o caráter emancipador presente na concepção de educar com e na cidade para o exercício da criticidade.

Em primeiro lugar, precisamos aprender com a cidade. Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Para aprender com a cidade, precisamos ler o mundo. Em geral, nós a ignoramos, estreitamos muito nosso olhar e não a percebemos, e algumas vezes até a escondemos, damos as costas para não ver certas coisas que acontecem nela. Não queremos olhar certas coisas

da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete. (GADOTTI, 2006, p. 138).

Para ampliar as reflexões sobre a cidade, não só na perspectiva geográfica, sociológica ou filosófica, na última década, pesquisadores têm se dedicado a analisar a influência das cidades também no campo educacional. É nesse contexto que se reconhece a importância e a necessidade de valorizar o uso dos diferentes espaços da cidade, não só para fins de lazer, mas como espaços potenciais de socialização e aprendizagem não somente das crianças, mas em educação, de *lócus* para a formação dos professores. Um dos principais aspectos a ser considerado ao discutir as possibilidades educativas da questão urbana, se refere à maneira como a imagem e o pertencimento à cidade é definido, bem como a leitura que os cidadãos fazem a partir da forma como a habitam.

As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (CALVINO, 2017, p. 52).

Lefebvre, a partir das leituras de Marx, apresenta fundamentos necessários para a compreensão sobre como o cotidiano reflete as relações sociais e as produz e fundamenta seus estudos na compreensão sobre a origem das cidades. Na obra *O direito à cidade* (2001) apresentou suas preocupações a respeito do fenômeno urbano, tecendo uma crítica sobre o espaço da cidade numa abordagem espaço-temporal e sobre o direito ao uso frente à tantas desigualdades econômicas e sociais que se engendram na estrutura de um modelo capitalista. Ele reconhece a cidade como a “projeção da sociedade sobre um local” (LEFEBVRE, 2001, p. 56) e ao apresentar o estudo sobre o direito a mesma, mobiliza a reflexão de que a cidade, como obra, é mais do que isso: a cidade é um espaço moldado e ocupado por atividades sociais no decorrer de um determinado tempo histórico.

A abordagem espaço-temporal proposta por Lefebvre apresenta uma mudança paradigmática no conceito sociológico de espaço e tempo, visando a possibilidade de dominar o tempo através do espaço, não em uma relação de compressão, mas de forma que o espaço revele o que sempre foi: “um espaço político, lugar e objeto das estratégias, uma projeção do tempo reagindo sobre ele e permitindo dominá-lo e por conseguinte atualmente explorá-lo (...).” (LEFEBVRE, 1999, p. 50).

Ademais, o autor busca romper com uma concepção mais generalizada de espaço, entendido como uma realidade material independente e propõe o conceito de produção do espaço, diretamente conectado à realidade social, ou seja, o espaço não existe em si, ele é produzido. O tempo tem uma função diacrônica e denota o processo histórico da produção social. O autor propõe, então, uma abordagem relacional entre espaço e tempo, entendendo que os dois não são fatores materiais, mas sim produtos sociais, resultado e pré-condição da produção da sociedade.

Para o autor, o direito à cidade é uma estratégia para a formação de um homem completo, tomando o humano como obra e não como produto e entendendo que espaços e tempos qualificados são condição para a vida cotidiana. **O direito a cidade é a “condição de humanismo e de uma democracia renovados.”** (LEFEBVRE, 2001, p.7, grifo da pesquisadora); é condição revolucionária porque é capaz de se opor dialeticamente ao movimento de homogeneização do capital. A inversão desse mundo centrado no capital alcança em Lefebvre (2001) uma dimensão possível a partir do habitar. Para o filósofo, habitar não se resume apenas a ter uma moradia, afinal, trata-se do direito à cidade no sentido mais profundo possível para entendê-lo e dar-lhe significado pessoal.

Lefebvre critica o modo de produção capitalista que supervaloriza o valor de troca dos espaços urbanos sem nem sempre considerar o seu valor de uso, mas a cidade e a realidade urbana dependem deste valor:

O valor de troca e a generalização da mercadoria pela industrialização tendem a destruir, ao subordiná-las a si, a cidade e a realidade urbana, refúgios do valor de uso embriões de uma virtual predominância e de uma revalorização do uso. (LEFEBVRE, 2001, p. 14).

Como todo o processo de industrialização vai moldando a cidade de acordo com os interesses do capital, para que se possa alcançar o direito a cidade é preciso propor estratégias que visem superar desigualdades e que fortaleçam o pertencimento ao espaço:

O direito à cidade só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada. Pouco importa que o tecido urbano encerre em si o campo e aquilo que sobrevive da vida camponesa conquanto que o urbano, lugar de encontro, prioridade de valor de uso, inscrição no espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens, encontre sua base morfológica, sua realização prático-sensível. O que pressupõe uma teoria integral de cidade e da sociedade urbana que utilize recursos da ciência e da arte. (LEFEBVRE, 2001, p. 117-118).

Para a promoção do direito à cidade¹¹ é necessário, ainda, promover o direito do encontro, da relação, lugar e objeto para que respondam às necessidades sociais. A cidade não é o resultado apenas de matéria, mas sim, o resultado das relações dos seres humanos, tornando um espaço dinâmico onde há grande integração material e vida humana. Dessa forma, a cidade passa a existir e corresponder às necessidades das pessoas que convivem nela, ou seja, o espaço da cidade se materializa e recebe vida através das relações humanas que ocorrem.

O fato é que a cidade, por si só, não educa. Ela oferta meios, ferramentas e possibilidades que precisam de mediação para que cada indivíduo que a habita usufrua de seus equipamentos urbanos para aprender e pertencer. Ao mesmo tempo em que a cidade não educa por si, ela molda e revela das desigualdades, as relações e campos de poder. Cada posição ocupada no espaço social, ainda que relativa, é o princípio real dos comportamentos de indivíduos e de grupos. Tais posições não deveriam ser usadas para criar classes e sim princípios de diferenciação entre um grupo e outro que possibilitem reengendrar o espaço social observado empiricamente.

O que se propõe nesta tese, a partir da leitura das críticas apresentadas por Lefebvre (1999, 2000, 2001, 2004, 2008), é **pensar a cidade como um direito e como um *lócus* educativo cujo valor de uso tenha uma intencionalidade educativa crítica e reflexiva**. Propomos uma perspectiva para problematizar a relação entre educação e cidade considerando as experiências que circulam nos espaços formais, não-formais e informais de ensino e que colaboram para a formação de cada indivíduo. Tal perspectiva aparece como contraponto ao distanciamento da escola ao entorno e aos contextos de aprendizagem disponíveis e muitas vezes ofertados pelos diferentes setores da sociedade. A concepção de cidade como um *lócus* de educação oferece novas possibilidades de pensar o ensino, ampliando a noção de espaço de aprendizado, antes restrito ao espaço escolar, ao propor que a cidade seja um espaço educativo, ofertando novas experiências aos estudantes.

¹¹ Na seção 2.3 serão apresentados mais elementos do estudo de Lefebvre sobre as cidades para corroborar na compreensão e análise do tema.

Neste sentido,

Se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais, teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e significados. (ARROYO, 2013, p.120).

A intenção é que se possa olhar para as cidades com novos paradigmas de valor de uso – possibilitar experiências que contextualizem e dinamizem o currículo escolar nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem – e a partir de todo o acervo que ela oferece e de uma concepção crítica sobre como estão organizadas (para quem, como, onde, por que) possibilitar que os indivíduos possam problematizar os espaços sociais que frequentam e habitam.

2.2 EDUCAR NA CIDADE: SITUANDO O DEBATE

“O diálogo com a cidade é um autodiálogo, um colóquio com/na cidade que construímos e que nos construiu, portanto, com a cidade que também existe em nós.” (DELLA FONTE In CÔCO et al, 2018, p. 19).

Como explicitado anteriormente, a cidade vem sendo objeto de estudo em diferentes áreas e abordagens. Pode ser “lida” como um discurso, como manifestação de práticas culturais e artísticas, como legado histórico, como palco para conflitos sociais, como espaço de reprodução do capital, pelo viés estético entre outros focos interpretativos (MARICATO, 2002).

Em especial, no campo educacional a cidade pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas: **cidade educadora**, **cidade educativa** ou ainda **educação na cidade**, vislumbrando os caminhos possíveis para potencializar a relação com a educação – que ainda não é tão evidente. O debate sobre as cidades educadoras/educativas não segue a perspectiva teórica adotada no presente estudo por não considerar, de forma evidente, as desigualdades sociais e o distanciamento causado na apropriação do espaço, fruto da falta de políticas públicas para superá-las. Porém, optou-se por mencioná-lo nesta seção porque é o debate mais usual e difundido por instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), sendo

necessário evidenciar as contradições e explicitar as diferenças entre ambas as concepções.

Vem se difundido em vários países um movimento que busca instituir uma relação mais dialógica entre sociedade, educação e cidade: o movimento das cidades educadoras. Tal movimento reconhece a educação como um processo ininterrupto no decorrer da vida e na referência a um território em que a aprendizagem se efetiva. Essa perspectiva faz alusão de que a vida nas cidades constitui uma experiência social onde a individualidade, a cidadania, a qualidade de vida, a infraestrutura e o cotidiano se apresentam como novas dimensões socioculturais do espaço urbano, podendo ser esse conjunto uma condição pedagógica para educação da sociedade (CABEZUDO, 2004).

Anterior ao início do referido movimento, uma concepção emancipatória de cidade já vem sendo defendida desde 1970, por Edgar Faure e outros autores¹², que em um relatório produzido para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ONU denominado “Aprender a Ser” (produzido em 1972 e publicado em 1973) utilizam a expressão “**cidade educativa**” referindo-se ao processo necessário de interlocução entre educação e vida cívica. Apesar deste nome estar no título de uma sessão do relatório, o capítulo faz pouca referência ao meio urbano e à cidade propriamente dita. Segundo Trilla Bernet (2005), a expressão ali cumpria uma função metafórica mediante a qual se pretendia apresentar diretrizes para orientar o desenvolvimento macroeducativo.

Depois de alguns anos, se recupera a expressão **cidade educadora**, em substituição à expressão cidade educativa, indicando seu caráter de agente, sua possibilidade formadora. Essa recuperação da expressão cidade educadora acontece em 1990, a partir do 1º Congresso Internacional das cidades educadoras, promovido pela AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras), que aconteceu em Barcelona, apresentando-a como uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e que se destina à formação integral de todos que a habitam.

Como resultado das discussões teóricas e reflexões (sobre práticas) do referido Congresso, alguns conteúdos foram incorporados ao conceito e as cidades participantes redigiram uma carta de princípios básicos, organizados em três partes,

¹² FAURE, E. et al. *Aprender à être*. Paris: Fayard; UNESCO, 1972.

a saber: o direito a uma cidade educadora, o compromisso da cidade e serviço integral das pessoas, pelos quais se deve reger o impulso educativo da cidade e em que se destacam algumas das características que fazem da cidade um ambiente educador. Dessa forma, deu-se início ao movimento das cidades educadoras, que buscava a dialogicidade entre as diferentes instâncias da cidade na formação integral de seus habitantes. Como conceito apresenta-se:

Uma Cidade Educadora é aquela que, para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. (AICE, Carta das cidades educadoras, 2020)¹³.

O texto da Carta foi revisto no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais, assumindo o posicionamento de que:

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos. (AICE, Preâmbulo, Carta das Cidades Educadoras, 2020).

A carta atual, revisada em 2020, baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

O documento marca como objetivo paralelo ao de suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços) “aprender, trocar, partilhar e,

¹³ Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>

por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.” (AICE, 2018, s/p). Ao assumir o compromisso de tornar-se uma cidade educadora, assume-se o compromisso com três grandes temas que abarcam vinte princípios e que fundamentam a carta das cidades educadoras: o direito a uma cidade educadora, o compromisso da cidade e ao serviço integral das pessoas:

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então, uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social. O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os princípios da cidade educadora. (AICE, Preâmbulo, Carta das Cidades Educadoras, 2020).

Ainda que possa parecer uma expressão genérica, que abarca múltiplos conceitos, o conceito de cidades educadoras deveria ser compreendido como uma ideia-força que

(...) proporciona uma imagem muito adequada da complexidade do ato educativo: a educação não é um ato isolado, localizado somente em um espaço concreto e fixo, mas uma realidade mais onipresente, dispersa, difusa e até um tanto confusa e casual como são as próprias cidades. (TRILLA BERNET, 1997, p.15, tradução da pesquisadora).

Os pesquisadores Brada e Ríos, apresentam os princípios educativos inerentes à cidade educadora:

(...) as cidades devem ser consideradas como verdadeiros **espaços de aprendizagem**, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. [...] A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que esta se converta em fator de exclusão social. [...] Os cidadãos devem aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (...) É preciso reconhecer os direitos que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. (BRADA e RÍOS, 2004, p.3, grifo da pesquisadora).

Os princípios da carta das Cidades educadoras orientam para a promoção da qualidade do espaço público democrático com viés educativo. A educação acontece no âmbito das relações sociais, com a participação de todos os que de uma forma ou outra interferem na ação educativa e é nesse coletivo que se encontra a melhor educação possível, para o exercício pleno da cidadania, em que está o “gérmen da melhor cidade pensável e possível” (POZO, 2013, p. 29) cujo último princípio (e conclusivo) da Carta das Cidades Educadoras expressa:

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços. (AICE, Carta das cidades educadoras, 2020).

Além da Carta elaborada pelas cidades que compõem a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), outros documentos reforçam a necessidade do direito à cidade na perspectiva urbana, como o Estatuto da Cidade, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (Fórum Social Mundial Policêntrico, 2006), a Carta-Agenda pelos Direitos Humanos nas Cidades (CGLU-2009), a Carta da Cidade do México pelo Direito à Cidade (2009), a Carta do Rio de Janeiro sobre o Direito à Cidade (2010), entre outros.

A carta mundial pelo direito à cidade orienta que, como fim principal, a cidade deve exercer uma função social, garantindo a todos seus habitantes o usufruto pleno dos recursos que oferece. Orienta ainda que os espaços e bens públicos e privados da cidade e dos cidadãos(ãs) devem ser utilizados priorizando o interesse social, cultural e ambiental.

Trilla Bernet (1997) reforça que a ideia-força de cidade educadora assume a importância de entender a responsabilidade compartilhada entre todos os agentes que a habitam para fazer dela um ambiente realmente formador. Apesar da ideia-força, Trilla Bernet afirma que a ideia de cidade agora carrega consigo uma utopia arraigada em um pensamento pedagógico que consiste no desejo de construir um meio educativo completo e alerta para que o uso da expressão não seja somente uma retórica em discursos políticos e/ou de organizações internacionais, pois “o slogan cidades educadoras às vezes sugere tanto que compromete muito pouco.” (TRILLA BERNET, 1997, p.15, tradução da pesquisadora). A educação em seu sentido amplo

é, portanto, eixo fundamental na construção do projeto de uma cidade que pretende ser educadora.

Tanto o conceito de cidade educativa proposto pela UNESCO, como o conceito de cidade educadora, enaltecido pela AICE, reúnem uma intencionalidade e um conjunto de princípios bastante sedutores ao projeto de uma cidade. Porém, reúnem também propostas contraditórias enaltecendo a educação permanente, a formação integral e as diferentes modalidades de educação, não mencionando o foco no modelo econômico que impera entre as diferentes instâncias, para atender ao capital. Silva (1979) alerta para o caráter ideológico do relatório, cujo projeto referencial do mundo e de homem parece ser tecnocrático, reforçando uma proposição ambígua entre a ideia de humanismo e a perspectiva científica tecnológica propostas para o desenvolvimento da sociedade.

Com relação à proposta concreta da Cidade educativa, continua o mesmo panorama de ambiguidade. Vê a necessidade de ultrapassar a dimensão sistêmica da sociedade, mas não consegue libertar-se de suas estruturas e instituições. [...] Não fica claro também como a Cidade educativa, ao valorizar as instituições sociais como agentes educativos e ao promover os meios tecnológicos de comunicação, poderá evitar o perigo de se transformar simplesmente no instrumento universal da 'cultura de massa'. (SILVA, 1979, p. 117).

Para Silva (1979), o relatório "Aprender a Ser" enfatiza a importância do desenvolvimento do cidadão em um viés muito utilitário, no sentido de desenvolver forças produtivas para as exigências de uma sociedade capitalista. Para o autor, ao contrário, a cidade educativa deveria ser a busca universal por um humanismo novo, em que a comunidade forma um agente criador no centro do mundo feito de ciência e técnica. A partir desta perspectiva, tanto o uso da expressão Cidade educativa como cidade educadora, tal como ocorre nos documentos supracitados, são ambíguos e contraditórios porque não consideram a necessidade de transformar a atual sociedade capitalista em uma sociedade justa, menos desigual e sem a exploração do homem pelo homem; não supõem a transformação social, apresentando ações paliativas para buscar neutralizar um contexto de economia hegemônica capitalista.

Diante da polissemia no uso dos termos cidade educativa e cidade educadora o grupo de estudos e pesquisas sobre educação na cidade e humanidades¹⁴ (GEPECH) propõe o uso do termo **Educação na Cidade**,

(...) pressupondo que Educação em seu sentido amplo depreende processos de apropriação de conhecimentos diversos e pode ser efetivada em variados locais (...) sejam eles a escola, a rua, o museu, os monumentos históricos, os prédios, as pinturas dos muros..., basta para isso termos a intenção e condições objetivas de fazê-lo. (VASCONCELOS E CHISTÉ, in CÔCO et al, 2018, p. 54).

Nessa perspectiva o GEPECH entende que, o que torna os espaços efetivamente educativos é o olhar que se tem sobre os mesmos e a intenção e as condições objetivas de fazê-los.

Diante de tais premissas, este estudo adota esta vertente, **educar na cidade**, assumindo a posição de que a educação não é neutra, que todo processo pedagógico está respaldado por aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos e que marcam o nosso *habitus*, nossa forma de agir e compreender o mundo.

Por fim, o educar na cidade pressupõe o

(...) desvelamento de seus espaços, muitas vezes configurados para reproduzir a sociedade desigual, marca registrada da sociedade capitalista. Essas ambiguidades precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os estimulem a coletivamente, criar meios de transformar as condições de exploração em que estão submetidos. (VASCONCELOS E CHISTÉ, p. 56 In CÔCO et al, 2018).

A perspectiva de educar na cidade (e a que tipo de cidade) está diretamente interligada as pessoas que a habitam e as que se quer formar; ao tipo de relações sociais que são valorizadas; ao sistema de produção e relações de trabalho que são considerados adequados; a forma como as pessoas podem viver as suas vidas. O processo de formação humana está diretamente relacionado à educação e como ela é entendida e priorizada em cada contexto, em cada cidade.

As cidades podem contribuir na educação e formação de todas as gerações, para além dos mapas nas experiências escolares, da arquitetura visível e da infraestrutura que oferece, por meio de todas as suas camadas de informação transportadas por pessoas, lugares, objetos, memórias, pelas vivências e relações ali

¹⁴ Grupo de estudos e pesquisas vinculado ao programa de Mestrado em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

estabelecidas. A cidade, como um lugar de vivência, experiência e aprendizagem pode ser um instrumento pedagógico que amplia o repertório de seus habitantes e contribui como base para a sua própria transformação e para a transformação política do espaço social como um todo.

A cidade é potencialmente educadora tanto pelo **conjunto de relações sociais, políticas e culturais** que perpassam a vida cotidiana de seus cidadãos e cidadãs, quanto pela **densidade de seus territórios físicos-arquitetônicos, históricos, naturais**. (MOLL, 2013, p. 215, grifo da pesquisadora).

A perspectiva de **educar na cidade** concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação. Assim sendo, a cidade também assume a complexidade do processo formativo e se integra às propostas educativas. Considerando este contexto, os professores em sua formação e em suas escolhas didáticas, podem usufruir da cidade como um espaço privilegiado para vivências e experiências que mobilizem novos saberes. As experiências vividas na cidade em momentos de formação continuada atribuem a mesma a condição de lugar de formação e reconhecem nela um *lócus* cultural para os agentes.

Não se pode deixar de considerar que as cidades que se desenvolvem nesta perspectiva, a de que a cidade pode e deve ser marco e também agente educador, consideram a educação uma tarefa partilhada, em que família, escola e todos os demais agentes que interferem direta ou indiretamente na formação do cidadão, formam um sistema educativo que precisa ser revelado, considerado e desenvolvido:

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004, p. 128).

Assim, a ideia de **educar na cidade** é válida para auxiliar a inclusão de práticas escolares que considerem o uso de diferentes espaços para a vivência e ampliação de práticas escolares/curriculares.

Educadores e demais profissionais atuantes no campo educacional, vêm questionando o modelo tradicional da educação escolar e apontam a necessidade de superação do ensino em muitas instâncias e entre elas, a necessidade da superação de vivências escolares restritas ao espaço escolar. Este caminho possível já vem sendo construído, pois a educação passa por processos de reinvenção, buscando superar as tradicionais formas hegemônicas de pensar a escola, o currículo, os espaços, as práticas cotidianas, o papel do professor e do estudante no processo ensino-aprendizagem.

Considerando o contexto brasileiro, que somente ao final dos anos 90 universalizou o acesso ao Ensino Fundamental e somente em 2008 tornou obrigatória a matrícula na educação básica a partir dos 4 anos de idade, a reflexão sobre as cidades e a educação mobiliza, dentre tantas questões, duas relevantes nesta seção: a questão sobre a instituição escolar, *lócus* social irrenunciável para os processos educativos e também a relevância e necessidade de inserção de novas possibilidades educativas no seu entorno e na cidade. A cidade, neste estudo, é entendida sempre como educativa, quando possibilita espaços formais e informais de aprendizagem, quando oferta ações educativas intencionais para os diferentes grupos que a habitam possibilitando a exploração pedagógica, política e cultural de seus múltiplos territórios e quando tem seu patrimônio vivido como conteúdo de ensino e aprendizagem dando vida e materialidade aos conteúdos curriculares.

Os documentos norteadores da Educação brasileira (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC - Base Nacional Curricular Comum), orientam que as práticas pedagógicas devem favorecer o exercício da cidadania, mas nem sempre se oportuniza um processo de formação humana em que a função social da escola transcenda seus muros e se conecte ao seu entorno e não há como falar de cidadania ou exercê-la sem conhecer efetivamente os problemas sociais e as desigualdades, bem como conhecer as condições e oportunidades do território que se habita. Para a construção de práticas pedagógicas que visem à formação da cidadania é preciso que, além de políticas efetivas de diminuição das desigualdades,

(...) a escola assuma o desafio de reconhecer as potencialidades educativas dos espaços da cidade e intencionalmente estabelecer práticas que favoreçam não apenas a integração e a articulação dos saberes escolares, como também, a apropriação/ocupação do espaço público (domínio público) por parte de cada estudante. (PMC, SME, 2020).

E precisam ainda, adotar pedagogias que busquem diluir os limites que a separam do exterior. Estas são escolas que se propõem a estabelecer pontes com seu entorno, sem se isolar ao seu território próprio. Gadotti (2006, p. 139) argumenta que: “precisamos de uma **pedagogia da cidade** para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela” e precisamos de uma cidade que possa atender aos anseios e necessidades de seus habitantes, incluindo a escuta das crianças como evidenciado na FIGURA 2.

FIGURA 2- ILUSTRAÇÃO DE FRANCESCO TONUCCI (o que querem as crianças para a cidade)

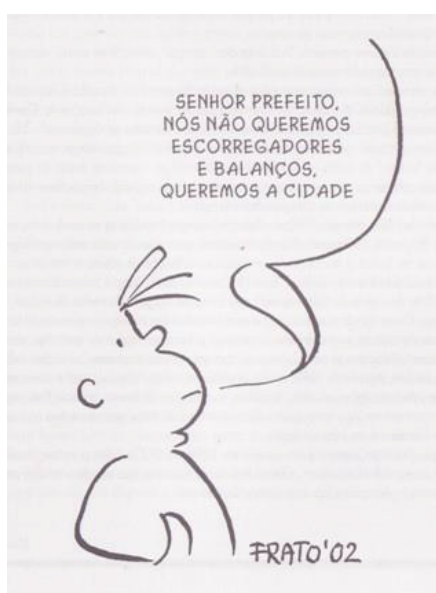


Imagem retirada da internet, sem referência.

No Brasil, vivemos o movimento da Escola Nova (nas décadas de 1920/1930) que, dentre tantas ideias para promover a renovação do ensino, buscou impulsionar a inserção de excursões, aulas de meio, visitas à lugares da cidade, necessidade de estender os limites da instituição para além de seus muros. Pós movimento da Escola Nova, outros pesquisadores continuaram a insistir em pedagogias e em escolas que pudessem se conectar ao seu entorno, como forma de ampliar as experiências

ofertadas às crianças, como Celestin Freinet¹⁶, Mario de Andrade¹⁷ e até mesmo Paulo Freire¹⁸. Mais recentemente, pesquisas¹⁹ realizadas na área da educação, principalmente no que se refere às experiências de educação em tempo integral no Brasil, asseveram que a relação entre o tempo de estadia na escola e a formação dos agentes envolvidos, não se mostra diretamente proporcional, sendo que as escolas não oferecem possibilidades de integração com a comunidade (com o entorno e com os territórios).

Nos cabe agora continuar a compreender e insistir nas razões pelas quais esta escola permeável em uma cidade que educa deve se fortalecer: a primeira delas é que as relações sociais se estabelecem na escola e entre a escola e o entorno tornando a cidade um *lócus* educativo. A segunda razão, mais didática, é que o currículo escolar deve considerar os saberes historicamente produzidos e relacioná-los aos saberes locais, contemporâneos, vivos no entorno da escola possibilitando que o ensino se dê de forma contextualizada e integrada ao contexto em que cada estudante vive. A terceira delas e talvez, a mais importante, é que se o projeto pedagógico da escola visa à formação para o exercício da cidadania é necessário o diálogo da escola com os saberes e espaços do seu entorno, fortalecendo a ideia da cidade como um contexto educativo.

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. (GADOTTI, 2006, p. 139).

¹⁶ Pedagogo francês que somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular da organização da rede de ensino como do aprendizado em si. Evidenciou que é preciso transformar a escola por dentro, pois é exatamente ali que se manifestam as contradições sociais. Difundiu ideias pautadas na experimentação, na criação e na documentação das práticas escolares. Criou as aulas-passeio (estudos de campo) entendendo-as como experiências humanizadoras. (FREINET, Celestin. Para uma Escola do Povo. São Paulo: Martins Fontes, 1996 e FREINET, Celestin. Pedagogia do Bom Senso. São Paulo: Martins Fontes, 1996).

¹⁷ Os parques infantis foram criados por Mário de Andrade em São Paulo no ano de 1935- a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços não-escolares. A proposta de Mario de Andrade era a de educação fora da escola em uma infância livre para assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

¹⁸ No livro Educação na Cidade, Paulo Freire reflete sobre a experiência administrativa na Secretaria de educação do Estado de São Paulo durante os anos de 1989 a 1992. Um dos temas refletidos versa sobre a necessidade do ensino contextualizado, que considere os saberes prévios do estudante e cuja escola viva um currículo que se relacione ao entorno.

¹⁹ Educação Integral e Integrada: concepções e práticas na educação brasileira, MEC, Brasília, 2009.

As cidades, principalmente os grandes centros urbanos, oferecem diversas possibilidades para que seus recursos e equipamentos urbanos possam ser conectados à rotina e ao currículo escolar, evidenciando seu potencial educativo e formativo. No Brasil, Paulo Freire (1991) também anunciou a necessidade dessa relação, afirmando que a cidade educadora é a cidade para a educação e a educação para a cidade. Portanto, a escola deve criar condições para viabilizar a cidadania, socializando a informação e o conhecimento, promovendo novas formas de interação e integração nos diferentes espaços da cidade, o pertencimento ao lugar que se habita e o incentivo da relação com o entorno, com a sociedade e com a própria cidade.

Para que haja entrelaçamento entre os processos educativos e os processos formativos e a cidade é fundamental conectar os espaços pedagógicos formais (instituições de ensino) e não formais ou informais (museus, cinemas, parques, praças, ruas, prédios, ônibus, teatros, bibliotecas) por meio do planejamento de ações que, de forma intencional, permitam múltiplas experiências educativas, o que pressupõe uma pedagogia de espaços e tempos e a constituição de uma escola “permeável” que expresse em suas práticas o compromisso de se conectar à um território harmonicamente educativo. Além disso, é preciso considerar a cultura construída e comunicada em cada espaço e a forma como cada espaço foi concebido e edificado, integrando sempre as três dimensões que compõem a análise sobre a cidade: contexto, agente e conteúdo.

Dando continuidade a apresentação de conceitos feita até aqui, faz-se necessário elucidar outros conceitos que estruturam a relação entre educação e cidade, visto que ela não é natural. Os espaços da cidade podem ser educativos, mas não educam por si só.

Cada cidade é consequência de sua história e das relações de poder que a produziram e continuam a produzi-la e, portanto, reflete e transmite suas próprias contradições. A partir desta compreensão, pode-se verificar um conceito estruturante nos estudos de Bourdieu e Passeron (2014) sobre o arbitrário cultural, um *ethos* excludente. As relações de dominação e poder que se efetivam na cidade mostram que elas foram se consolidando à medida em que os grupos sociais dominantes fizeram prevalecer as suas perspectivas. Assim, os espaços urbanos vêm sendo construídos a partir desta perspectiva e são segmentados, contribuindo para o fortalecimento das desigualdades. Há lugares destinados prioritariamente a cada grupo social e a cidade então, produz condições e experiências diferentes para seus

habitantes. Vivemos o desaparecimento de espaços públicos e o aumento da violência urbana e é no âmbito privado que muitas oportunidades são oferecidas. Assim a desigualdade se torna menos evidente, menos visível, pois cada grupo social acaba por frequentar o espaço que lhe é designado.

O espaço é, portanto, um produto social que contém as relações sociais e de produção. E esse espaço tensiona as relações, transforma e até mesmo ensina. Nessa perspectiva, é preciso entender e perceber o próprio espaço escolar e como ele educa, bem como compreender como se constitui, reflexo das relações sociais e de inúmeras influências externas que o moldam e que determinam sua forma de relação com o entorno, com a sociedade e com a própria cidade.

As reflexões sobre o **espaço** vêm sendo reelaboradas a partir de diversas áreas do conhecimento. O conceito de espaço e de território, não são únicos e sofrem oscilações a depender da área de conhecimento que os utiliza. Mais recentemente estes conceitos vêm sendo utilizados no campo da educação quando pesquisadores se propõem a problematizar os espaços em que há aprendizagem, sejam eles escolares ou não (FARIA, 2012).

Milton Santos (1978) apresenta uma discussão sobre a produção social do espaço, entendendo que ele é criado e alterado pelo homem por meio do trabalho para atender às suas necessidades. Para este autor o espaço é um verdadeiro campo de forças que reproduz as relações sociais:

(...) o espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

O autor defende o espaço como processo e produto das relações sociais, que se realiza como uma instância social. A concepção de espaço defendida por Santos (2017) envolve ao mesmo tempo a forma (os objetos contidos no espaço) e a função (as ações que se fazem em relação aos objetos):

(...) um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único na qual a história se dá. (SANTOS, 2017, p. 63).

Lefebvre (2000), sugere o estudo do espaço como produto das relações sociais e como resultado da apropriação, interiorização ou retroação das relações humanas que interferem na forma como as relações sociais se efetivam, na perspectiva do direito à cidade. O espaço compreende tais relações e não pode ser resumido ao espaço físico, ele é o espaço da vida social. Para Lefebvre (2000) o espaço está associado à dominação, produção e apropriação do espaço pelo homem e consequentemente pelas relações de poder marcada nos modos de produção em uma sociedade capitalista e o espaço é resultado de processos sociais e da influência da estrutura a qual está subordinado.

Para compreender a cidade e o urbano e para construção de uma teoria da cidade, Lefebvre orienta a análise de níveis (forma, função e estruturas sociais) e dimensões (simbólica, paradigmática e sintagmática). Em relação aos níveis, o autor define um como específico e outro como ecológico. O nível específico refere-se à projeção das relações sociais na cidade e da composição dos espaços. O nível ecológico refere-se ao habitar a cidade, a cidade é “forma, envelope desse local da vida privada.” (LEFEBVRE, 2001, p. 67). Em cada nível definem-se isotopias e heterotopias. A isotopia (o meu, o nosso espaço) se configura como o “espaço político, religioso, cultural, comercial, etc.” (LEFEBVRE, 2001, p. 67), ou seja, o espaço institucional, ligado à ordem e aos poderes. Em relação às isotopias, se desdobram as chamadas heterotopias (o espaço do outro), mas em cada nível são descobertas oposições espaciais que vai integrar esta relação.

É na relação entre a isotopia e a heterotopia que cada indivíduo encontra o sentido da produção de seu trabalho e se apropria do espaço. Considerando que o espaço é fruto das relações sociais, que há movimento entre agente e objeto, que há contradição e disputa nestas relações e sobretudo a dominação nos exercícios de poder, também em educação, não podemos considerá-lo apenas como estrutura física, mas como lugar de relações, de interação e vivências. Assim, os espaços da cidade passam a ter um potencial pedagógico/educativo e o papel de também colaborar com aquilo que o espaço escolar não pode e não consegue fazer de forma isolada: a ampliação cultural de seus habitantes e a produção de espaços que atendam às necessidades de todos eles, a partir da forma como se reconhecem e reconhecem o outro nele e a partir da forma como se apropriam desses espaços.

Em relação às dimensões, Lefebvre (2001) define como dimensão *simbólica* os monumentos, praças, avenidas que simbolizam o cosmo, o mundo, a sociedade;

paradigmática: parte interna e externa, centro e periferia, integrado e não integrado, oposição e *sintagmática*: ligação dos elementos, articulação das isotopias e heterotopias). Mas, somente a partir do entrelaçamento destes dois critérios (nível e dimensão) é possível analisar as relações de inclusão-exclusão, pertinência ou não pertinência ao espaço.

Estes níveis e dimensões de análise do espaço urbano possibilitam superar as condições de exploração que acarretam espaços desiguais transformando-os em um novo campo urbano. A cidade inteira pode ser considerada uma isotopia ampla que engloba as outras, isto é, os subconjuntos espaciais que ao mesmo tempo lhe são subordinados e constituintes. Como a hierarquia social é fruto da divisão do trabalho e o espaço é produto e produtor desta divisão na medida em que a acolhe e a perpetua, torna-se a cidade, o espaço urbano, um lugar de embate pois, é palco de enfrentamento e luta de classes, mas ao mesmo tempo é o motivo da luta.

Lefebvre, a partir das ideias apresentadas na obra “A cidade do capital” oferece aporte teórico para entender a cidade como um local essencial da luta de classes e ao mesmo tempo resultado desta luta: “a cidade concentra não só a população, mas os instrumentos de produção, o capital, as necessidades, os prazeres.” (1999, p. 49). É a cidade a base para toda atividade humana e fruto desta atividade e à toda atividade corresponde uma divisão social do trabalho e um determinado espaço.

Sob esta ótica, o espaço vai sendo incorporado na lógica da reprodução do capital em um contexto de contraste social entre os que tem acesso às propriedades e aos valores de uso da cidade e aos marginalizados no espaço urbano. É, portanto, a divisão de classes, a base social da “vida cidadina”, dividida entre proprietários e proletários e que se reflete no consumo, na produção, na segregação espacial por meio de elementos de diferenciação. A cidade é o ambiente que acolhe a produção e a divisão social do trabalho e ao mesmo tempo que a acolhe, é fruto de sua produção.

Há, porém, possibilidade de entender as divisões sociais por outra perspectiva: o processo de transformação pelo qual passou o espaço (de industrial para urbano) resulta no espaço social, a cidade pensada através de seu **valor de uso**.

Em “A Revolução Urbana” (2004), Lefebvre refere-se à ideia de espaço diferencial. Nesta obra, o autor apresenta a cidade como lugar de simultaneidade entre os processos de formação, realização e distribuição da mais-valia e atribui um

valor de destaque à relação espaço-tempo, sendo o espaço entendido como um diferencial.

O espaço, que é sempre social, é também um espaço onde se efetivam as relações de poder em que dominantes privilegiam seu caráter mercantil e funcional e dominados reconhecem o espaço como garantia para sua sobrevivência cotidiana. Além disso, segundo Lefebvre (2000) há uma relação entre o **espaço-tempo** vivido e a apropriação do espaço (e não propriedade), isto implica tempos e ritmos, símbolos e uma prática, tornando o território sempre diverso e complexo. Lefebvre (2000) também se refere a uma relação **espaço-processo**, um espaço que é social e que foi construído por processos de apropriação e de dominação.

Associado ao conceito de espaço, o conceito de **território** é entendido como o cenário das relações sociais e por consequência dos exercícios de poder – essencial para investigar a apropriação/pertencimento ao espaço e sua relação com o campo educacional. Pode ser considerado território delimitado, construído e reconstruído diante das relações de poder que nele se estabelecem, cujos agentes “territorializam” suas ações com o passar do tempo. A sua definição se faz pela apropriação ou dominação de uma área por um determinado grupo social. O território é entendido como apropriação social, alterando-se pelo jogo conflituoso das relações sociais e de poder. No âmbito educativo, o conceito de território é o que mais se aproxima da ideia de pertencimento e utilização dos espaços e equipamentos públicos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p. 8).

A categorização do espaço proposta por Lefebvre se desdobra nos estudos de território proposta por Haesbaert (2004). Este autor caracteriza o território a partir de quatro vertentes: naturalista, que utiliza uma noção de território baseada nas relações entre sociedade e natureza; política, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado onde se exercem as relações de poder; econômica, que considera o território como fonte de recursos, a partir de sua apropriação e uso do capital pelos agentes, e ainda; cultural ou simbólico-cultural, que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, sendo o território o produto da

apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido onde o território é visto como um construtor de identidades que parte de um sentimento de pertencimento.

Independente da vertente, o autor opta por conceituar o território a partir de perspectivas mais amplas, analisando-o segundo o binômio materialismo-idealismo ou espaço-tempo, onde conceito de território tem dupla conotação – material (absoluto) e simbólica (relacional). O estudo do autor, a partir destas categorias, levou à construção da categoria território enquanto um instrumento para a compreensão da sociedade atual e para a transformação social. Haesbaert (2006) propõe, considerando a necessidade de integração entre as categorias, uma perspectiva integradora do território, privilegiando seu caráter absoluto ou relacional.

O autor afirma ainda que, o território, em qualquer acepção, tem relação com poder, mas não apenas ao tradicional poder político. O território diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação. A apropriação simbólica carrega as marcas do vivido, do pertencimento, do valor de uso. Já a apropriação material é mais concreta, funcional, vinculada a um valor de troca. Para Haesbaert (2004), o território reforça sua dimensão como representação, valor simbólico, é primeiro um valor.

Bonnemaison e Cambrèzy (1996, p. 10) enfatizam a necessidade da leitura cultural e simbólica do território, diferentemente de autores que estudam a dimensão territorial somente a partir de concepções como lugar e paisagem:

O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território precede o território político e com ainda mais razão precede o espaço econômico.

Embora se refiram às sociedades tradicionais, os autores deixam evidente a importância das relações sociais na definição de território. Eles lembram que nas sociedades primitivas,

O território não se definia por um princípio material de apropriação, mas por um princípio cultural de identificação ou, se preferirmos, de pertencimento. Este princípio explica a intensidade da relação ao território. Ele não pode ser percebido apenas como uma posse ou como uma entidade exterior à sociedade que o habita. É uma parcela de identidade fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço. (BONNEMAISON E CAMBRÉZY, 1996, p. 13).

O território define-se a partir das **relações sociais** que são também relações de poder e carrega em si uma grande carga simbólica. Segundo Souza, outro autor que enfatiza o caráter relacional do território,

O território não é o substrato, o espaço social em si, mas um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial (sem sombra de dúvida pode o exercício do poder depender muito diretamente da organização espacial, das formas espaciais, mas aí falamos dos trunfos espaciais da defesa do território e não do conceito de território em si). (SOUZA, 1995, p. 97).

Assim, os territórios podem ser vistos em sua multiplicidade de manifestações – expressas por todos os agentes que o ocupam, assim como por sua multiplicidade de poderes. Correlato ao conceito de território, encontra-se o de **territorialidade** que diz respeito às relações políticas, econômicas e culturais: “como um componente de poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para manter grande parte do contexto geográfico através do qual experimentamos o mundo e o dotamos de significado.” (SACK, 1986, p. 219). É também abstrata, como imagem ou símbolo de um território, e está ligada ao modo como os indivíduos se organizam no espaço, usam a terra e como atribuem significado ao lugar. Ela é a identidade do lugar, o modo como as pessoas utilizam a terra, se organizam no espaço e dão significado ao lugar:

A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte de grupos interagidos entre si, mediados pelo território; mediações que mudam no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, a territorialidade não depende somente do sistema territorial local, mas também de relações intersubjetivas; existem redes locais de sujeitos que interligam o local com outros lugares do mundo e estão em relação com a natureza. o agir social é local, territorial e significa territorialidade. (SAQUET, 2007, p. 115).

Para Sack (1986) é por meio da territorialidade que o espaço e a sociedade estão interligados e é por meio dela que há uma luta incessante pelo estabelecimento e a manutenção de territórios.

Considerando esta perspectiva, Haesbaert (2004, s/p.) afirma que o território é sempre **funcional e simbólico**, pois “exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar funções quanto para produzir significados”. Os territórios podem ser investigados em uma perspectiva funcional (usado como recurso) ou simbólica (usado

na produção de significados e na construção de identidade), mesmo que na predominância de um apareçam características do outro. Ao caracterizar cada uma destas predominâncias, Haesbaert (2004) menciona que nos territórios simbólicos há processos de apropriação do espaço e do vivido, ou seja, o espaço pode tornar-se um **território apropriado**, ligado ao valor de uso.

Lefebvre (2000) explica o espaço a partir das relações de poder, tanto o poder de dominação – mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca e o poder de apropriação, esse sendo um processo mais simbólico, carregado das marcas do vivido, do valor de uso.

Segundo o autor,

(...) o uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo. (LEFEBVRE, 2000, p. 411-412).

Para Lefebvre (2008) a apropriação, entendendo-a como uma prática socioespacial, é empreendida pelo indivíduo ou por grupos sociais em toda sua potencialidade humana que, ao longo da história, transformam a natureza, não somente em seus aspectos geofísicos e de vida biológica, mas também aos espaços sociais, os espaços objetivos e subjetivos, além do próprio tempo.

O espaço é apropriado pelo homem quando sua natureza é transformada pelo trabalho de maneira a atender às suas necessidades sociais. Nesse sentido, a apropriação não depende necessariamente da posse ou da propriedade do espaço que são, no contexto capitalista, somente uma condição. Por outro lado, essa prática não se esgota em um grupo imóvel, como a família, os vilarejos ou as cidades, porque nela se incluem também o tempo e os ritmos da vida.

A perspectiva mais ampla de apropriação do tempo-espaço proposta em Lefebvre torna-se chave para compreender as práticas socioespaciais e a ideia do território apropriado, de um “[...] espaço socialmente elaborado, complexo e exitoso, numa palavra, apropriado e não somente dominado pela técnica e pelo poder político, o que estaria associado com o ‘mudar a vida’.” (LEFEBVRE, 2008, p. 150).

É preciso lembrar que o território é habitado por diferentes agentes que têm experiências distintas de vida, diferentes capitais e um repertório que está em contextos históricos e geográficos diferentes, em constante movimento, cujos *habitus* orientam o desenvolvimento de **territorialidades** e de **múltiplos territórios**:

A pluralidade de territórios indica sua multiplicidade: a superfície terrestre como suporte está sujeita a um processo permanente de organização/diferenciação, processo central para a reprodução sistêmica (...) Os territórios plurais, além de conceberem a multiplicidade descrita anteriormente, concebem todo o espaço terrestre ocupado por distintas representações sobre ele, que tendem a legitimar a jurisdição sobre os habitantes que nele residem, configurando a série de relações sociais entre as diferentes percepções de domínio. (...) Os territórios plurais permitem perceber, em cada unidade do múltiplo, a pluralidade de percepções territoriais estruturadas (a cotidianidade dos habitantes), estruturando (processo de construção) e estruturantes (ex: judiciais, eclesiásticas e algumas guerrilheiras, formadas pela progressiva ação dos movimentos sociais). (ZAMBRANO, 2001, p. 29-30, apud HAESBAERT, 2004, s/p).

A pluralidade de territórios pode ser compreendida nos territórios plurais como o conjunto de diversos territórios compreendidos em seu interior ou ainda como conjunto superposto de vários territórios cuja abrangência pode ir além dos seus limites.

Haesbaert (2004) afirma que ao compreendermos o território e a coexistência de seus múltiplos territórios, vivemos também a sobreposição de territórios, o seu encaixe” em diferentes dimensões ou escalas, uma **multiterritorialidade**.

(...) a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade”. (HAESBAERT, 2004, p. 344).

O autor reconhece ainda a possibilidade de combinar a intervenção e a vivência concomitante de uma enorme gama de diferentes territórios:

(...) resultante do domínio de um novo tipo de território, o território-rede em sentido estrito (...). Aqui, a perspectiva euclidiana de um espaço-superfície contínuo praticamente sucumbe à descontinuidade, à fragmentação e à simultaneidade de territórios que não podemos mais distinguir claramente onde começam e onde terminam ou, ainda, onde irão “eclodir”, pois formações rizomáticas também são possíveis. (...). (HAESBAERT, 2004, p. 348).

Considerando o caráter econômico, cultural, geográfico e relacional que compõe o espaço e da necessidade de articulá-los em rede, o autor propõe que trabalhemos a partir das múltiplas relações de poder que envolvem a construção de um território:

tendo como pano de fundo esta noção “híbrida” (e, portanto, múltipla, nunca indiferenciada) de espaço geográfico, o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural. (HAESBAERT, 2006, p. 79).

A partir desta forma de compreensão do espaço e território e de como se constituem, Haesbaert (2004) propõe o uso da expressão **território-rede** para reforçar a ideia de que um território nunca acaba nele mesmo e que apresenta inúmeras conexões e desdobramentos com outros circuitos de poder, sendo mais fluido e com maior mobilidade:

Nossas vidas estão impregnadas com influências provenientes de inúmeros outros espaços e escalas. A própria ‘singularidade’ dos lugares (e dos territórios) advém sobretudo de uma específica combinação de influências diversas, que podem ser provenientes das mais diversas partes do mundo. (HAESBAERT, 2004, s/p).

Estas influências diversas é que tornam o uso e apropriação do território tão desiguais, na perspectiva da isotopia ou heterotopia e não de uma intersecção entre as duas possibilidades, considerando o valor de uso destes espaços. O conceito de território se mostra adequado quando nos referimos ao uso dos espaços da cidade para a formação tanto dos estudantes como dos professores, mas neste uso, é preciso desvelar as questões implícitas para que a apropriação da cidade possibilite o exercício da criticidade e o desvelamento das desigualdades/exclusões ali perpetuadas.

Por fim, Haesbaert (2006) reforça a amplitude do conceito de território e abre a possibilidade de pensar suas relações com outras áreas de conhecimento que não somente a Geografia:

território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque no território, em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade, em suas múltiplas dimensões... a Ciência Política enfatiza sua construção a partir das relações de poder... a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto força produtiva); a Antropologia destaca a sua dimensão simbólica... a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo. (HAESBAERT, 2006, p. 37).

Ao buscar encontrar a relação entre território e Educação, neste estudo ficou evidente a conexão entre os processos educativos e as dimensões do território (política, econômica, cultural, relacional). O campo da educação abarca processos de aprendizagem e de vivência e produção do conhecimento que se estabelecem a partir da relação com o outro, ou seja, **a educação se faz no território**, a partir de todas as suas territorialidades.

A aproximação destes conceitos aos estudos em educação e principalmente dos estudos sobre o espaço escolar e seus multiterritórios (podendo ser entendido como a diversidade de escolas em cada rede de ensino) e sua multiterritorialidade (a diversidade e singularidade de cada território escolar dentro de uma mesma rede), permite que se observe a escola a partir de sua identidade, seu poder simbólico, completamente distintos de um lugar para o outro. Possibilita aos pesquisadores habitar e ocupar o território observando as marcas identitárias para cada lugar e permitindo que aspectos da cultura escolar de uma escola para outra sejam também muito diferentes: “(...) toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios.” (HAESBAERT, 2004, p. 344).

Ao usar o conceito de território para analisar um dado contexto educacional, é necessário destacar que esse conceito abriga relações entre indivíduos que vivem em contextos diferentes, considerando: materialidade e imaterialidade, complexidade e unicidade, diversidade e identidade, inclusão e exclusão, espaço e tempo, global e local, urbano e rural, indivíduo e sociedade. Essa diferenciação é um elemento importante para compreender o fenômeno educativo, que se compõe por diferentes aspectos, materiais e simbólicos, e é permeado pelas ações dos sujeitos, cuja compreensão não pode prescindir das noções de contradição, mudança, provisoriedade. Portanto, o uso e ocupação da cidade acontece de modo

heterogêneo, desigual, resultado das relações que se engendram nos espaços sociais.

Porém, consideramos a cidade como um espaço de multipertencimento e múltiplas oportunidades para a vivência de experiências educativas.

(...) o homem, por ser um animal político e um animal social, é também um animal territorializador. Diferentemente, talvez, de outras espécies animais, seu trabalho de territorialização apresenta, contudo, uma particularidade marcante: a relação entre o indivíduo ou o grupo humano e o território não é uma relação biunívoca. Isto significa que nada impede este indivíduo ou este grupo de produzir e de “habitar” *mais de um* território. (...) é raro que apenas um território seja suficiente para assumir corretamente todas as dimensões de uma vida individual ou de um grupo. O indivíduo, por exemplo, vive ao mesmo tempo ao seu “nível”, ao nível de sua família, de um grupo, de uma nação. Existe, portanto, **multipertencimento territorial**. (HAESBAERT, 2004, p. 135).

Partindo do conceito de território e de todas as suas acepções, acopla-se ao termo a palavra educativo, criando a expressão **territórios educativos** que ganhou visibilidade no Brasil em uma abordagem institucional após o início do programa Mais Educação²⁰, implantado pelo Governo Federal em 2007 e que tinha como objetivo implementar a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O referido programa buscava uma concepção de formação integral integrada à comunidade e à cidade, buscava uma educação integrada e integradora reconhecendo o papel da escola como centro irradiador da educação para o bairro, para a comunidade e para a cidade. A necessidade de constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades da educação integral buscou a integração de espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas ampliando os lugares da educação para além dos muros escolares considerando o diálogo com outras instâncias educativas e com a dinâmica da cidade para um entendimento mais amplo da educação.

²⁰ O entendimento atual do Programa Mais Educação, representado, pela concepção de Anísio Teixeira, propõe uma educação que busca a reformação do educando para a vida, onde a percepção de educação integral seria a formação integral do ser humano e não vinculada somente ao tempo escolar em jornada ampliada. Nessa concepção, aponta especialmente para uma educação integrada à comunidade, à cidade, “uma educação ambiciosamente integrada e integradora”, reconhecendo o papel da escola como “centro irradiador” da educação para o bairro, para a comunidade e para a cidade. (AZEVEDO, TÂNGARI, GOULART, 2016, p. 344-345).

O uso da expressão território educativo remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo é entendido também com um processo amplo e multiforme de socialização e valida a ideia de que os espaços também educam. Por este motivo é que o conceito foi adotado neste estudo e será considerado nas análises dos dados produzidos.

Os usos que a escola pode fazer dos espaços da cidade podem ser, segundo Gomes (2014): **instrumental** (a cidade como um recurso para fins curriculares), **potenciador** (cidade como uma experiência), **lúdico** (cidade para brincar), **socializador** (cidade como resultado das diferentes manifestações culturais, um espaço para relacionar-se).

Considerando a formação dos agentes como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade se estabelece o conceito de território educativo. O conceito de território educativo, ou seja, o de um espaço intencionalmente educador, “remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização.” (CANÁRIO, 2006, p. 100-101).

Para Faria (2012, p. 109), o uso do termo requer

(...) um processo de re-conceitualização teórico-metodológica que pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande **malha de espaços pedagógicos formais** (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e **informais** (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia. (grifos da pesquisadora).

Diante do exposto, a relação entre a escola e a cidade não pode ser meramente materialista, como fonte de recursos, como espaço de passagem. As experiências vividas na cidade oportunizam a construção de um território apropriado, o pertencimento ao entorno e a construção de vínculos. A partir da compreensão sobre o conceito dos territórios educativos e a necessidade da territorialização do espaço por parte das crianças, educadores, dos habitantes da cidade, o território agora torna-se um campo de forças precioso para a Escola, dado que o território oferece tudo

aquilo que a escola precisaria para reabilitar-se e reinventar-se graças à diversidade geocultural.

O que falta então para a Escola abrir-se integralmente ao seu entorno? Um “lado de fora” convidativo, vivo e dinâmico, que expanda os espaços livres, antes restritos aos pátios escolares, e incorpore ao território educativo às ruas, praças, edifícios públicos, bibliotecas, museus, centros culturais e esportivos existentes na cidade? A sensibilização ao longo do desenvolvimento profissional para que os profissionais da educação encontrem na cidade as oportunidades para ampliação e vivência do currículo escolar? Estes são questionamentos que podemos elucidar os entrelaçamentos possíveis entre educação, cidade e territórios...

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CIDADE: CAMINHOS QUE SE INTER-RELACIONAM

3.1 FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

A educação acontece em um momento histórico determinado e em contextos culturais, sociais, econômicos e políticos concretos e distintos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/96) direciona a finalidade da educação em seu artigo segundo:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDBEN, artigo 2º).

Nas sociedades contemporâneas, dadas as transformações econômicas e tecnológicas, a educação é apresentada como a grande responsável pela formação dos indivíduos e conseqüentemente para o desenvolvimento das sociedades. Tal formação exige, segundo as orientações dos documentos norteadores da educação brasileira, níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação, iniciativa e criatividade.

Considerando a perspectiva de educar na cidade, apresentada no Capítulo 1 deste relatório de tese, a educação é entendida como um processo contínuo e permanente, proveniente das experiências educativas diárias, sem limites de tempos ou espaços para a formação humana. Sobre o termo educação pode-se afirmar que

(...) não significa somente educação escolar. Hoje, a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos - família, trabalho, associações etc. - e por meios diversos: televisão, multimídia etc., que às vezes, se opõem às propostas educativas escolares. Se quisermos que a escola continue cumprindo a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações e que se imponha uma profunda renovação da própria escola, será preciso que, por um lado, o **conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade** e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e por outro lado, é necessário que **essa mesma sociedade assuma a responsabilidade educativa**, e que cada um dos agentes seja consciente de sua cota de responsabilidade. E, além disso, é importante também, que a cidade entenda e assuma que a educação é um elemento estratégico imprescindível para seu desenvolvimento harmônico e

democrático. (GÓMEZ-GRANELL e VILA, 2003, p. 16-17, grifos da pesquisadora).

Considera-se neste estudo a educação como um triplo processo de humanização, socialização e singularização:

Educação é o processo pelo qual um filhote da espécie humana e inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho, apropria-se, graças à mediação dos adultos de um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras. Essa apropriação lhe permite tornar-se, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano membro de uma sociedade e de uma comunidade e um sujeito singular absolutamente original. (CHARLOT, 2005, p. 137).

Diante da compreensão da importância da educação na vida de todo ser humano e do intenso avanço tecnológico vivido nos últimos anos, é necessário reafirmar o papel central que os professores ocupam na relação educativa e humanamente afetiva. Segundo Gatti (2009) para realizar esse papel, é preciso que o professor detenha um saber próprio da sua profissão, que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

Para que os professores possam construir esse conjunto próprios de saberes, crescem no Brasil as ações de formação continuada, sejam em cursos mais estruturados ofertados pela mantenedora, por empresas terceirizadas ou outros tipos de ações, como congressos, seminários, eventos educacionais que se proponham a contribuir com o trabalho pedagógico na escola.

Sobre o conjunto de saberes necessários à docência, propostos principalmente por Tardif (2012)²¹, Garcia e Vaillant (2009) alertam que não há saberes que valem mais do que outros. Segundo os autores, o conhecimento do conteúdo parece ser uma senha de identidade ou reconhecimento social, mas para ensinar, somente o conhecimento do conteúdo não é um indicador suficiente da qualidade de ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que são tão importantes quanto, como o conhecimento do contexto (onde se ensina), o conhecimento dos estudantes (a quem se ensina) de si mesmo, e de como se ensina.

²¹ Na obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Maurice Tardif (2012) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e com o próprio exercício da docência. Em seu estudo, destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes que fazem parte da atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Diante do exposto, é evidente a necessidade de compreender a formação continuada como um espaço de profissionalização, socialização e desenvolvimento profissional que integre diferentes saberes, sem enaltecer a prática em detrimento da teoria e que possibilite ao professor exercitar a reflexão em uma perspectiva crítica sobre sua atuação profissional.

A ênfase na formação continuada não pode, portanto, estar na preparação do professor. Sobre esta ênfase,

(...) é muito presente em nosso meio a crença de que basta o profissional da educação dominar e aplicar competentemente sua atividade docente, determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências. (SEVERINO, 2003, p. 86).

Segundo Imbernón (2010), a formação precisa deixar de ser um espaço de preparação ou atualização e tornar-se um espaço de reflexão, formação e inovação, permitindo a aprendizagem docente. Isso implica uma visão diferente do que seja a formação e mobiliza o desenvolvimento de uma nova metodologia de trabalho.

Ao refletir sobre a escola, os professores e sua formação durante a pandemia da COVID-19, Nóvoa (2019) relembra que a escola apresenta a mesma configuração de 150 anos atrás: um edifício que tem como núcleo estruturante a sala de aula; uma arrumação orgânica do espaço, com os estudantes sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; uma turma de estudantes relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido por meio de uma avaliação feita regularmente pelos professores; uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora, mas reforça que no centro da cena estão os professores e que são eles, apoiados por toda a rede da qual fazem parte, os agentes que podem impulsionar mudanças educativas com vistas à real “metamorfose” pela qual a escola precisa passar e que só será possível diante dos processos de formação dos professores:

A mudança faz-se a partir de uma matriz cultural e científica, afirmando a importância do conhecimento, sem ceder nem à ideologia do *back to basics* (a escola mínima de antigamente, do ler, escrever e contar), nem a uma escola folclórica afogada numa infinidade de projetos que, tantas vezes,

apenas revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas. Não vale a pena alimentarmos ilusões, trazendo tudo para dentro da escola, uma escola transbordante, sem rumo e sem sentido. Mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, a cidade educadora, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações. (NÓVOA, 2019, p. 4).

Nóvoa (2019) reforça também a necessidade de apoio e colaboração entre professores, lembrando que este processo não pode estar relacionado apenas “às questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc).” (NÓVOA, 2019, p. 6).

As pesquisas sobre a formação de professores vêm constituindo um amplo campo de estudo sobre o que compõe a ação docente e quais as possibilidades de qualificar cada fator interrelacionado à área:

A educação é isso: um gesto de formação e está presente em todas as instituições sociais. Não é algo particular dessa ou daquela instituição, mas de qualquer instituição que tenha a intenção de preservar a cultura, de socializá-la, de garantir a permanência de valores e até de ousar transformá-los. Mas há uma instituição que é designada exclusivamente para essa tarefa. Essa instituição é a nossa instituição, aquela na qual desenvolvemos nosso trabalho: a escola. Não cabe apenas à escola educar. Cabe à escola educar de maneira sistemática, planejada, intencional, com objetivos bem definidos para, assim, cumprir bem o seu papel, desempenhar de maneira efetiva sua função social. Uma das condições para que esse papel se cumpra de maneira competente é a formação – inicial e continuada – séria, rigorosa, dos professores, que vai causar impacto na formação dos estudantes com os quais eles desenvolvem seu trabalho. (RIOS, 2018, p. 20).

Desde a perspectiva de formação como processo de aprendizagem da docência, até a perspectiva de formação como processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia na experiência escolar e segue ao longo da vida para além de episódios de aperfeiçoamento, no Brasil, a formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade de ensino (GATTI; BARRETO, 2009; MONTEIRO, 2001, ANDRÉ, 2010).

Independente da perspectiva adotada, ter um objeto de estudo relacionado ao desenvolvimento profissional docente é “um importante critério para delimitar uma área de estudo.” (ANDRÉ, 2010, p. 175). Os pesquisadores da área concebem o objeto próprio da área de formação de formas distintas, porém complementares.

Imbernón (2000, 2010) explica a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que se inicia na experiência escolar e

prossegue ao longo da vida. Abrange questões relativas a salário, carreira, estruturas, níveis de participação e decisão indo além dos momentos pontuais de formação. Em estudos mais recentes, Imbernón (2000, p. 44-45) concebe o desenvolvimento profissional do professor como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente de pesquisa e de gestão”. Esse conceito inclui “o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Contudo, o mesmo autor reforça que:

[...] não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2000, p. 43).

Uma outra concepção sobre o objeto de estudo da área refere-se aos processos de formação inicial ou continuada que visam qualificar o processo de ensino-aprendizagem (MARCELO GARCIA, 1999). A formação, segundo Marcelo Garcia (1999), pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema sócio-econômico, ou da cultura dominante, processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa ou ainda como formação como instituição.

A formação de professores, segundo Marcelo (1999), envolve os processos de formação, preparação, profissionalização e a socialização de professores baseados em princípios que expliquem a necessidade de olhar para a formação não como treino, mas como forma de potencializar uma cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática. Resumindo os princípios sugeridos pelo autor, é preciso:

- conceber a formação como um processo contínuo, interligando a formação inicial e a continuada;
- integrar a formação dos professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, planejando estratégias para facilitar a melhoria da qualidade de ensino;
- planejar a formação em contexto, alinhando a formação ao desenvolvimento organizacional da escola;
- integrar a formação dos professores aos conteúdos acadêmicos, ou seja, o professor durante a formação precisa refletir sobre como os conhecimentos acadêmicos e científicos serão transpostos para o conhecimento didático, trabalhado na escola, apresentando congruência entre eles;
- integrar teoria e prática, orientando o professor para a ação;
- buscar a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, além da forma como esse conhecimento se transmite;
- aprender e ensinar não é um processo homogêneo para todos, portanto conhecer o agente e o contexto em que ele trabalha é condição fundamental para desenvolver as potencialidades de cada um;
- possibilitar a reflexão sobre a ação e indagação sobre as práticas.

O conceito de desenvolvimento profissional docente situa-se

(...) num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições. (DAY, 2001, p. 203).

Além disso, a formação continuada deverá “levar à uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27).

Imbernón (2010) propõe o abandono ao conceito tradicional da formação continuada de professores como atualização científica e didática que pode ser percebida mediante certificados, assumindo o posicionamento de que a formação

continuada deve orientar os professores a descobrirem a sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la ou reelaborá-la:

O abandono aqui proposto acarreta uma mudança radical na forma de pensar a formação, já que não supõe tanto desenvolver modalidades centradas nas atividades de sala de aula, muito menos ver o professor como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas, sim, comprometer-se com uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de objetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas. (2010, p. 48).

A formação de professores pode ser entendida também na perspectiva do desenvolvimento profissional, em caráter de continuidade, como:

(...) área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

O desenvolvimento profissional docente é ainda concebido como "qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão." (IMBERNÓN, 2000, p. 44-45).

A partir das citações anteriores, neste estudo, adota-se a expressão **desenvolvimento profissional docente** para referir-se ao processo formativo de professores, acoplando ao conceito a perspectiva de que o espaço de formação também interfere e amplia a experiência formativa, considerando esta perspectiva como fundamental para a mobilização de disposições indispensáveis ao professor para transformar a cidade em um grande território educativo.

É preciso considerar ainda que o desenvolvimento profissional docente, sempre na perspectiva de continuidade, de processo sistemático e organizado, pode cumprir também a finalidade de ampliar o repertório e o conjunto de saberes dos professores, funcionando como provocador da mudança de práticas ou até mesmo da reestruturação do *habitus* dos professores, podendo acontecer em um nível mais

individual ou em nível coletivo, em grupos, organizada e centrada nas necessidades dos professores.

Ao estudar a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, Marcelo Garcia (1999, p. 28-29) propõe princípios subjacentes ao conceito e que precisam ser considerados para que a formação seja efetivamente propulsora de mudanças no contexto escolar.

Além do princípio de conceber a formação como um processo contínuo, interligando a formação inicial à continuada e compreendendo que a aprendizagem se dá ao longo da vida, termo hoje conhecido como *lifelong learning*²², Marcelo Garcia (1999) defende a ideia de que é preciso integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e ainda integrá-la ao desenvolvimento organizacional da escola, entendendo a potencialidade que as unidades escolares tem como contextos de aprendizagem dos professores.

São considerados também como princípios a necessidade de integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores, entendendo que o conhecimento didático do conteúdo age como estruturador do pensamento pedagógico do professor.

O quinto princípio apontado pelo autor refere-se à necessidade de integrar teoria e prática na formação de professores, fortalecendo a necessidade de uma reflexão epistemológica da prática ou a premissa da necessidade de análise e reflexão sobre a prática docente.

Um outro princípio refere-se à necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e a educação que será solicitado que desenvolva (conhecimento didático do conteúdo x conhecimento pedagógico transmitido).

E o último princípio refere-se à individualização como elemento integrante da formação de professores, ou seja, os processos formativos devem considerar as características e necessidades pessoais, cognitivas, relacionais, contextuais de cada professor, como pessoas e profissionais.

Além destes princípios, Marcelo Garcia (1999, p.139) defende a necessidade de se estudar a formação de professores em “íntima relação epistemológica” com quatro áreas de investigação didática: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e

²² Termo inglês que, em tradução livre, significa “**aprendizado ao longo da vida**”. Trata-se de um conceito que preconiza a educação contínua, ou seja, sustenta a ideia de que a aprendizagem é permanente, e não apenas durante um período da vida.

os professores. Para o autor, o desenvolvimento profissional de professores é o único “elemento capaz de integrar na prática esses campos de conhecimento.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139).

Sobre a escola, o autor defende que existe uma relação intrínseca entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional do professor, visto que a dinâmica organizacional, como o clima, as normas, o modelo de gestão, a cultura, o currículo, o espaço definem as relações e seu funcionamento. Assim sendo, a escola é entendida como uma unidade básica de mudança e transformação.

Marcelo Garcia (1999) evidencia ainda que **o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado às concepções de currículo, inovação curricular e ao próprio papel do professor** na concepção, elaboração, desenvolvimento e implantação desse currículo. Segundo o autor, quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola (normalmente pelas editoras de livros de textos) o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor.

A formação continuada neste caso trata de atividades de formação centradas com mais ênfase em aquisição do conhecimento (o que não é recusável, mas é preciso considerar outras dimensões como a relação teoria e prática, a reflexão sobre a prática, a troca de experiências, o desenvolvimento profissional como um todo) e o autor defende o lugar do professor como um agente de desenvolvimento curricular que, por si só, já é um processo de desenvolvimento profissional na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, adquirindo novos conhecimentos e se desenvolvendo como profissionais:

quando um professor se implica numa mudança curricular utiliza inevitavelmente novos materiais, muda de algum modo a sua prática de ensino (ou seja, novas atividades, competências, condutas, estilos pedagógicos, etc) e modifica as suas crenças ou concepções (a sua filosofia, mapa conceitual, teoria pedagógica). (FULLAN, 1968, p. 75 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 143).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento curricular é também desenvolvimento profissional ao contribuir na melhoria do conhecimento e profissionalidade dos professores.

Sobre o ensino, sua relação com a formação continuada integra-se justamente na medida em que a formação busca contribuir com a mobilização de novas competências para o professor ensinar. Em uma perspectiva tradicional de educação, o professor era visto como transmissor do conhecimento e a formação continuada era centrada para a realização de tarefas entendida como um momento de aperfeiçoamento. Segundo Marcelo Garcia (1999), a aula era o indicador válido para promover ações de formação e, portanto, por muitos anos, vivenciamos formações organizadas a partir de receitas, voltadas para facilitar o domínio de alguma técnica ou estratégia didática.

Com o aparecimento de novas perspectivas de análise do ensino, ampliou-se o foco de estudo e a reformulação de estratégias de desenvolvimento profissional, passando a serem consideradas situações interativas e de reflexão, alargando-se as dimensões de ensino, que são objeto de estudo e de formação.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 144) a mudança mais importante foi “a substituição da ideia do ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa”. Nessa lógica, o desenvolvimento profissional passa a ser compreendido como um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (idem).

Por fim, como última área de investigação didática, Marcelo Garcia propõe a relação entre o professor – como agente que aprende – e sua dimensão profissional necessária à formação. Nesta área, o autor explicita a necessidade de considerar fatores que impactam na viabilidade de propostas de desenvolvimento profissional, como: as condições de trabalho, grau de autonomia, ações individuais e coletivas entre professores, recursos materiais e pessoais.

Diante do exposto em relação às áreas citadas na investigação didática sobre a formação de professores, é de grande relevância integrá-las e considerá-las para uma perspectiva formativa que contribua com uma mudança significativa nas práticas escolares.

Tais pesquisas na área de formação de professores e em processos de formação continuada permitem conhecer o trabalho docente com maior aprofundamento, num esforço de reunir elementos que auxiliem a reestruturar as práticas de formação que se reverta em um processo de aprendizagem mais

significativo para os estudantes. Segundo Imbernón (2010), uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores passa necessariamente

(...) por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo, de tudo o que nos rodeia e do fenômeno intercultural. (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Ainda segundo o autor, novas experiências formativas devem buscar alternativas para um ensino mais participativo em que o professor “compartilhe seu conhecimento com outras instâncias socializadoras que estejam fora do estabelecimento escolar. Buscar, sem entraves, novas alternativas para a aprendizagem tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista.” (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Ademais, neste estudo, considera-se a partir das leituras de Bourdieu (1974, 1983, 1989, 2004, 2009, 2013), que as disposições construídas pelos professores ao longo de sua história, a partir do processo de socialização, influenciam diretamente a sua prática docente. Considerando tal perspectiva, compreende-se que a atuação do professor se constitui a partir da sua história pessoal e profissional e das experiências que teve em sua trajetória de vida, incluindo as experiências formativas em espaços formais ou não formais. Desta forma, o presente estudo articula o conceito de *habitus*, ou seja, uma matriz de percepções e ações que é constituída ao longo da vida e por meio de diferentes instâncias socializadoras, ao conceito de desenvolvimento profissional docente.

Sendo assim, é fundamental que os professores tenham a oportunidade de vivenciar momentos de formação continuada que sejam espaços para seu desenvolvimento profissional de modo que reflitam sobre as disposições já incorporadas, seu *habitus*, o qual é moldado pelo conjunto do capital social, cultural, econômico e simbólico de cada agente e pelas lógicas de ação dos campos sociais que pertence ou pertenceu.

Além do desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) considera que a formação consolida o desenvolvimento da identidade, fortalecendo características, valores e peculiaridades práticas, sociais e educacionais próprias. Cria-se uma forma de ver a teoria e a prática educacional, um *habitus*. O autor reforça a importância de

que os professores assumam a condição de serem agentes da formação “conscientes de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvemos uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo agir e analisar o que fazemos).” (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Sendo agentes de sua própria formação, os professores estão em constante processo de socialização, em espaços para trocas de experiência, mobilização de saberes, desenvolvimento das histórias de vidas, confronto e fortalecimento de ideias e práticas. Os processos de socialização consolidam um campo de práticas e fenômenos sociais próprio e para além de um conceito da psicologia social ou da antropologia cultural, a ideia da socialização assume um conjunto de procedimentos adotados por um grupo para que seus integrantes se apropriem de seus modelos, normas e valores. Para Berthelot (1988), em uma perspectiva sociológica, o termo socialização atua em torno de dois núcleos de significados. No primeiro deles carrega a ideia de transformação, da passagem de um estado para outro:

(...) de um estado de natureza para um estado de cultura, de um estado de pré-educação a um estado de educação de um modo de apropriação a outro modo de apropriação... A ideia de socialização conota bem a ideia de transformação, de passagem, de mudança. Ela conota então, por implicação implícita, a de temporalidade e de história. (BERTHELOT, 1988, p. 3, tradução)²³.

O segundo núcleo carrega a ideia de sentido, de inserção em contextos de significação:

Sobre o termo de socialização há esta atribuição de sentido que faz com que, finalmente, se a socialização vai, tecnicamente, se referir aos indivíduos, ela também **pode se referir aos lugares e aos objetos**. Há uma socialização e uma ressocialização das coisas na medida em que nós as inserimos ininterruptamente nos centros de sentido, nos centros de significações. (BERTHELOT, 1988, p. 3 — tradução, grifo da pesquisadora).

Portanto, para este autor a socialização é para além de uma “colocação na sociedade” e uma integração estrutural, ela é um processo contínuo para a construção de sentidos, ou uma “integração cultural”. Nesta perspectiva, os agentes são colocados em contato com as situações e dão lhes sentido, pois sem essa atribuição de sentido, a situação não pode ser compreendida sociologicamente. Berthelot (1988),

²³ Tradução livre de Leniara Pellegrinello Camargo, integrante do GEPPEDOC/UFPR, e de seu pai Marculino Camargo, a quem agradeço.

alerta para a necessidade do uso do termo socialização sem dissociar agente e sentido.

A socialização profissional dos docentes se inicia na educação básica, passa pelo processo de formação inicial e continua ao longo da carreira profissional, quando o docente se envolve em um processo contínuo de aprendizagem, sendo um processo por meio do qual se torna parte de um coletivo docente.

Tanto a perspectiva funcionalista como a interpretativa, embora partindo de concepções muito diferentes do mundo social, têm concebido a socialização como um processo no qual os indivíduos se apropriam de estratégias que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura institucional. Os processos de socialização profissional são, neste caso, governados por fatores externos que influenciam o entorno laboral gerando regularidades ou certos padrões de comportamento que possibilitam a adaptação ao entorno (ZEICHNER; GORE, 1990).

Em uma perspectiva mais crítica, a socialização profissional envolve processos de transformação e de desafio ao *status quo*, portanto os docentes podem constituir-se em agentes de mudança dos mesmos processos socializantes dominantes nas instituições escolares (ZEICHNER; GORE, 1990).

Outros estudos sobre os processos de socialização profissional também destacaram o papel central que os processos de interação ocupam na formação continuada dos docentes (FULLAN e HARGREAVES, 1999; HARGREAVES, 1996). Para Hargreaves (1996), as relações entre os pares são um elemento crítico na socialização e no desenvolvimento profissional dos professores. Essas redes de interações e relações definem a “cultura da escola”.

Nos estudos da sociologia contemporânea, a socialização é uma ferramenta analítica para interpretar aspectos da reprodução social, a origem social dos grupos e suas representações em várias dimensões socioculturais. Segundo Setton e Bozzetto (2020, p. 2), o conceito *socialização* compreende

(...) um conjunto de investigações que possuem foco nas instituições, nos valores, na história e na vida dos indivíduos. Ou seja, um conceito capaz de associar, em uma mesma perspectiva, quatro elementos essenciais para a análise de qualquer fenômeno social.

O conceito de socialização possibilita observar a gênese das formas de compreender o mundo, o *habitus* dos agentes e abarca as relações entre o indivíduo

e a estrutura social. Segundo Setton (2002, p. 71), o *habitus* é uma “noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica (...), *habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas”.

Os processos socializadores são, portanto, oportunidades para ser, fazer-se e refazer-se. Obviamente, os espaços nos quais o agente habita medeiam e também impulsionam os processos de socialização e, como territórios educativos, precisam ser minuciosamente considerados nos processos de formação e desenvolvimento profissional.

Integrando as perspectivas apontadas anteriormente, neste estudo a socialização profissional ocupa um lugar central no desenvolvimento profissional do professor, sendo entendida como um processo social contínuo para o desenvolvimento pessoal e profissional que tem como intenção oferecer subsídios para que cada docente possa atribuir sentido e significado às suas práticas dentro do espaço em que se socializa. É um processo de formação, autorreflexão e transformação de sua atuação. Esta concepção atende ao chamado de Paulo Freire: “*educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante*” (sem referência).

Sobre o espaço onde se efetivam as práticas de socialização, Bourdieu conceitua campo.

(...) para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social (...) minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos (...) existe um universo intermediário que chamo de campo. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Para o sociólogo francês, *campo* refere-se a um espaço social mais ou menos delimitado, relativamente autônomo, onde se inserem e se relacionam agentes que produzem e reproduzem ações características. Num mesmo campo, os agentes criam um espaço social que só existe pela forma como esses se relacionam. Um campo social é ainda um campo de forças e de lutas em torno da sua conservação e/ou transformação, o que é facilmente visível quando observamos as relações entre os profissionais que atuam em uma instituição de ensino.

Portanto, analisar o desenvolvimento profissional de professores que ocupam um mesmo campo de ação humana, implica compreender a socialização profissional dos docentes considerando, entre outros fatores, as práticas formativas vivenciadas

nos contextos institucionais, culturais e políticos em que se produz a socialização e que gera, por consequência, o desenvolvimento profissional buscando possibilidades de ampliação do repertório do professor na busca de mais sentido às suas reflexões, experiências, saberes e práticas.

É por este motivo que este estudo considera o desenvolvimento profissional docente como propulsor de experiências que mobilizem o professor a pensar e habitar a cidade, ocupar os territórios educativos, tanto para oportunizar a ampliação do repertório dos professores e de suas experiências – que contribuem para moldar o *habitus* – como para ofertar práticas mais contextualizadas aos estudantes.

Porém, eleger a atuação do professor e seu processo formativo como objetos de estudo, requer extrema cautela. Investigar o que pensa, sente, faz o professor é importante desde que relacionado ao processo de aprendizagem da docência:

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

As pesquisas precisam, portanto, articular os estudos sobre o professor, os processos de aprendizagem da docência e suas práticas de ensino, lembrando que a melhoria da qualidade no ensino não acontece somente por meio do desenvolvimento profissional, mas é resultado também da atuação de gestores escolares, da forma de organização do trabalho pedagógico, do clima institucional, dos recursos físicos e materiais, dos espaços de socialização e das políticas educativas. De todo modo, ainda que a formação continuada não seja a única responsável pela melhoria da qualidade do ensino, esta pesquisa a considera como uma dimensão importante desse processo, pois sem o desenvolvimento profissional do professor, que é agente mediador da aprendizagem, dificilmente será possível chegar a índices mais elevados de aprendizagem e de qualidade educacional. Por mais doloroso que pareça: “a formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.” (FULLAN, 1993 apud MARCELO, 2009, p. 8).

3.2 OS PROFESSORES E A RELAÇÃO COM O SABER

“O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”. (FREIRE, 2018, p. 35).

*“O saber de hoje não é necessariamente o de ontem, nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, sempre está sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado (...), a certeza fundamental de que posso saber, de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica o que aumenta o nível de **exatidão do achado**”.* (FREIRE, 2021, p. 29).

Tendo em vista que um dos objetivos desta tese é fomentar a necessidade de articulação entre a escola e o entorno para superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso considerar os saberes e conjunto de capitais apresentados pelos professores, pois são eles quem criarão oportunidades de vivência de um currículo que articule conteúdo/espaco/entorno.

A atuação dos profissionais da educação não deve estar limitada aos espaços internos da escola e, nesse sentido, ganha relevância a relação com os saberes e com a cultura como princípios educativos. Segundo Pimenta (2012, p. 28), “os profissionais da educação em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-as.” Isto não quer dizer que a escola não seja um *lócus* privilegiado para formação. Quer dizer que, a partir das necessidades postas pelo currículo e dos saberes dos professores, devem-se ampliar tempos e espaços para experiências formativas mais contextualizadas.

Bernard Charlot (2005) se dedicou ao estudo sobre a formação de professores e a relação com o saber. Para ele:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber-consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 1997 apud CHARLOT, 2005, p. 45).

O autor construiu tal definição depois da busca em avançar o raciocínio proposto por Bourdieu e Passeron (2014) que, no livro “A reprodução”, abordam a questão da relação do homem com a cultura e a linguagem e para Charlot (2005), para se compreender a desigualdade social perante a escola é preciso entender esta relação. Para o autor, a escola pode diminuir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar transformando a relação com a linguagem, com a cultura e consequentemente com o saber. Tal posicionamento também foi considerado por Bourdieu e Passeron (2014, p. 161-162) quando afirmam que,

(...) um ensino que fosse expressamente orientado para reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código através de uma explicitação contínua e metódica opõe-se frontalmente aos ensinamentos que se podem dispensar de ensinar expressamente o código emissor porque se dirigem através da espécie de subentendido fundamental a um público preparado por uma familiaridade insensível para compreender os subentendidos. Um trabalho pedagógico expressamente orientado pela pesquisa metódica de sua maior produtividade tenderia, pois, a reduzir conscientemente a distância entre o nível de emissão e o nível de recepção (...).

Segundo Charlot (2005), a ideia de **reduzir as desigualdades por meio de uma pedagogia, requer transformar as próprias relações sociais, para poder então transformar a própria escola** (grifo da pesquisadora). Por isso o autor parte da correlação entre origem social e sucesso escolar, conceitos presentes no estudo de Bourdieu e Passeron, para refletir sobre a relação com o saber – entendendo que “essa soma infinita de diferenças infinitesimais nas maneiras de fazer ou dizer” (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p. 161), definem tal relação.

Apropriando-se da teoria *bourdieusiana*, sobretudo dos conceitos de *habitus* e capital cultural, Charlot (2005) afirma que a relação com o saber deve considerar tais conceitos levando em consideração o agente na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza, sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social estruturado por processos de dominação.

Em sua teoria sociológica, Bourdieu mostrou que as práticas exercidas sociais e coletivamente deixam de ser saberes práticos, tornando-se comportamento, o que denominou como *habitus*, ou seja:

[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como

princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Relacionado ao conceito de *habitus*, estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito e como este se constrói por apropriação do mundo e ainda “está vinculado a uma história (...), interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo).” (CHARLOT, 2005, p. 45). Desse modo, Charlot (2005) explicita que o agente aprende a partir da mediação do outro e “participando de uma atividade”, afirmando que “essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender.” (CHARLOT, 2005, p. 45).

Quando reflete sobre a formação de professores, Charlot (2005, p. 93) continua a problematizar o saber na formação:

Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objeto perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto (...).

Neste debate, insere-se a perspectiva da formação como cultura, destacando níveis de análise: o saber como discurso, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática dos saberes e os saberes da prática. A prática do saber é uma prática que leva a resolução de problemas, a construção de conceitos e de novos saberes a partir de saberes já adquiridos. Já o saber da prática, refere-se ao conjunto de saberes disponibilizados pela prática, ou pelas pesquisas feitas sobre as práticas. Pode auxiliar no processo, mas não é a base teórica para formação.

A partir destas categorias e das pesquisas realizadas sobre a relação com o saber, Charlot (2005) afirma que formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nestes níveis e situar os pontos em que se podem articular lógicas heterogêneas. Com a intenção de superar a dicotomia entre ensino e formação que se estabelece em diversos campos educacionais, o autor problematiza a formação

como acesso a uma cultura de práticas e não somente uma cultura específica. Para ele, a cultura adquire uma forma de individualidade,

(...) é também uma relação de sentido com o mundo: é culto aquele para quem o mundo não é somente um lugar em que atuar, mas um universo de sentido. A cultura, enfim, é o processo pelo qual o indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido. Assim como o ensino tem a ambição de ser cultura, na acepção dinâmica do termo, a formação pode ter ambição de ser cultura. Ensino e formação convergem, assim, no 'topo', na ideia de cultura, um em sua lógica de saber constituído, outra em sua lógica de práticas organizadas para atingir um fim. (CHARLOT, 2005, p. 95).

A partir da leitura de Charlot (2005, p. 95), o desenvolvimento de professores constitui a identidade profissional que pode “tornar-se o centro de gravidade da pessoa” e até estruturar a sua forma de ser, estar e relacionar-se com o mundo.

As pesquisas sobre a formação e os saberes docentes no Brasil, desde 1990, vêm enfatizando a relação entre a dimensão profissional, pessoal e organizacional (NÓVOA, 1992) e ainda na perspectiva de que os saberes docentes advêm de vias diferentes e se organizam em categorias distintas (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991). Tais propostas reconhecem e valorizam a prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem para os conhecimentos necessários à docência, considerando os percursos individuais/histórias de vida de cada profissional.

Independente de se considerar diferentes “classificações”²⁴ de saberes apresentados nos últimos anos, a prática pedagógica é sempre resultado de uma ação conjunta entre diferentes saberes que se inter-relacionam, os quais são considerados por esta tese como constituintes do *habitus* dos docentes.

Segundo Marcelo Garcia e Vaillant (2009), a profissão docente é uma ‘profissão do conhecimento’:

(...) o conhecimento, o saber tem sido o componente legitimador da profissão docente. E o que, em definitivo, tem justificado o trabalho do docente tem sido o seu compromisso com a transformação do conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes. Para que este compromisso continue sendo renovado, antes era necessário – e agora imprescindível – que os docentes (...) estejam convencidos da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar sua competência profissional e pessoal. (MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2009, p. 23, tradução da pesquisadora).

²⁴ Há distintas classificações em relação aos saberes necessários à docência. Pimenta e Anastasiou (2002) identificaram os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. Tardif (2012) define os saberes disciplinares, curriculares ou experienciais/ práticos.

Para estes pesquisadores, é preciso assegurar uma formação que contribua para reprofissionalizar a docência, voltada a assegurar uma aprendizagem de qualidade aos estudantes, mas também com a inovação e a mobilização de novos saberes, de modo que se supere o “tradicional isolamento que caracteriza a profissão docente.” (MARCELO GARCIA E VAILLANT, 2009, p. 23).

O ato de ensinar pode ser entendido com um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores, mas não só pela experiência, e sim pela relação dialética entre todos os saberes que constituem um “saber fazer profissional.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 71). Para o autor, este saber fazer profissional está relacionado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio de esquemas práticos que derivam em atividade de ensino em relação à determinado conteúdo. Portanto, os saberes da experiência não se apresentam como um corpo sistematizado de conhecimento, mas são parte constituinte da prática, formando um conjunto de representações a partir das quais o professor interpreta, compreende e realiza sua prática em todas as dimensões.

Gimeno Sacristán (1999) também afirma que os saberes produzidos pelos professores, dentro de campos sociais diversos, incorporados pelo *habitus* ao longo da trajetória pessoal e profissional são mobilizados pelo professor conforme as necessidades apresentadas pelo cotidiano. A prática profissional do professor está associada aos saberes construídos e incorporados ao longo da trajetória pessoal e profissional. Segundo Cunha (1998, p. 53), a atuação do professor está relacionada à sua experiência de vida: “o conjunto de valores e crenças que dão origem à performance dos docentes são frutos de sua história em suas experiências de vida, dando contorno ao seu desempenho.” RAYMOND *et al.* apud TARDIF (2012) defendem a premissa de que os saberes oriundos da socialização anterior à preparação formal para o ensino são mobilizados com recorrência, mostrando que há mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e suas experiências pré-profissionais.

Desta forma, essas indicações, ainda que a partir de matrizes teóricas distintas, apontam que o desenvolvimento profissional deve seguir a lógica proposta por Charlot (2005) em **atribuir sentido e legitimidade aos saberes mobilizados para que os professores possam, estando sensibilizados para isso, diminuir a**

distância entre o currículo, as práticas pedagógicas e a relação com o mundo, criando conexão com diferentes saberes e sentido ao que se aprende na escola.

Um outro elemento que não pode deixar de ser mencionado é a relação entre teoria e prática. Esta relação é entendida, muitas vezes, numa concepção mais tradicional, tendo “o saber somente de um lado da teoria ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc.” (TARDIF, 2012, p. 235). Nessa concepção, o saber é visto descolado da prática, produzido fora dela.

Gimeno Sacristán (1999) reforça que não necessariamente esta relação é imediata ou desencadeada no momento da ação, mas considera que parte desta relação acontece antes ou depois da ação: “quando se reafirma a importância da teoria ligada à prática ou da reflexão e pesquisa na ação estamos tratando de compreender metaforicamente a possibilidade de conectar o pensamento e atividade em um tempo real que quase não existe.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 58).

Diante do exposto, o desenvolvimento profissional tem o papel e a responsabilidade de conectar os saberes e fomentar esta relação. Complementando essa ideia, Freire afirma que “na formação permanente dos professores, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (...) o próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática o seu ‘distanciamento epistemológico’ da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo.” (FREIRE, 2019b, p. 40).

Nesse sentido, Imbernón (2010) destaca que os cursos de formação não devem estar restritos à teoria explicativa sobre a pauta da formação, mas sim,

(...) realizar simulações, demonstrações, para depois ir para a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussões em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar as diversas complexidades que forem surgindo. (IMBERNÓN, 2010, p. 37).

Formações em que há apenas compartilhamento de saberes sem reflexão sobre a prática, têm pouco valor na formação do professor. Imbernón (2010) reafirma a importância de se criar uma cultura formativa, que reflita em novos processos na teoria e na prática da formação de professores. Para o autor, é necessário estabelecer

novos modelos relacionais e participativos na prática da formação, como resposta às constantes mudanças e avanços vividos na sociedade:

Talvez devamos nos introduzir na teoria e na prática da formação em novas perspectivas: as relações entre os professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, ações de poder nos centros de professores, a autoformação, a comunicação, as emoções, a formação na comunidade e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 25).

3.3 ESCOLA, CULTURA, CULTURA ESCOLAR E CURRÍCULO

Nos deixou escrito Paulo Freire, em “À sombra de uma mangueira”, que ao chegar à escola já tinha uma rica experiência do seu mundo imediato, a qual não foi rompida. Se é no ambiente familiar que a criança inicia a sua leitura de mundo, é também nas relações cotidianas vividas na rua, no bairro, na cidade, nas interações midiáticas que esse indivíduo vai se moldando, mas é na escola que o estudante encontra as bases para a interpretação das relações sociais de forma dialógica e organizada.

Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire antecede a leitura da palavra, tem no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o agente se ver no mundo, como produtor de parte de sua vida, de sua história, de sua cultura. Assim, esta seção na pesquisa se justifica para que os conceitos de cultura e currículo se integrem ao debate sobre a importância de construir práticas mais contextualizadas na escola e conectadas ao entorno, possibilitando uma leitura de mundo mais crítica e próxima à realidade de cada estudante. Se o currículo da escola não orientar práticas educativas conectadas ao entorno, à efetivação de um currículo vivo, em ação, que transcenda o que já está posto em materiais impressos ou digitais e que possibilite ao estudante vivenciar o conteúdo e a cultura, aí já se impõe uma limitação.

A **cultura** é um movimento histórico em que as experiências se acumulam e se transformam em um conjunto de procedimentos que definem a identidade coletiva e individual dentro de um espaçamento territorial. Para FORQUIN (1993, p. 10),

devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação **é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos**

institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.” (grifo da pesquisadora).

Sobre a relação entre educação e cultura, Charlot (2005) destaca que a educação, sendo um triplo processo de humanização, socialização e singularização, só é possível pela apropriação de um patrimônio humano. Para ele, isso quer dizer que “educação é cultura” com três significados que precisam estar relacionados:

- é cultura porque é humanização, é um ingresso no universo de símbolos e signos, a construção de sentido,
- é cultura porque é socialização, é se apropriar, com um determinado grupo social, de um patrimônio em sua integralidade,
- é cultura porque é singularização, entrar na cultura é constituir-se, é um meio pelo qual “eu me cultivo.” (CHARLOT, 2005, p. 138).

Relacionando educação e cultura, Forquin (1993) observa que a cultura se materializa na medida em que há nos conteúdos da educação a transmissão do conhecimento, crenças, hábitos e valores que são repassados na escola mediante os conteúdos curriculares. Essa transmissão, porém, é limitada, porque, os limites em questão são sempre decididos pelos interesses sociais da classe dominante ou por interesses políticos.

Forquin (1993) explicita que o valor da coisa ensinada, em toda complexidade de defini-la ou justificá-la está no centro da intenção docente:

É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. (FORQUIN, 1993, p. 9).

Para o sociólogo existe uma relação orgânica entre educação e cultura,

(...) quer se tome a palavra educação no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que se toda educação é sempre educação de alguém por alguém ela supõe sempre também necessariamente a comunicação, a transmissão, aquisição de alguma coisa, conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação. (FORQUIN, 1993, p.10).

A cultura é entendida, portanto, como tudo aquilo que precede a nossa existência e nos institui como agentes humanos e depende da experiência subjetiva ou intersubjetiva. Cultura e educação estão diretamente interligadas, sendo que a cultura atribui sentido e conteúdo à educação. Para Forquin (1993), a educação é um dispositivo da cultura para sua reprodução e transmissão, mas também para sua recriação e transformação.

Ademais, não há ensino sem aceitação dos estudantes e clareza dos professores uma vez que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos.” (FORQUIN, 1993, p. 09). A compreensão da cultura, como conteúdo substancial da educação, é o que confere **sentido e significado** às práticas escolares abrindo as possibilidades de análise do currículo escolar como prática cultural e como oportunidade para escolhas que se conectem à necessidade e realidade, que possam minimizar as desigualdades e que possam efetivamente contribuir na formação integral de cada estudante.

Uma abordagem sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que produz e transmite. Para Chervel (1998), a noção de **cultura escolar** comporta uma ambiguidade de princípios gerais da administração escolar:

Por ‘cultura escolar’ queremos significar a parte da cultura global que é difundida pela escola às novas gerações, ou, pelo contrário, uma cultura especificamente escolar, não só no seu modo de difusão, mas também na sua origem, na sua gênese e na sua constituição. (CHERVEL, 1998, p. 5).

Forquin (1993) reforça que cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última, que é pela e na educação que a cultura se perpetua. Para o autor, a educação escolar realiza uma seleção no interior da cultura e a reelabora didaticamente, transmitindo elementos da cultura e apenas uma parte da experiência coletiva que a compõe. Nessa seleção dentro do que é tido por legítimo no seio da cultura, ou seja, na cultura que é considerada como patrimônio intelectual merecedor de ser preservado e transmitido, a educação escolar nem sempre consegue incorporar em seus programas os saberes socialmente mobilizadores. Nem sempre as instituições de ensino conseguem identificar aquilo que tem um valor educativo ou

uma pertinência social que justifique a integração daquele saber ao currículo e não está livre de disputas e interferências dos interesses socioeconômicos.

Fica assim evidente a necessidade de reconhecermos a dimensão cultural como uma das estruturas da educação escolar e, portanto, a importância de compreender, como esta relação acontece no cotidiano. Para Forquin (1993, p. 14), é no processo de interrelacionar educação e cultura que se dará a seleção do que se ensina, promovendo uma reelaboração dos conteúdos destinados a serem transmitidos às novas gerações. Tal seleção se evidencia na efetivação do currículo, que tem sido o fruto de escolhas resultantes do processo que reflete, predominantemente, os interesses particulares da classe dominante.

Correlato ao conceito de cultura, o conceito de **cultura escolar** vem sendo utilizado para evidenciar a função da escola como transmissora de uma cultura legítima no processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens. As escolas – cada uma delas – produz e transmite formas culturais que caracterizam sua cultura organizacional, produzida por seus agentes nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e com os saberes.

A função da cultura escolar, para Viñao Frago (2001), não é promover uma incorporação de valores que não os objetivos escolares. O autor compreende a cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola que, interiorizados,

servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 100).

Azanha (1991, p. 67), ao pesquisar a cultura escolar brasileira, lembra que a escola “possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um precipitado da história.” Ele alerta, portanto, para a necessidade de analisar a escola a partir da cultura em que não somente está inserida, como a cultura na qual ela se desenvolveu. Observar as diferentes práticas curriculares que revelam a cultura fornece elementos para compreender a cultura da escola.

Torna-se evidente que as práticas sociais desenvolvidas na escola são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à

sua forma de organização, seleção de conteúdos curriculares e de relação com o outro constituem um aspecto fundamental de sua cultura. Ainda que haja uma cultura institucionalizada, a escola, em suas singularidades constitui sua própria cultura, que não é homogênea, nem estática, nem neutra. São esses elementos estruturais, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993, p. 167) denominou de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de: características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

Forquin (1993) entendeu a cultura escolar como sendo o conjunto de saberes, que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e estudantes. O autor a define como “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167), ou seja, a cultura escolar tem uma relação mais direta com o próprio currículo.

Essa seleção decorre de fatores sociais, políticos e ideológicos que, de acordo com Forquin (1993, p. 16), comporta algo de arbitrário e se realiza pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido), acompanhada pela transformação do conhecimento produzido pela academia. Nesse sentido, nesta seleção, além de se recortar os saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, efetua-se a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de transposição didática.

Toda instituição de ensino possui um projeto pedagógico próprio e que, por estar submetido à um sistema, tem um grau de autonomia relativa. Nesse sentido é possível analisar a escola a partir da cultura em que ela se desenvolve e como são realizadas determinadas práticas. Ao destacar a relevância da cultura escolar para a compreensão de seu funcionamento, Forquin (1993, p. 167) chama atenção ao fato de que:

A compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, a sua identidade profissional e social.

A partir daqui, dá-se abertura a mais um espaço de reflexão dentro do tema proposto: as escolas apresentam formas de didatizar e efetivar o “conteúdo da educação”, a cultura, considerando que as práticas escolares têm relação direta com os usos, tradições, técnicas e perspectivas dominantes advindas de prescrições normativas e que se efetivam em torno de um currículo. Portanto, o currículo que se efetiva em uma prática pedagógica, é o “cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 30).

Não se pode desconsiderar que o currículo, em seus conteúdos e nas formas em que se apresenta, guarda escolhas culturais, políticas, sociais, econômicas e escolares. Portanto, o currículo escolar carrega valores e pressupostos políticos e ideológicos e que necessitam ser desvelados, para que se possa compreender os mecanismos que operam na sua materialização dentro das escolas. Ao considerar tal necessidade, Giroux (1997), se opõe à tendência hegemônica curricular imposta por um conjunto de especialistas, indicando que visam à substituição de procedimentos inerentes à atuação do professor e que referendam as desigualdades sociais, denunciando o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social vigente.

Sobre a lógica que envolve o currículo e a sociedade dominante, Giroux (1997) explica:

O foco aqui é basicamente político e ideológico, e tem por ênfase destacar como **as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla [...]** como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais. (GIROUX, 1997, p. 48, grifo da pesquisadora).

A teoria crítica do currículo, com ênfase no espaço cultural, evidencia que o mundo, as relações e as identidades mudaram, assim como as concepções e as práticas educacionais. Em virtude dessas mudanças, não se pode mais efetivar a pedagogia e o currículo como antes. Os estudos mais contemporâneos sobre o currículo já não o entendem mais como um documento prescritivo que descreve o que ensinar. Hoje, o currículo é entendido como “uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, estudantes que

agem frente a ele, professores que o modelam.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 16). A ideia de currículo, atualmente, articula-se com os elementos de uma proposta pedagógica, devendo ser pensado à luz de todas as demais ações e concepções que compõem o cotidiano escolar. Diante de todas as transformações pelas quais as sociedades vêm passando, só será possível a escola acompanhá-las se forem transformados também conteúdos, procedimentos e contextos de elaboração e realização dos currículos.

Dentre tantas acepções e perspectivas, neste estudo, o currículo é entendido como:

(...) as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos em intenções educativas. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18).

Pode ser ainda entendido como

(...) uma práxis antes que um objeto estático de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica instituições escolares que comumente chamamos ensino. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Gimeno Sacristán (2017, p. 14), propõe o estudo sobre o currículo a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- sua função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- como projeto ou plano educativo;
- como expressão formal e material de um projeto educativo que deve apresentar conteúdos e orientações;
- como um campo prático: analisando os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudando-o como um território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos pedagógicos, interações e comunicações educativas e sustentando o discurso sobre a interação entre teoria e prática em educação;

- como um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes âmbitos.

Do estudo de todos estes âmbitos, resulta um conceito de currículo para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola:

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais de socialização que se atribui à educação escolarizada ou de ajuda ao seu desenvolvimento deste cenário modelo educativo determinado pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido ideológico de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Independente do modelo de educação adotado, a instituição escolar sempre assume uma posição ou uma orientação seletiva frente à cultura e que se concretiza no currículo que efetiva. O currículo sempre serve à interesses, mas reflete o esquema socializador, formativo e cultural que a escola tem. Retomar a relevância do currículo na discussão sobre educação significa recuperar o valor cultural da escola como instituição mobilizadora e facilitadora da cultura.

Na obra “O currículo”, Gimeno Sacristán (2017) apresenta um esboço sobre quatro grandes orientações de modelos históricos e práticas relacionadas ao currículo, sendo:

- o currículo como soma de exigências acadêmicas;
- o currículo como base de experiências;
- o legado tecnológico e eficientista no currículo;
- o currículo como organizador da prática.

Dado o teor desta tese e entendendo que a cidade age também como conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, impactando no currículo, duas orientações propostas no estudo de Gimeno Sacristán auxiliam a compreender tal perspectiva: o **currículo como base de experiências** está ligado ao já citado movimento de renovação das escolas, que se preocupa com a experiência e o interesse do estudante. O movimento da Escola Nova rompeu com o “monolitismo” do currículo centrado em matérias para dar lugar ao pluralismo e às aceções e metodologias diversificadas nas práticas escolares, principalmente em relação aos aspectos metodológicos de ensino que orientam a prática docente. Desde então “a

metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissoluvelmente ao conceito de currículo.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 41).

Nesta perspectiva mais experiencial, o importante do currículo é a recriação da cultura em termos de vivências e a provocação de situações problema de acordo com a visão da escola como agência socializadora. A atenção aos processos educativos é um princípio que apoia a concepção do currículo e a experiência do estudante. O problema que se apresenta nesta perspectiva, segundo Dewey (1967) é saber qual é o lugar e o sentido das “disciplinas” e da organização do conteúdo dentro da experiência, ou ainda, **como conectar as experiências elevando-as à uma complexidade necessária para relacioná-las ou enlaçá-las ao conhecimento e à cultura elaborada.** Para Dewey (1967, p. 91-92),

Quando se concebe a educação no sentido da experiência, tudo o que pode se chamar estudo, seja aritmética, história, geografia ou uma das ciências naturais, deve ser derivado de materiais que a princípio caíam dentro do campo da experiência vital ordinária.

Ciente desta necessidade, Gimeno Sacristán (2017) aponta que atualmente, ainda é um desafio valorizar a cultura, relacioná-la com as necessidades do estudante e com as aplicações sociais para aperfeiçoar esquemas e ofertar um currículo de acordo com tais necessidades. O autor indica que quando o discurso educativo moderno enfatiza a experiência do estudante para o ensino, há uma consequência importante:

Por um lado, se chama atenção sobre as *condições ambientais* que afetam tal experiência. Supõe chamar a atenção sobre o valor e características da situação ou contexto do processo de aprendizagem. O currículo é fonte de experiências, mas estas dependem das condições nas quais se realizam. As peculiaridades do meio escolar imediato se convertem desta forma em referenciais indispensáveis do currículo a margem dos quais este não tem importância real. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 42-43).

O autor chama a atenção para as condições em que o currículo se efetiva, sendo o espaço, uma delas. Reconhecendo a importância e a interferência do espaço nas práticas escolares e na formação dos estudantes, Gimeno Sacristán (2017, p. 90) contempla uma dimensão ambiental do currículo, que segundo ele, se reflete nos modelos educativos sobretudo na Educação Infantil e um pouco menos no Ensino Fundamental em que se dispõem do ambiente escolar como primeiro instrumento para conseguir alguns objetivos e regular as atividades.

O enfoque experiencial está presente principalmente nos níveis mais básicos do sistema educativo, uma vez que em níveis mais avançados o “peso” dos conteúdos especializados recebe um outro valor, passa a ter outra referência.

Já na perspectiva do **currículo como organizador da prática** consideram-se, também necessário à compreensão de olhar para a cidade como contexto, agente e conteúdo, Sacristán (2017, p. 50) afirma que

As condições e a dinâmica da classe, as demais influências de qualquer agente pessoal, material, social, etc., impõe ou dão o valor real ao projeto cultural que se entende como currículo da escola. Nem as intenções nem a prática são, de modo separado, a realidade, mas ambas em interação.

Essa perspectiva processual e prática do currículo tem várias referências, sendo uma dessas a de Stenhouse (1984). Para o autor, “um currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e traços essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transferido efetivamente para a prática.” (STENHOUSE, 1984, p. 29).

Nesta configuração o currículo tem a finalidade de pôr em comunicação ideias com a prática dos professores, estimulando sua capacidade reflexiva. Stenhouse (1980, p. 41) considera que:

Um currículo, se é valioso, através de materiais e critérios para realizar o ensino, expressa toda uma visão do que é o conhecimento e uma concepção do processo de educação. Proporciona um campo em que o professor pode desenvolver novas habilidades, relacionando-as com as concepções do conhecimento e da aprendizagem.

Stenhouse (1980), na relação teoria e prática, considera o professor como um pesquisador ativo. O currículo se converte como cultura real para professores e estudantes, é um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e professores e estudantes adquirem um papel ativo. Nesta organização o currículo é método, não porque nele se anunciam orientações metodológicas, mas porque, pelos meios em que se desenvolve na prática, orienta a profissionalização dos professores.

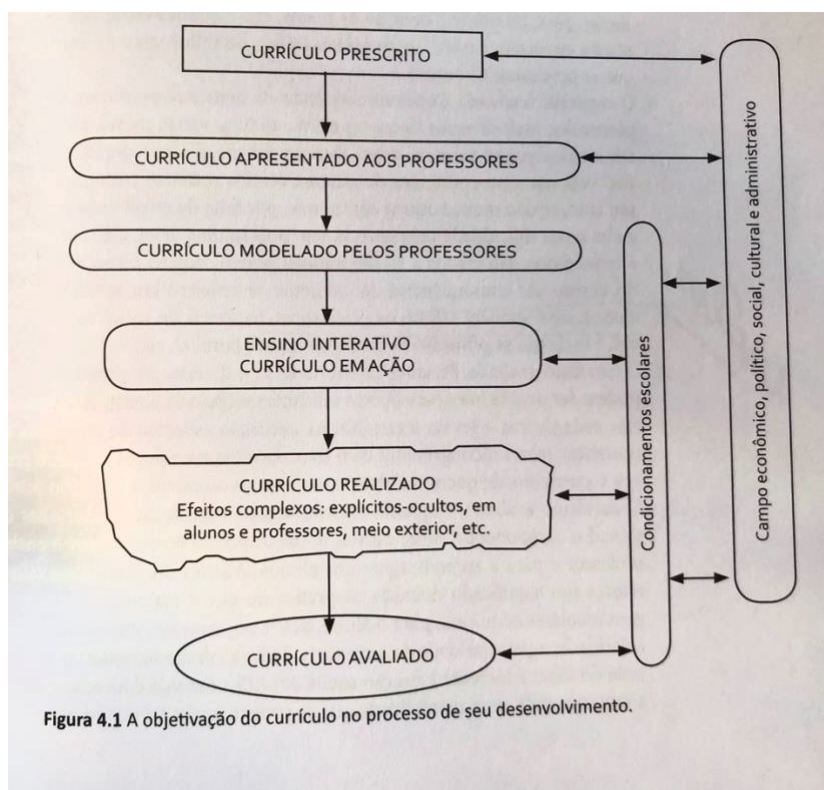
Independente da perspectiva, aos professores nesse processo de efetivação do currículo, para além da escolha/seleção de conteúdos, cabe uma parte relevante

de responsabilidade pelo que se propõe e como se propõem a ensinar dentro do sistema social vigente de característica excludente e desigual.

A mudança e a melhoria da qualidade de ensino podem ser consideradas quando o currículo operar como instrumento para transformar a prática dos professores, regular e orientar ações dentro de critérios coerentes ao projeto pretendido. A mudança qualitativa no ensino tem relação direta com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvem e com os conteúdos curriculares em que se apoiam.

Aqui há um ponto que merece destaque: a maneira como a escola se estrutura e se organiza para o ensino e para a efetivação do currículo podem reforçar as desigualdades sociais presentes no contexto de cada sala de aula. Para tal compreensão, voltemos em algumas ideias, ainda apresentadas por Gimeno Sacristán. Para a objetivação do significado mais amplo de currículo, o autor apresenta os níveis necessários para tal fim, conforme demonstrado na FIGURA 3:

FIGURA 3- A objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento



FONTE: GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 103

- Currículo prescrito: em função das regulações ao qual está submetido, sempre há algum tipo de prescrição ou orientação sobre o que deve ser tomado como conteúdo, principalmente na escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação curricular, no desenvolvimento de materiais didáticos, ferramentas de intervenção, etc;

- Currículo apresentado aos professores: como as prescrições são muito genéricas, nem sempre são suficientes para orientar a atividade educativa e nem sempre os professores têm meios para traduzir o significado e o conteúdo do currículo prescrito. A própria formação dos professores ou as condições de trabalho tornam ainda mais difícil configurar a prática a partir do currículo prescrito, o que muitas vezes é atribuído aos livros didáticos. Esse é então o currículo “apresentado” aos professores.

- Currículo moldado pelos professores: este nível se refere a forma como os professores, a partir de sua experiência e cultura profissional, planejam e moldam a configuração do que está prescrito nas propostas curriculares. Neste nível eles atuam de forma individual ou como grupo, portanto, o desenvolvimento profissional (organização do trabalho docente) impacta diretamente na forma como o professor moldará os conteúdos prescritos.

- Currículo em ação: é o nível em que se observa a efetivação prática do currículo, guiada pelos sistemas teóricos e práticos do professor. A análise desta fase dá sentido real à qualidade de ensino, pois a prática ultrapassa os propósitos do currículo.

- Currículo realizado: as consequências do currículo se refletem nas aprendizagens dos estudantes nos aspectos cognitivo, afetivo, social, moral e nem sempre podem ser medidos de imediato. Esse currículo “realizado”, resultado da prática, também afeta os professores em sua forma de socialização profissional e muitas vezes se projetam no ambiente social e familiar.

- Currículo avaliado: diversas vezes se ressaltam nas avaliações aspectos do currículo – coerentes ou incongruentes com seus propósitos. As aprendizagens escolares passam a ter seus resultados valorizados. É o controle do saber, reforçando uma função social estratificadora na educação. (GIMENO SACRISTAN, 2017, p. 104)

Para Gimeno Sacristán (2017) o currículo oportuniza a formação profissional, pois a maneira como o professor se organiza para planejá-lo e realizá-lo é um fator importante no desenvolvimento de sua profissionalização, mas a efetivação do

currículo está sempre submetida às regras e condições do “campo” em que se efetiva. Todos os níveis de objetivação do currículo configuram determinados tipos de práticas pedagógicas, que servem ou remodelam processos sociais e culturais exteriores à instituição escolar. Em relação a este estudo, interessa em especial o currículo prescrito, pois é nele que podem ser orientadas práticas curriculares que orientem a abertura ao entorno, à construção de uma escola “sem muros” que amplie e fortaleça suas práticas em conexão aos mais distintos espaços educativos da cidade.

No Brasil, e em tantos outros países, vivemos a ideia de um currículo comum na educação obrigatória inerente a um projeto unificado de educação nacional. Tal ideia se consolidou na implantação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017. Sobre a ideia de um currículo comum à uma educação nacional, Gimeno Sacristán afirma que:

Numa sociedade autoritária expressa um modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que forme o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. Determinar esse núcleo em culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 111).

Partindo da caracterização da realidade brasileira, em que vivemos diferenças culturais e de oportunidades, reflexo das desigualdades socioeconômicas e culturais, definir um núcleo curricular mínimo não é uma decisão inocente ou neutra. Nos espaços sociais heterogêneos e desiguais o currículo comum obrigatório precisa contemplar uma perspectiva social, uma vez que o mínimo define conhecimentos e aprendizagens básicas para todo o sistema, quer dizer que ele é homogêneo para todas as escolas, sem contemplar as necessidades específicas dos menos favorecidos.

Em um contexto desigual em que as escolas efetivam suas práticas e em face da diversidade econômica, cultural, social da comunidade em que está inserida, a função cultural da escola ganha uma importância ainda maior em grupos sociais e culturalmente deslocados. A transmissão cultural efetuada pela escola é sempre uma recriação cultural e, portanto, é necessário estar atento à relevante função de integração cultural da escola:

Parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum. (BOURDIEU, 1974, p. 212).

Bourdieu (1974) sinalizou que a sociologia do conhecimento e a da educação ainda não havia, na época, atribuída a devida importância à função de integração cultural da escola. A escola “modifica” o conteúdo porque está sempre subordinada aos mecanismos de dominação e reflete ainda os interesses das classes dominantes. Ao evidenciar a importância cultural da escola na formação do agente, dois conceitos já descritos precisam ser evidenciados: o do arbitrário cultural e da violência simbólica. No caso da instituição escolar,

Os saberes e todos os conteúdos curriculares transmitidos e veiculados pelos sistemas de ensino e, considerados como a cultura legítima, não constituíram senão o arbitrário cultural dominante, isto é, a cultura e os saberes das classes dominantes, sem nenhuma relação de superioridade intrínseca com as outras variantes culturais. Observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado. (NOGUEIRA, 2017 In CATANI, et al, 2017, p. 37).

Portanto, para ser considerada legitimada, a cultura escolar precisaria se apresentar como uma cultura neutra, pois à medida em que a escola sempre impõe uma cultura tida como universal, a mesma prática, à sua maneira e sobre todos aqueles desprovidos de uma herança cultural, comete um ato de violência simbólica.

Especificamente em relação à ação pedagógica escolar, Bourdieu e Passeron (2014, p. 27) afirmam que esta “reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio de violência simbólica legítima”.

Ao propor, no livro *A reprodução*, elementos para problematizar uma teoria de ensino, Bourdieu e Passeron (2014) explicam que as diferentes ações pedagógicas que se exercem numa dada formação social, colaboram para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade individual de toda o espaço social. Desse modo, como cada ação pedagógica corresponde a um interesse material ou simbólico de um grupo ou de uma classe que detém mais relação de força, acaba por

reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos, contribuindo para a continuidade da reprodução da estrutura social. Assim se encontra sempre assegurada a reprodução social definida por eles como a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes.

A violência simbólica se dá, portanto, no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar em um determinado espaço social, seguindo padrões e costumes do discurso dominante. A violência simbólica legitima a cultura dominante, que é imposta e acaba sendo naturalizada. O que essa escola ensina e avalia são os gostos, as crenças, os valores e as posturas dos grupos dominantes, tida como cultura universal. Portanto, a cultura, a herança familiar que constitui cada agente e que caracteriza o grupo social a que pertence são desvalorizadas pela escola, pois não são consideradas legítimas. Bourdieu e Passeron (2014) ressaltam que em relação às camadas dominadas, o efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda cultural familiar e a inculcação de uma nova cultura, mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante:

Numa formação social determinada, o trabalho pedagógico pelo qual se realiza a ação pedagógica dominante que tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da legitimidade de seu arbitrário cultural. (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 63)

Além disso, a posição ocupada pelos indivíduos nesta configuração escolar no espaço social está diretamente relacionada à posse de um conjunto de capitais. Se é a escola o espaço privilegiado para adquirir boa parte do capital institucionalizado, cabe a ela fazer escolhas teóricas e metodológicas que possam suprir as desigualdades, ou seja, lhe cabe ofertar um conjunto de saberes próprios ao grupo que dela faz parte. O que ocorre, é que muitas vezes, a escola acaba adotando um currículo “comum” sem considerar as necessidades de seus estudantes, reforçando ou se distanciando ainda mais do que “não se sabe”, do saber que não foi devidamente apropriado pelo estudante, efetivando mais uma vez, a violência simbólica. Volta-se então para a importância do currículo, para a tentativa de minimizar as desigualdades sociais.

Segundo Gimeno Sacristán (2017) a nova Sociologia da educação contribuiu na análise sobre como as funções de seleção e de organização social da escola, presentes nos currículos, são realizadas por meio de condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Essa nova sociologia não vê o currículo como algo dado, explicando o sucesso ou o fracasso escolar como uma variável dependente somente das condições sociais dos indivíduos, mas considera os procedimentos de seleção, organização, formas de transmissão e avaliação do conhecimento.

Expressando a importância dessa ênfase, Bernstein (1980, p. 47) afirma que:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social. (...) o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como sua transmissão válida, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.

A partir de tal compreensão, na sociedade do conhecimento, esses saberes têm um papel relevante e cada vez mais decisivo na formação do agente. O conhecimento é o meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos em processos culturais e econômicos na sociedade.

O currículo é, portanto, o “cruzamento de práticas diversas” que se dá em tempos e espaços distintos sob condições políticas, administrativas e institucionais diversas. Porém a atuação profissional de professores está condicionada ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Segundo Gimeno Sacristán (2017, p. 31),

A evolução dos currículos, a diferente ponderação de seus componentes e de seus objetivos são também propostas de reprofissionalização dos professores. (...) o conteúdo da profissionalização docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo.

3.4 HABITUS, AGENTES, CAMPO E CAPITAIS E A EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu (1983) construiu sua obra em contraposição ao que chamou de forma subjetivista ou fenomenológica de conhecimento e às abordagens de natureza estruturalista, chamadas também de objetivistas. Segundo o autor, a

fenomenologia considera em seu campo de investigação as condições de possibilidade da experiência subjetiva. Tal abordagem de pesquisa analisa as ações e as interações sociais sem considerar as condições objetivas que poderiam explicar a forma pela qual se realizavam. Estas interações, na perspectiva subjetivista, contribuíram para uma concepção ilusória do mundo social que atribui ao agente excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações. Já o objetivismo caracteriza-se pela ruptura que promove em relação à experiência subjetiva, considerando as estruturas sociais que as organiza, as regularidades sociais produzidas e reproduzidas e que interferem nas ações de cada indivíduo. Considerando que não só fatores subjetivos ou só fatores objetivos interferem na constituição de cada agente, Bourdieu (1983, p. 48) propôs uma teoria praxiológica, uma “teoria da prática ou modos de engendramento das práticas” em que buscou explicar como se dá articulação entre os planos da estrutura e da ação:

Não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. (BOURDIEU, 1983 p. 47).

É desta forma que Bourdieu lança a praxiologia como uma forma de conhecimento teórico do mundo social e estabelece sua teoria levando em consideração tanto a subjetividade dos agentes, quanto a objetividade da sociedade:

O agente social é sempre considerado em função das relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global. A prática pode assim ser definida como produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*. (BOURDIEU, 1983, p. 19).

Bourdieu (1983, 2014) recupera e renova a ideia escolástica de *habitus* que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado, um *modus operandi*, uma disposição estável para a realização da ação. As práticas sociais são construídas a partir da relação entre as ações passadas e as ações presentes. Uma prática leva a outra dentro de um conjunto definido de estruturas que as moldam.

Essa mediação entre agente, que age dentro destas estruturas definidas, mas a partir da realidade social em que se estabiliza é o que Bourdieu chamou de *habitus*:

Sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor a intenção consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p. 87).

O *habitus* para ele é uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva e que orienta a ação, mas é produto das relações sociais e assegura a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o formam:

O *habitus* se apresenta pois como social e individual; refere-se a um grupo ou à uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas ações sociais de que efetivamente desfrutam. (BOURDIEU, 1983, pgs 17-18).

Portanto, o *habitus* desencadeia ações objetivamente organizadas e compatíveis ao contexto, porém, sujeitas a interferências, modificações ou renovações nas condições materiais de experiência. É um sistema de disposições abertas diante das novas experiências, mas é ao mesmo tempo afetado por elas. Sendo a organização resultante de práticas para alcançar determinados fins, as ações vão gerando certas estabilidades e regularidades:

O mundo prático que se constitui na relação com o *habitus*, como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir, e objetos dotados de um 'caráter teleológico' permanente como diz Husserl (...); isto porque as regularidades inerentes a uma condição arbitrária (...) tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são aprendidas. (BOURDIEU, 2009, p. 88).

Além de impulsionar regularidades e estar nos princípios de percepção e apreciação de cada agente produzindo práticas, o *habitus* também produz história:

(...) garante a presença ativa das experiências passadas que depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção de pensamento e

de ação entendem de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2009, p. 90).

De caráter triplo, o *habitus* é constituído basicamente por três elementos: *ethos*, estruturas mentais e morais, a forma interiorizada e não consciente da moral; *hexis*, aspectos corporais e fisiológicos, dominando as estruturas objetivas que atravessam as relações, as condições e as posições dos agentes sociais no campo e *eidós*, um modelo de pensar específico, a apreensão intelectual da realidade.

A teoria praxiológica pressupõe, portanto, uma relação dialética entre agente e espaço social, entre *habitus* e campo e para Bourdieu (1992, p. 2) “a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento.”

A análise de Bourdieu enfatiza a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* que é produzido ao longo do processo de socialização pela qual os agentes passam. Na atualidade, pesquisadores afirmam que diferentes instâncias são socializadoras e que produzem *habitus* distintos.

As ideias iniciais de Bourdieu revelam a constituição de um *habitus* “menos flexível”. Segundo Bourdieu (1983), as primeiras disposições incorporadas no *habitus* pré-condicionavam as respostas do agente às suas experiências subsequentes, em etapas iniciais da socialização, ficando evidente um peso proporcionalmente maior na formação da subjetividade:

A própria lógica de sua gênese faz do *habitus* uma série cronologicamente ordenada de estruturas: uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior (portanto, geneticamente anteriores) e estruturando as de posição superior, por intermédio da ação estruturante que ela exerce sobre as experiências estruturadas geradoras dessas estruturas. Assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (...) As experiências...se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. (BOURDIEU, 1983, p 81).

Ao conferir peso desproporcional às primeiras experiências socializadoras e ao caráter transferível ou durável do *habitus*, Bourdieu recebeu críticas, que indicam que as disposições subjetivas do agente podem ser transformadas ao longo de sua biografia, sobretudo sob efeito de mudanças no contexto em que estava inserido. Ciente de tais objeções, Bourdieu, em *Meditações Pascalianas* (2001), apresenta um conceito mais aberto de *habitus*, destacando sua experiência inicial na Argélia, evidenciando, dessa forma, sua abertura flexível à diversidade empírica das formas de ação e experiência social:

Basta distender esses traços até o limite extremo, apresentando o *habitus* como uma espécie de princípio monolítico (quando, em muitas ocasiões, tenho evocado, sobretudo a propósito dos subproletários argelinos, a existência de *habitus* clivados, destroçados, ostentando sob a forma de tensões e contradições a marca das condições de formação contraditórias de que são o produto), imutável (qualquer que seja o grau de reforço ou de inibição que tiver recebido), fatal (conferindo ao passado o poder de determinar todas as ações futuras) e exclusivo (sem nunca abrir qualquer espaço à intenção consciente), para que se possa ter a honra de triunfar sem esforço sobre o adversário caricatural que assim se produziu. Como não perceber que o grau em que o *habitus* é sistemático (ou, ao contrário, dividido, contraditório), constante (ou flutuante e variável) depende das condições sociais de sua formação e de seu exercício, e que então pode e deve ser medido e explicado empiricamente? (BOURDIEU, 2001, p. 79).

Independente da forma de ver o *habitus*, a praxiologia considera que as práticas sociais não derivam apenas das disposições interiorizadas pelo agente ou de características exteriores ao contexto em que ele está imerso. Ao contrário, as práticas sociais são o produto da relação entre subjetividade e objetividade, entre um agente socializado em suas experiências passadas e as condições sociais em que ele age no presente.

Em uma leitura mais contemporânea, Setton (2002, p. 60) acrescenta à discussão a necessidade de considerar uma nova configuração cultural “em que o processo de construção de *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias.” Para a pesquisadora, diferentes instâncias socializadoras coexistem numa relação de interdependência. Setton parte do princípio de que o processo de socialização atual é um espaço plural de múltiplas relações sociais, em que o *habitus* “auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos.” (SETTON, 2002, p. 61). A autora considera que distintas instâncias

socializadoras configuram um campo de socialização diversificado e, por vezes, contraditório e conseqüentemente configura um *habitus* com disposições híbridas em uma perspectiva mais relacional.

Considerando cada um dos aspectos mais contemporâneos sobre o conceito de *habitus*, importa lembrar que, para suas análises, Bourdieu integra ao conceito por ele inicialmente formulado, outras dimensões essenciais neste processo: as estruturas, os agentes e as normas respectivamente denominados em sua teoria de campo, agente e capitais.

O **campo**, segundo Bourdieu (1983), é um espaço que se estrutura a partir da distribuição desigual do capital, sendo um espaço de lutas travadas em torno de interesses específicos. O campo apresenta “características fundamentais e relativamente invariantes, que o constituem um sistema estruturado de posições ocupadas por diferentes agentes cujo capital é distribuído desigualmente e existem dominantes e dominados.” (LAHIRE in CATANI et al, 2017, p. 64). A distribuição desigual do capital determina a sua estrutura. Todo campo apresenta uma autonomia relativa que está sempre submetido ao macrocosmo.

O uso do termo **agente**, em substituição aos termos sujeito ou indivíduo, marca a distância que Bourdieu quer estabelecer entre as concepções objetivistas – não reduzindo os indivíduos a simples executores de regras estruturais – e subjetivistas – não se limitando somente à experiência imediata do agente. Cada agente é “produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual não tem o domínio consciente encerram uma intenção objetiva.” (BOURDIEU, 1983, p. 72).

Tomando a ideia de **capital** da teoria marxista, sobre o processo de acumulação de recursos materiais nas mãos de um determinado grupo social, Bourdieu repensa o conceito, como “recurso”, “patrimônio” que é transmitido inicialmente pela família e depois por outras instituições e que é acumulado pelos agentes de modo mais ou menos limitado. Na obra de Bourdieu, quatro grandes

categorias de capital podem ser distinguidas: econômico²⁵, cultural, social²⁶ e simbólico²⁷.

Para explicar as desigualdades sociais em relação ao processo educacional, nas obras *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron evidenciam que estudantes originários de classes sociais superiores herdaram de suas famílias um patrimônio cultural diversificado que orienta suas estruturas mentais (a maneira de pensar e interagir com o mundo) e que amplia o domínio da língua culta, a cultura geral, o acesso a bens culturais variados que se transformam em vantagens no momento de interação no espaço social. Tais vantagens se fortalecem quando há uma validação da cultura tida como legítima, constituída por produtos simbólicos altamente valorizados por grupos sociais dominantes. Ao conceito de capital, Bourdieu acopla, portanto, a palavra cultural, para expressar que essa “riqueza cultural” exerce efeito no *modus operandi* de cada indivíduo nas diferentes hierarquias sociais. Cada família transmite a seus filhos um certo capital cultural, um *ethos*: “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.” (BOURDIEU, 2013, p. 46).

O capital cultural é, portanto, a segunda mais importante expressão do capital, à qual precede apenas o capital econômico portado pelos agentes sociais. Engloba prioritariamente, a variável educacional, embora não se limite apenas a mesma.

Para o autor a posse de capital cultural consiste num princípio de diferenciação e que existe sobre três modalidades: no estado objetivado, no estado institucionalizado e no estado incorporado. O capital cultural em estado objetivado revela-se em forma de bens culturais e suportes materiais como livros, pinturas, monumentos, materiais escritos que representam a cultura dominante e que é produto de uma ação histórica e é transmissível em sua materialidade. Bourdieu (2013) alerta

²⁵ O capital econômico se refere ao patrimônio, às condições financeiras que determinam as posições ocupadas pelos agentes em um determinado campo.

²⁶ Trata-se das relações pessoais ou de integração social entre agentes: “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (...) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.” (BOURDIEU, 2013, p. 75)

²⁷ Refere-se ao peso dado pela sociedade sobre um indivíduo, um grupo, uma instituição, ou seja, é a forma pela qual um grupo é reconhecido ou valorizado e depende de uma dimensão relacional e coletiva que condiciona seu valor social.

que este estado do capital cultural só existe como capital ativo porque pode ser apropriado pelos agentes e utilizados no campo de produção cultural.

Em estado institucionalizado, o capital cultural se revela como certidão de competência cultural adquirida (como certificados e diplomas), sendo a garantia do capital cultural e que confere a ele propriedades totalmente originais.

Já em estado incorporado e, talvez, o mais difícil de ser inventariado, mas o mais importante para a análise, pois é aquele que ‘se faz corpo’ no agente, pressupõe sua incorporação, mas que exige um trabalho de inculcação e assimilação, exige tempo para ser incorporado e que é investido pessoalmente, por cada um.

O capital cultural, tipo de capital priorizado neste estudo para a realização das análises em função do objeto de pesquisa, não exclui os demais tipos, caso se mostrem aparentes, uma vez que é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.” (BOURDIEU, 2013, p. 83). Bourdieu buscou evidenciar que os interesses, os capitais, as estratégias, o grau de profissionalização do campo, a relação entre os agentes e campo são específicas de cada campo e em cada campo essas invariantes revestem formas específicas.

Dadas as intensas e profundas transformações pelas quais a sociedade vêm passando, é necessário revisitar o conceito de capital cultural, para que se possa, nas pesquisas em Educação, continuar a ser utilizado como ferramenta analítica que auxilie na compreensão das desigualdades ou disparidades entre diferentes classes sociais. Lembremos que o capital cultural também é uma forma de riqueza e que orienta a utilização dos bens materiais de forma bastante seletiva visto que, tanto os bens culturais como os materiais, são produto das classes dominantes.

Segundo Davies e Rizk (2018), o uso do conceito de capital cultural em pesquisas sobre a Educação, se deu em três diferentes gerações de pesquisadores. A primeira delas (entre a década de 1970 e início dos anos 1980), leitora de “Os Herdeiros” e “A Reprodução”, enaltece a criação dessa ferramenta conceitual adotando-a como um mecanismo responsável pelas desigualdades de resultados entre os estudantes. A segunda geração (final dos anos 1980 ao início dos anos 2000) foi inspirada nas leituras de “A Distinção”, “A Nobreza do Estado” e “*Homo Academicus*”, utilizando o conceito para entender as vantagens culturais e como meio de acesso para êxito social e acadêmico. Já a terceira geração (a partir dos anos 2000) vêm questionando o papel atribuído à alta-cultura nas avaliações escolares,

uma vez que novas formas de produção cultural e novas formas de organizar a escolaridade dos filhos também condicionam o êxito escolar, além da posse de uma cultura legítima.

Para estes pesquisadores, o uso do conceito de capital cultural permanece ativo nas pesquisas e é pertinente na realidade social e escolar contemporânea porque ainda fomenta novos objetos empíricos e pesquisas em áreas do conhecimento distintas:

Seu principal benefício tem sido a facilidade de gerar estudos sobre diferentes dimensões da desigualdade educacional, ao mesmo tempo em que fornece aos pesquisadores uma linguagem comum na investigação de questões similares. (DAVIES e RIZK, 2018, p. 351).

Draelants e Ballatore (2021), ao afirmarem que o conceito de capital cultural é acionado de forma quase automática para explicar o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, fazem um retorno crítico ao conceito à luz de duas dimensões: uma dimensão sociológica relativa à apropriação do conceito por parte da atual geração de pesquisadores e uma dimensão social referente ao papel do capital cultural na atual conjuntura de funcionamento dos sistemas de ensino.

Em relação à primeira dimensão, os autores esclarecem que há um uso “minimalista”, “restrito” e um uso mais “alargado” do conceito. O uso minimalista refere-se exclusivamente ao estado institucionalizado, ao nível de escolaridade do detentor, sendo o diploma um indicador com função de variável estatística nas pesquisas em Educação. O uso restrito associa o capital cultural à cultura socialmente legitimada e que é vinculada em museus, bibliotecas, laboratórios, exposições sem considerar a apropriação dessa cultura pelo agente. Este uso restrito não considera a relação do agente com suas práticas culturais, distanciando-se do pensamento de Bourdieu. Já o uso ‘alargado’ não considera o capital como *propriedade ou atributo* de alguém, mas o entende como um *processo* de incorporação à pessoa na forma de esquemas mentais ou estruturas linguísticas, por exemplo. O uso alargado considera o efeito do capital cultural, na escola e na reprodução social e está associado às normas educativas das classes sociais capazes de impor os critérios de avaliação mais favoráveis aos seus filhos: “o aspecto crítico do capital cultural é que ele permite que a cultura possa ser usada como um recurso que dá acesso a vantagens, está sujeito à monopolização e sob certas condições pode ser transmitido de uma geração

à outra.” (LAREAU, WEININGER, 2003, p. 587 apud DRAELANTS e BALLATORE, 2021, p. 11).

No que se refere à dimensão social, os mesmos autores interrogam o papel determinante de bens culturais legítimos no sucesso escolar. Eles indagam se a rentabilidade escolar do capital cultural não estaria em declínio visto que o esse capital cultural “legítimo” pode estar perdendo valor para novos repertórios culturais, como a cultura de massa ou a cultura industrial. Questionam ainda se a escola atual ainda veicula os saberes próprios de uma cultura erudita, sendo que o sistema escolar vem passando por grandes transformações (massificação do ensino secundário, mudanças na forma de exercer a docência como resposta à essa massificação, a própria evolução curricular a partir de novos modelos curriculares e da valorização da ciência e da tecnologia).

Em seus estudos, Draelants e Ballatore (2021) concluem que o uso “alargado” do capital cultural (em todas as suas dimensões e não somente o que é considerado “legítimo”) garante benefícios aos seus portadores quando o sistema escolar valoriza tais disposições que se incorporam em disposições cognitivas ou comunicacionais.

Segundo Nogueira (2021, p. 12), o papel do capital cultural continua sendo decisivo no contexto educacional atual, desde que “concebido em seu sentido amplo, que incorpora as novas dinâmicas culturais em curso.”

Cabe aqui um entrelaçamento entre os apontamentos de Draelants e Ballatore no que se refere à dominância de uma cultura dita legítima:

Em suma, se ainda existe uma crença socialmente compartilhada em uma cultura legítima, de qualquer forma, esta não é mais (tão) dominante como era no passado. A escola é hoje tanto, ou ainda mais, um lugar de difusão da indústria cultural através das relações com os pares, do que um meio de impor a cultura legítima outrora dominante. (DRAELANTS E BALLATORE 2021, p. 14).

No que se refere ao papel da escola, Nogueira (2021) evidencia que a escola hoje é difusora da cultura (em todas as suas dimensões) e que é impossível explicar as desigualdades educacionais sem questionar o modo de funcionamento da escola e as **relações com o saber próprias da instituição e de seus agentes.**

Nesse sentido, Zakhastchouk (1999) afirma que o modo como o professor desempenha um papel de **transmissor e intermediário entre a cultura escolar** e o estudante e a sua **relação com a cultura** são questões pedagógicas importantes.

É por este motivo que nesta tese se considera a noção mais alargada do capital cultural, uma vez que não a restringe às obras culturais ditas legítimas pelas instâncias de legitimação (universidades, bibliotecas, museus, conservatórios). A noção mais alargada considera o conteúdo do conceito, estendendo-o às disposições dos indivíduos e a suas relações com os bens de cultura, ou seja, está relacionada à disposição do agente e do uso/efeito em que faz de seus bens culturais.

Em uma perspectiva mais contemporânea de educação, a inserção dos saberes dos estudantes nas práticas curriculares e até mesmo a perspectiva direcionada pelos documentos nacionais que consideram o estudante no centro do planejamento curricular, provocam também a mudança de perspectiva na formação do professor, instigando uma crescente abertura dos professores para a cultura da infância, para a cultura juvenil como forma de aproximar e relacionar de forma mais qualificada os diferentes saberes que compõem o currículo.

E como se articulam estes conceitos e auxiliam no debate sobre a educação na cidade? A cidade, ao possibilitar experiências educativas transmite, informalmente, um *ethos* cultural específico, um arbitrário cultural, altamente excludente em que os valores da classe dominante prevalecem:

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 30).

A cidade transmite este *ethos* mas, nesse espaço de contradição entre o que os grupos dominantes têm como interesse e o que os grupos menos dominantes realmente precisam, é a escola que acaba por efetivar o que Bourdieu denominou “**violência simbólica**”, conceito desenvolvido para descrever o processo em que se perpetuam e se impõem determinados valores culturais e que opera prioritariamente pela linguagem. Bourdieu considera como violência simbólica

Toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se

pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (BOURDIEU, 2001, p. 204).

Para o sociólogo, o “poder” da violência simbólica” é todo o poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas dissimulando as relações de força” (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p. 25) e ainda o processo de mistificação do arbitrário cultural como cultura universal.

No campo educacional, a **violência simbólica** ocorre na medida em que se exclui o estudante que não se enquadra nos padrões impostos pela instituição educacional. Ocorre ainda na medida em que o professor, ao fazer suas escolhas metodológicas ou ao selecionar os fragmentos da cultura a serem ensinados prioriza uns em detrimento de outros. A escola, nesse sentido, não inclui os desiguais, mesmo que não intencionalmente.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 26) toda ação pedagógica é “objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de um arbitrário cultural.” Além disso os autores consideram mais um sentido para considerar a ação pedagógica como uma violência simbólica: a imposição e a inculcação de certos significados convencionados pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa reproduz uma seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural.

O **arbitrário cultural** foi um termo utilizado por Bourdieu para explicar o fenômeno social que consiste em edificar a cultura particular de uma determinada classe social em cultura universal. O arbitrário cultural é a definição do que é ou não útil. Bourdieu e Passeron (2014) evidenciam que todo o trabalho social que se faz para a legitimação da cultura das classes dominantes, resultou nesse processo de uma cultura legítima porque foi validada por agentes sociais, cuja origem foi apagada. Trata-se de uma construção social fundamental para a perpetuação de um mesmo modelo de espaço social e de dominação de um dado grupo, pois promove uma cultura como sendo melhor – legítima – em detrimento da negação e inferiorização das demais:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal biológico ou espiritual não estando Unidas por nenhuma espécie de relação

interna a natureza das coisas ou há uma natureza humana. (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 29).

O arbitrário cultural tem, portanto, sua força no desconhecimento da maioria sobre a sua arbitrariedade e sua relação com violência simbólica. À medida em que se avança na discussão sobre educar na cidade, é preciso ter claro que a cultura determinada pela mesma, expressada e legitimada por meio do conteúdo que produz, inculca na população um ato de violência simbólica, sobretudo na parte da população mais desprovida de uma herança cultural. Diante do exposto, a cidade pode exercer também uma violência simbólica por meio da imposição do seu arbitrário cultural, construído a partir dos interesses da classe dominante. Sendo entendida como um *lôcus* de educação, ela precisa, por meio de seus espaços e agentes, ofertar possibilidades de reflexão e condições de superação das desigualdades sociais.

3.5 A CIDADE COMO *LÓCUS* PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A perspectiva e necessidade de integrar escola e cidade, já apresentadas anteriormente, reforça a necessidade de que a educação e as pedagogias para realizá-la, coabitem com outros campos do saber. Isto se faz necessário para que a finalidade da educação se efetive em sua completude. Segundo Cardona (2005, p. 54) a relação escola e cidade provoca a pensar o papel da educação numa perspectiva ampliada e interdisciplinar, a partir de perguntas como:

- Para que se ensina e se aprende **na cidade**?
- O que se ensina e se aprende **na cidade**?
- Quem ensina e quem aprende **na cidade**?
- Onde se ensina e se aprende **na cidade**?
- Como e com o que se ensina e se aprende **na cidade**?

(grifo da pesquisadora)

Segundo o autor, para respondermos às perguntas sobre o propósito e finalidade da educação, é preciso aceitar que estes só se concretizam a partir da mediação pedagógica que se realiza no âmbito escolar. Porém, o campo de concentração e de ação da educação é ampliado quando a relação com a cidade é integrada a esse processo.

Na relação com a cidade, diversos agentes educativos podem auxiliar e mediar a construção de novas aprendizagens, inclusive a própria cidade. Sobre a cidade e a educação, Cardona (2005), a partir dos estudos feitos para a Cátedra de Pedagogia em Bogotá – dedicada a refletir sobre as experiências nacionais e internacionais das cidades educadoras –, lembra que as relações entre as pessoas e delas com a estrutura urbana, exigem das cidades normas e acordos sociais que possam regular tais interações. Para o pesquisador, para a socialização destas normas, as cidades se valem da educação, que cumpre um papel de mediação entre as pessoas e a cultura.

Cidade e educação tem sido dois conceitos historicamente inseparáveis. Na cidade se vivenciam aprendizagens culturais, sociais, tecnológicas, acadêmicas e funcionais. Ela é um grande ambiente e um grande sistema onde interagem diferentes instituições, espaços e processos educativos. Na cidade se constrói e se desenvolve o sujeito individual desde sua singularidade, desde seu particular projeto de vida e também se constrói e se desenvolve o sujeito coletivo, como grupo e comunidades que compartilham territórios e projetos comuns. (CARDONA, 2005, p. 39).

A educação promove, portanto, a compreensão e apreensão da cidade, uma aproximação dela como objeto de aprendizagem e de investigação, que estimula o aproveitamento de seu potencial educativo por meio de todas as suas instituições (formais e não formais), espaços e processos que têm intenção educativa e cumprem uma função educadora implícita.

Na perspectiva de uma educação voltada à cidadania, a educação tem como propósito:

A promoção e construção da cultura cidadã mediante processos educativos e formativos que se dão não somente por meio do sistema escolar mas também em ambientes educativos formais e informais; neste sentido a educação cidadã tem uma determinante intencionalidade pedagógica na relação com as vertentes e dimensões da cultura cidadã, na relação com os modos de vida na cidade e com a cidadania como campo de direitos e de responsabilidades. (CARDONA, 2005, p. 43, tradução da pesquisadora).

Portanto, aceitar que **“a escola forma para atuar socialmente fora dela, e não para atuar somente nas horas de permanência nela, nos obriga a manter as relações escola-entorno, escola-cidade e escola-cultura muito mais claras.”** (CARDONA, 2005, p. 49). Para manter tais relações claras, considera-se que o que

torna a cidade um espaço socializador e verdadeiramente educativo é o olhar que se tem sobre ele. Neste contexto, se abre a possibilidade no campo da formação de professores de incentivá-los a perceber a relevância da educação na cidade.

Vasconcelos e Chisté (In Côco, 2018, p. 54) propõem alguns questionamentos que podem orientar a condução deste olhar sobre a cidade como um contexto educativo:

- Qual o potencial transformador tem a cidade?
- Que locais podem problematizar o que está posto?
- Que estratégias podem ser pensadas nesses espaços que contribuam com a problematização da realidade?
- Como pode a cidade contribuir com o processo de humanização dos agentes?
- Que lugares da cidade podem contribuir com o processo de humanização?
- Como planejar a visita a esses espaços?
- O que fazer antes da visita?
- O que fazer durante a visita?
- Como dar continuidade às reflexões iniciadas na visita do espaço escolar?

Ao responder tais questionamentos, fica evidente que educar na cidade pressupõe desvelar seus espaços e integrá-los às vivências e experiências ofertadas na escola para que cada estudante possa se apropriar do espaço onde vive, extraindo toda oportunidade de aprender.

Neste sentido, o desenvolvimento profissional, entendido como um amplo espaço de socialização entre professores, tem o importante papel de sensibilizá-los para olhar o entorno e buscar respostas às perguntas feitas pelo próprio currículo, oportunizando uma aprendizagem ativa tanto para professores quanto para os estudantes. Os professores também aprendem a educar na cidade inseridos em processos de socialização. Sobre tal processo, quando vinculado à atribuição/busca de sentido, Berthelot (1988, p. 3) explica que se refere aos indivíduos, mas também à lugares e objetos: “há uma socialização e uma ressocialização das coisas na medida em que nós as inserimos ininterruptamente nos centros de sentido, nos centros de significações.”

A construção de um conhecimento sobre a cidade e sua vinculação com a educação, tendo o professor como agente autônomo desse processo, se mostra pouco funcional. Verifica-se a necessidade de ações didáticas e formativas específicas, capazes de sensibilizar e orientar o professor para tais práticas, bem

como apresentar uma fundamentação teórico-metodológica consistente para que professores eduquem com/na/para a cidade e com intencionalidade pedagógica.

Para tal fim, é possível valer-se de estratégias formativas em que o professor esteja efetivamente em contato com os equipamentos urbanos e com os espaços da cidade que possam sensibilizar ou aprofundar os saberes apresentados pelos estudantes. É preciso passar pela experiência nestes contextos, para atribuir-lhes sentido e significado. As experiências adquiridas nessas interações se articulam às aprendizagens do passado e do presente, constituindo uma nova matriz geradora de saberes que orientam a prática docente.

Imbernón (2010) apontou que não basta aproximar a formação dos professores ao contexto, mas é necessário potencializar uma cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática. O autor indica que é necessário “descentralizar” a formação continuada institucional e levar em conta a importância do contexto no trabalho docente.

Em uma abordagem que considera a cidade como um conteúdo educacional, como um território para a aprendizagem, os professores valorizam os espaços que cercam a escola onde atuam, usufruindo de suas potencialidades educativas. A aprendizagem na cidade é um espaço de aprendizagem permanente por si só, mas para que isso se concretize, é preciso que a escola reconheça o potencial educativo dos espaços e favoreça práticas que integrem a articulação dos saberes com a apropriação do espaço público. Nesta abordagem, escola passa a considerar a cidade como um *lócus* de educação. Para que essa perspectiva se estenda à formação de professores é preciso uma nova cultura formativa, de mudança nas modalidades e estratégias formativas. É preciso avançar dos modelos predominantes de cursos pontuais para experiências que possibilitem ao professor a imersão nos conteúdos curriculares e a vivência de cada um deles em diferentes espaços da cidade, para que ganhem novos sentidos e significados. Tal modelo poderá acarretar a mudança de postura do profissional, que, inserido em práticas de observação, pesquisa e aprofundamento pode realizar práticas mais contextualizadas e inovadoras na escola.

Assumindo esta compreensão, o desenvolvimento profissional pode considerar a cidade como diversos espaços pedagógicos, que, a partir da intencionalidade das ações de formação, a convertem em um grande *lócus* formativo, um espaço de socialização, ampliando consideravelmente as possibilidades de aprendizagem. A perspectiva de desenvolvimento profissional que considera a escola

como um *lócus* formativo, amplia as vivências dos professores, tanto no aspecto territorial quanto cultural.

O **desenvolvimento profissional na cidade** ganha lugar quando possibilita esses espaços de experiência do conteúdo, de aprendizagem do ainda não vivido, da resignificação de espaços, do incentivo à exploração de saberes adormecidos no currículo escolar, na troca entre os saberes dos professores, no olhar sobre o território que se habita, na ampliação do sentimento de pertencimento do espaço vivido, na descoberta do que ainda não se sabia, no conhecer o que ainda era desconhecido, na valorização da cultura. Nesse contexto o professor se forma, mas além disso, se desenvolve profissionalmente ao ampliar os saberes necessários à docência de forma contextualizada, prática, investigativa e inovadora.

É relevante lembrar que os professores passam por distintas instâncias socializadoras, sendo a escola, uma delas, local onde eles também aprendem a exercer a docência. No caso de práticas formativas em um espectro mais amplo, que considere os espaços da cidade, outras instâncias configuram uma forma permanente de relação e interdependência possibilitando ao professor resignificar seu *habitus*, sua forma de exercer a docência agregando o apreendido a partir das novas experiências.

Viñao Frago (2001, p. 10) registrou que, dentre os campos de investigação histórico-educacional que mais dedicou atenção junto aos processos de profissionalização docente, o espaço e o tempo escolares e a linguagem ganham especial relevância e justifica: tais questões – o espaço, o tempo e a linguagem – ou seja, nossas vivências e representações das mesmas, constituem aspectos chaves para compreendermos tanto em nível individual quanto interpessoal, o social, e complementa: “apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral e da educativa em particular essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático.” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 11).

Partindo da proposição de que o desenvolvimento profissional docente se consolida em diferentes tempos e espaços e, considerando a dimensão espacial na atividade humana, a cidade é mais um espaço vivido que pode proporcionar experiências que se manifestam em um repertório de *habitus*. Para Escolano (2001), ainda que analise com especificidade a arquitetura do espaço escolar, o espaço é um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.

Pensar o espaço para a formação docente é parte contributiva de um modelo de formação que considera o desenvolvimento profissional do professor. Todo espaço possui uma dimensão educativa, não é neutro e sempre transforma o indivíduo. A cidade pode e deve ser reconhecida como um espaço educativo, lugar que abriga uma liturgia acadêmica, dotada de estímulos, conteúdos e valores:

(...) reconhecemos que a cidade como lugar educador não tem sido explorada adequadamente como território educativo. A tentativa de neutralizar a fronteira entre o “lado de dentro” – representado pela educação formal que limita a atividade educadora àquela praticada internamente aos muros das escolas – e o “lado de fora” – que reconhece e recupera a importância da cidade na atividade educadora, ainda não acontece efetivamente no dia a dia da escola. (AZEVEDO, FARIA e PEREIRA, 2015, p. 14).

Essa “atividade educadora” ocorre não somente no interior da escola e sim, além de seus muros. A cidade pode ser vista como um grande laboratório de experiências educativas. A escola, por sua vez, passa a ser o elemento mobilizador, a partir do qual se cria uma rede disposta a trocar conhecimentos e valores, a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender.

Toda prática docente orbita em torno do currículo e as experiências na cidade podem ser um ponto de partida para efetivá-lo. As práticas culturais (e consequentemente a composição do capital cultural) geram significados, formas de subjetivação e formas de entender o mundo e de compreender-se nele. Tais práticas têm relação com as experiências formativas e com as experiências vividas também na cidade. É preciso, portanto, analisar a cidade, em experiências formativas, como mobilizadora de práticas, experiências, relações e materialidades que vão articulando uma forma de entender a cultura e de se entender como parte dela.

Para Gimeno Sacristán (2017, p. 71):

Uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que se mantém muito dissociadas da aprendizagem experiencial extraescolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante.

O mesmo autor acima citado alerta para a necessidade de integrar as experiências vividas à cultura escolar para que a escola não esteja obsoleta na

formação humana. Ele enfatiza sobre a estreita relação entre a formação docente e a cultura que acaba por compor o currículo escolar.

Martínez Bonafé afirma que:

A cidade é uma forma material de cultura; um complexo dispositivo cultural de onde são construídos mensagens, significados e experiências, onde são alimentadas histórias, narrações, onde biografias são formadas e transformadas. (BONAFÉ 2010, p. 1 in GIMENO SACRISTÁN, 2010).

Nossas experiências, portanto, nos permitem acumular um capital que será utilizado em vivências futura, sendo que as ações nos constituem como pessoas e educam-nos, porque as carregamos conosco, constituindo nossa própria biografia de forma contínua (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Assim sendo, o acúmulo de capital cultural e social adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional influenciam o modo como realizamos a docência.

Somos, portanto, fruto de processos de formação que se estabelecem por meio de relações sociais com e no meio social. Ao passarmos por diferentes agências socializadoras, atuamos de modos distintos, mobilizando capital cultural e capital social no sentido de educar, de conhecer, de conectar ou desencadear a reestruturação do *habitus*.

Em processos de formação, professores são submetidos a diferentes matrizes de cultura e entram em contato com disposições de cultura incorporada pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida. Em processos de desenvolvimento profissional buscam-se possibilidades de repensar o fazer docente que estejam em conexão aos estudos da infância na contemporaneidade. Se entendemos a necessidade de romper com a dicotomia indivíduo x sociedade, se entendemos que somos constituídos por nossas experiências e nosso acervo de capitais e se estamos em constante relação com o espaço vivido, por que não conectar estas premissas em busca de refletir sobre o desenvolvimento profissional a partir de experiências na cidade? É aí que esses caminhos se interrelacionam...

4 O QUE DIZEM/VIVEM/FAZEM OS PROFESSORES NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA CIDADE E COMO O RELACIONAM COM A PRÁTICA DOCENTE

“O passeio não é passeio, é uma aula de campo pedagógica muito importante”.

(Entrevistada 1)

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Considerando os avanços tecnológicos e as alterações recorrentes nas políticas que norteiam a prática docente, conhecer o perfil do professor é passo essencial para identificar fatores que afetam a qualidade do ensino e identificar melhorias necessárias às políticas educacionais, afinal, “são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos.” (SOUZA e GOUVEIA, 2011, p. 2).

Buscando caracterizar o perfil das profissionais entrevistadas (seis profissionais atuantes em uma Escola Municipal de Curitiba), a partir de indicadores socioeconômicos e culturais, aplicou-se um questionário para levantar tais informações, registradas e analisadas a seguir. Além deste instrumento, para

levantamento de dados que pudessem responder ao problema de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Para análise e comparação dos dados foram utilizados como referência os indicadores apresentados no relatório “Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração”²⁸, o documento “Perfil do professor da Educação Básica” (, 2018) e dados dos últimos censos demográficos realizado pelo IBGE. Na TABELA 3 são destacados dados relativos à idade, sexo, cor/raça, estado civil, número de filhos e religião para caracterização inicial do grupo entrevistado.

Pesquisas como a de Polena e Gouveia (2013) evidenciam que a idade do professor pode indicar características do seu perfil profissional. Em seu estudo²⁹, as autoras observaram que a faixa etária que prevalece é entre 30 e 49 anos, com tendência de aumento, o que sugere um envelhecimento dos profissionais docentes. O estudo indica, ainda, um ponto relevante: temos profissionais mais jovens nas etapas iniciais e profissionais mais experientes nos anos finais da escolarização. Gatti e Barreto (2009) afirmam que a maior parte dos docentes que atua na Educação Infantil no Brasil tem até 29 anos e no Ensino Fundamental a distribuição por faixas se equilibra entre 30 e 46 anos ou mais. A faixa etária do professor pode estar relacionada também com a postura que cada um assume em relação ao uso de tecnologias e novas metodologias, apresentando postura mais ou menos passiva e demandando maior ou menor esforço em momentos de formação continuada. Importante destacar que não é somente a idade o fator de importância, mas os saberes e experiências construídos ao longo da docência que irão modelar a prática de cada professor.

Segundo estudo exploratório realizado pelo INEP (2009) a maioria dos profissionais em regência de classe são mulheres, perfil que se altera à medida em

²⁸ Matijascic, Milko. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, 2017. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf Relatório produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para contribuir com o debate sobre o monitoramento da meta 17 do Plano Nacional de Educação, que trata da valorização dos professores.

²⁹ POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. Perfil do professor: análise de série histórica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Anais, ANPAE, Recife, 2013. A pesquisa apresentou o perfil do professor do Ensino Fundamental nas redes municipais e estaduais de ensino nos anos de 2007, 2009 e 2011, utilizando os dados do questionário de contexto do professor da Prova Brasil.

que se avançam as etapas de ensino, ou seja, há crescimento gradual da participação masculina nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Em análises mais específicas a perspectiva de gênero é relevante para compreender a característica das relações que se estabelecem entre professores e estudantes no contexto escolar.

A análise sobre cor/raça é também relevante, pois possibilita a reflexão sobre a diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada em propostas de formação continuada em uma abordagem multicultural para atender estudantes de universos diferentes. Nos levantamentos brasileiros, usualmente são utilizadas cinco categorias para indicar a raça: branco, preto, amarelo, pardo e indígena. Segundo dados do IBGE, em todas as etapas de ensino existe um predomínio de professores que se declaram brancos. Em 2017, dos 2.078.910 professores brasileiros, 42% se declararam brancos. A TABELA 3 também apresenta as informações sobre a caracterização de cor/raça dos profissionais entrevistados.

TABELA 3- INFORMAÇÕES PESSOAIS DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	SEXO	IDADE	ORIENTAÇÃO SEXUAL	COR/RAÇA	ESTADO CIVIL	FILHOS	DENOMINAÇÃO RELIGIOSA
1	Feminino	47	Heterossexual	Branca	Casada	1	Católica
2	Feminino	42	Heterossexual	Branca	Casada	2	Católica
3	Feminino	42	Heterossexual	Branca	Casada	0	Católica
4	Feminino	48	Heterossexual	Branca	Casada	1	Espírita
5	Feminino	42	Heterossexual	Branca	Casada	1	Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras
6	Feminino	32 anos	Heterossexual	Branca	Solteira	0	Não tem religião

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

De acordo com os dados apresentados no relatório “Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração” (MATIJASCIC, 2017), é possível identificar que os professores da educação básica no Brasil residem, em geral, em domicílios com melhores condições de moradia que os demais ocupados. Para indicar as condições de moradia, o relatório considera que condições adequadas dependem de um conjunto de fatores combinados: construção de alvenaria ou madeira tratada com telhas ou lajes; acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto – ou fossa séptica – e lixo; máximo de duas pessoas

por dormitório com banheiro no domicílio; e, finalmente, acesso à telefonia e à eletricidade. Considerando os dados produzidos, cinco das participantes da pesquisa residem em casa própria, de alvenaria, apresentam um conjunto de equipamentos eletroeletrônicos que possibilitam maior qualidade de vida e acesso à informação, conforme dados na TABELA 4. Na tabela há informações sobre o transporte, todas as entrevistadas possuem transporte próprio.

TABELA 4- CONDIÇÕES DE MORADIA E TRANSPORTE DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	ATUALMENTE MORA:	TIPO DE CONSTRUÇÃO DA MORADIA EM QUE RESIDE	NÚMERO DE CÔMODOS DE SUA RESIDÊNCIA	ELETROELETRÔNICOS/INTERNET	CARRO PRÓPRIO	PRINCIPAL MEIO DE DESLOCAMENTO
1	Em casa ou apartamento próprio	Alvenaria	7 ou mais	TV, Computador, Bicicleta, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Freezer, Telefone Celular/Smartphone, Acesso à Internet, TV por assinatura	Sim	Transporte próprio
2	Em casa ou apartamento próprio	Alvenaria	7 ou mais	TV, Computador, Bicicleta, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Freezer, Telefone Celular/Smartphone, Acesso à Internet, TV por assinatura	Sim	Transporte próprio
3	Em casa ou apartamento próprio	Alvenaria	7 ou mais	TV, Computador, Bicicleta, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Celular/Smartphone, Acesso à Internet	Sim	Transporte próprio
4	Em casa ou apartamento próprio	Alvenaria	7 ou mais	TV, Computador, Bicicleta, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Celular/Smartphone, Acesso à Internet, TV por assinatura	Sim	Transporte próprio
5	Em casa ou apartamento próprio	Alvenaria	7 ou mais	TV, Computador, Motocicleta, Bicicleta, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Freezer, Telefone Celular/Smartphone, Acesso à Internet, TV por assinatura	Sim	Transporte próprio
6	Em casa de familiares	Alvenaria	7 ou mais	TV, Computador, Máquina de Lavar Roupas, Geladeira, Telefone Fixo, Telefone Celular/Smartphone, Acesso à Internet	Não	Transporte próprio

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

Destaca-se que quatro delas residem em Curitiba, em bairros mais centrais, e residem muito próximo ao local de trabalho (três residem até 3km de distância da escola e duas delas residem 4km ou mais de distância da escola), conforme TABELA 5.

TABELA 5- BAIRROS EM QUE RESIDEM E EM QUE TRABALHAM AS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	MUNICÍPIO EM QUE RESIDE	TEMPO QUE RESIDE NO MUNICÍPIO	BAIRRO EM QUE RESIDE	BAIRRO EM QUE TRABALHA	DISTÂNCIA RESIDÊNCIA-LOCAL DE TRABALHO	COM QUEM RESIDE	QUANTIDADE DE PESSOAS QUE RESIDEM NA MORADIA
1	Curitiba	47 anos	Vista Alegre	Vista Alegre	Até 50 metros	Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)	Um ou dois
2	Curitiba	42 anos	Butiatuvinha	Vista Alegre	4 km ou mais	Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)	Três ou quatro
3	São José dos Pinhais	4 anos	Borda do Campo	Vista Alegre Uberaba	4 km ou mais	Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)	Três ou quatro
4	Curitiba	Pouco mais que 20 anos	Pilarzinho	Vista Alegre	Até 3 km	Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)	Um ou dois
5	Curitiba	42 anos	Pilarzinho	Vista Alegre	Até 3 km	Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)	Um ou dois
6	Curitiba	32 anos	Mercês	Vista Alegre	Até 3 km	Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)	Um ou dois

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

Ainda tomando como referência os indicadores apresentados no relatório “Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração” (MATIJASCIC, 2017), em termos de renda *per capita* familiar, rendas superiores a três salários mínimos representam famílias com uma situação financeira mais afluyente no Brasil. Ainda segundo o relatório, existe um nível melhor de inserção de professores nas classes superiores de renda *per capita* domiciliar, situação que possivelmente envolve docentes na condição de cônjuge e que não representam pessoas de referência no domicílio. Existe também um percentual de professores ocupados nas classes com menor renda *per capita* domiciliar, o que denota uma precarização das condições de renda desses profissionais.

O relatório, no entanto, aponta que esses dados variam conforme a região e afirma que nas regiões Sul e Sudeste, em áreas urbanas, há maior aproximação entre os professores e demais ocupados no que se refere à renda. No entanto, o mesmo estudo afirma que o nível de escolarização dos professores é, no geral, maior do que os demais ocupados e conclui:

Ao observar a situação dos professores e de suas famílias em relação à média brasileira, as condições de vida e de trabalho são melhores. Isso pode se explicar pelo fato de a maioria absoluta do contingente de trabalhadores estar inserida em ocupações mais precárias ou dotadas de frágeis relações laborais. O professor é basicamente um assalariado, cujos direitos sociais são respeitados e o nível de rendimentos, embora seja limitado, não o coloca em uma situação de pobreza relativa ou absoluta. Existem professores que se inserem em condições de trabalho mais frágeis, e isso implica uma situação familiar dotada de carências e que requer atenção por parte dos formuladores de políticas públicas, ainda que isso seja de limitada envergadura. (MATIJASCIC, 2017, p. 35).

O grupo entrevistado se mostra também em condição socioeconômica superior à média brasileira, como mostra a TABELA 6:

TABELA 6- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ECONÔMICO DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA	FAIXA DE RENDA MENSAL DA FAMÍLIA (CONSIDERANDO VALOR DO SALÁRIO MÍNIMO DE R\$ 1.212,00)	CARGA HORÁRIA APROXIMADA DE ATIVIDADE REMUNERADA
1	Seu salário contribui um pouco para o sustento da sua família	Mais de 10 até 20 salários mínimos	Dois padrões ou RIT - 40 horas semanais
2	Você é a principal responsável pelo sustento da sua família	Mais de 3 até 10 salários mínimos	Dois padrões ou RIT - 40 horas semanais
3	Você é a principal responsável pelo sustento da sua família	Mais de 3 até 10 salários mínimos	Dois padrões ou RIT - 40 horas semanais
4	Você é a principal responsável pelo sustento da sua família	Mais de 3 até 10 salários mínimos	Dois padrões ou RIT - 40 horas semanais
5	Seu salário contribui um pouco para o sustento da sua família	Mais de 3 até 10 salários mínimos	Um padrão - 20 horas semanais
6	Seu salário contribui um pouco para o sustento da sua família	Mais de 3 até 10 salários mínimos	Um padrão - 20 horas semanais

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

*um padrão refere-se à uma jornada de 20 horas de trabalho.

A partir dos dados produzidos para esta caracterização socioeconômica, é possível afirmar que das seis entrevistadas, quatro apresentam uma condição socioeconômica acima da média brasileira, usando como referência a renda mensal *per capita* no Brasil de R\$ 1.353,00 – segundo os dados do IBGE (2021). Nota-se que a renda *per capita* de quatro entrevistadas é, no mínimo, duas vezes este valor.

Sobre o nível de formação dos professores, o relatório informa que ainda é precário no Brasil, pois existe um número médio de 10% de professores nas esferas federais e estaduais que apresentam somente o ensino médio em regiões metropolitanas, e esse indicador piora em áreas urbanas não metropolitanas. A formação em nível superior é a mais frequente em todas as etapas de ensino e o número de professores formados vem crescendo. Essa tendência de crescimento está em conformidade com a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014/2024) que reconhece o nível superior como requisito mínimo para o professor atuar na educação básica.

A meta 15 prevê também que metade do contingente de professores realize uma formação de pós-graduação até 2024. Os dados do censo escolar de 2020 mostram que, de 2016 a 2020, houve aumento de 34,6% para 43,4% de professores com pós-graduação. Mostra também uma elevação no percentual de docentes com formação continuada saindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020.

Sobre a escolarização, todas as entrevistadas avançaram na etapa alcançada por pais e avós e concluíram curso superior além de curso de especialização, sendo que duas das seis profissionais concluíram mestrado, mostrando que estão acima da média em comparação com a média nacional. No Brasil, a grande maioria de professores pós-graduados possui títulos de especialização (percentuais acima de 95%) e a proporção de professores com títulos de mestrado ou doutorado ainda é reduzido, sendo 4,1% dos profissionais com mestrado e 0,5% dos profissionais com título de doutorado (Dados do Censo 2017). A escolarização das entrevistadas é evidenciada na TABELA 7:

TABELA 7- CONDIÇÕES DE ESCOLARIDADE DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	ONDE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL	CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL	ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO	MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
1	Integralmente em Escola Pública	Curso Regular	Integralmente em Escola Pública	Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular	Pedagogia/Presencial	Mestrado/Presencial
2	Maior parte em Escola Pública	Curso Regular	Integralmente em Escola Pública	Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular	Pedagogia/Presencial	Especialização Presencial
3	Integralmente em Escola Pública	Curso Regular	Integralmente em Escola Pública	Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular	Pedagogia/Presencial	Mestrado/Semi-presencial
4	Maior parte em Escola Particular	Curso Regular	Integralmente em Escola Particular	Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular	Pedagogia/Presencial	Especialização/Presencial
5	Maior parte em Escola Pública	Curso Regular	Integralmente em Escola Pública	Comum ou de educação geral, no ensino regular	Pedagogia/Presencial	Especialização/Presencial
6	Integralmente em Escola Particular	Curso Regular	Integralmente em Escola Particular	Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular	Pedagogia/Presencial	Especialização/À distância

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

Em relação à formação continuada dos professores, a meta 16 do PNE estabelece que é necessário “(...) garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL,

2014). Os dados do Censo de 2017 mostram que há crescimento na quantidade de professores que realizam cursos de formação continuada, mas esses professores representam ainda 34% do total de professores da Educação Básica. Um número relevante é o de que a maior parte das formações foi realizada por professores de redes municipais, com percentual crescente ao longo dos anos.

A TABELA 8 apresenta informações sobre a formação continuada das entrevistadas e indica que elas, além dos momentos oferecidos pela mantenedora, buscam momentos complementares por conta própria.

TABELA 8- FORMAÇÃO CONTINUADA DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	FONTE(S) DE PESQUISA PARA O EXERCÍCIO DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	HORAS POR SEMANA DEDICADAS AO PLANEJAMENTO	DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS PELA MANTENEDORA, DE QUAIS PARTICIPA	BUSCA ATIVIDADES DE FORMAÇÃO COMPLEMENTARES AO OFERECIDO PELA MANTENEDORA	QUAIS TEMAS BUSCA EM FORMAÇÕES COMPLEMENTARES
1	Materiais que a escola disponibiliza, Redes sociais, Google ou outro navegador	Três a cinco	De todos em que tenho a oportunidade de participar	Sim/Semestralmente	Formação Integral; Tecnologia na Educação
2	Materiais que a escola disponibiliza, Redes sociais	Mais de cinco	De todos em que tenho a oportunidade de participar	Sim/Anualmente	Formação de professores, educação infantil
3	Livros e(ou) periódicos de minha propriedade, Materiais que a escola disponibiliza, Redes sociais, Google ou outro navegador	Três a cinco	De todos em que tenho a oportunidade de participar	Sim	Que permitam a melhoria das condições objetivas de trabalho, áreas de interesse currículo planejamento avaliação alfabetização projeto político pedagógico ensino médio e educação profissional
4	Livros e(ou) periódicos de minha propriedade, Materiais que a escola disponibiliza, Redes sociais, Google ou outro navegador	Mais de cinco	Somente dos que tenho interesse pelo tema, Dos que são recomendados pela unidade escolar	Sim/Semestralmente	Literatura, Geografia, história, transtorno auditivo, dislexia
5	Google ou outro navegador	Mais de cinco	Somente dos que tenho interesse pelo tema	Sim/Mensalmente	Propostas de ensino aprendizagem
6	Google ou outro navegador	Três a cinco	De todos em que tenho a oportunidade de participar	Sim/Semestralmente	Inclusão, Inteligência emocional

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

Para além da formação continuada voltada ao exercício da docência, a TABELA 9 mostra que todas as profissionais participam de atividades de cultura e lazer com frequência, tem acesso à livros e internet como fonte de informação

evidenciando a busca por ampliação de repertório e de experiências diferenciadas e diversificadas no cotidiano. Conforme exposto no Capítulo 2, o volume de capital cultural interfere nas disposições apresentadas pelos professores e, portanto, quanto mais eles estiverem expostos à livros, filmes, espaços culturais e artísticos, maior serão as possibilidades de construir uma prática docente qualificada.

TABELA 9- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO CULTURAL DAS ENTREVISTADAS

ENTREVISTADA	ATIVIDADES EXTERNAS REALIZADAS COM MAIS FREQUÊNCIA	ESPAÇOS PÚBLICOS QUE COSTUMA FREQUENTAR	FAZ OU FEZ CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	LIVROS LIDOS EM 2022	TIPOS DE LIVROS MAIS LIDOS	COM QUE FREQUÊNCIA SE MANTÉM INFORMADO SOBRE AS NOTÍCIAS	RECURSO QUE UTILIZA PARA MANTER-SE ATUALIZADO
1	Teatro, Parque público, Viagem	Parque Barigui, Tingui, praças, vias...	Sim/ Espanhol	Entre 6 e 8.	Outros.	Algumas vezes por semana	Internet
2	Parque público, Esportes, Outro(s)	Parque Barigui, Parque Tingui	Não	Entre 3 e 5.	Obras literárias de ficção., Obras literárias de não-ficção., Livros técnicos.	Algumas vezes por semana	Telejornais, Internet
3	TV, Museus, Teatro, Parque público, Espaços culturais/artísticos, Viagem	Todos os museus procurando variar entre eles, espaços gastronômicos, shoppings e centro histórico	Sim/ Inglês	Entre 3 e 5.	Livros técnicos.	Diariamente	Outro(s)
4	Cinema, Parque público, Esportes	Cine Passeio, rua XV, feira do Largo da Ordem	Sim/ Francês	Entre 3 e 5.	Obras literárias de ficção., Outros.	Algumas vezes por semana	Internet
5	TV, Teatro, Cinema, Parque público, Viagem, Esportes	Parque Tingui, Parque são Lourenço, rua XV	Não	Entre 3 e 5.	Obras literárias de ficção., Outros.	Algumas vezes por semana	Telejornais, Internet
6	Parque público, Shows/Apresentações musicais, Espaços culturais/artísticos, Esportes	Parque Barigui, praça 29 de março, Rua XV.	Não	Entre 3 e 5.	Livros técnicos.	Diariamente	Internet

Dados organizados pela pesquisadora, 2023.

Diante da matriz teoria de análise escolhida para este estudo, Bourdieu (1996) em Razões Práticas, explicita a importância de relacionar as posições sociais, as disposições de cada agente e as escolhas que cada um faz em sua prática para uma

análise adequada de cada realidade, encontrando elementos de distinção, ou diferenciação em relação a um determinado grupo. A diferenciação está vinculada ao próprio espaço social e como ele determina as ações de cada agente. Segundo Bourdieu (1996, p. 19):

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou grupo são só distribuídos em função de suas posições nas distribuições estatísticas de acordo com dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, (...) são os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural.

As disposições apresentadas pelas participantes da pesquisa no decorrer das entrevistas, caracterizam-se como elemento de diferenciação na atuação profissional, pois moldam neste grupo características comuns no conjunto de capital econômico, cultural e social dos professores e que pode, por consequência, se transformar em qualificação da prática docente. Por este motivo, serão considerados na análise dos dados tais elementos de diferenciação, vinculados ao conjunto de capitais apresentados pelas participantes da pesquisa.

4.2 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE CURITIBA

Antes de proceder à análise sobre a necessária conexão entre o desenvolvimento profissional de professores e o uso dos espaços da cidade³⁰, foi realizada uma consulta sobre os equipamentos urbanos da cidade de Curitiba que podem ofertar alguma possibilidade formativa para professores e estudantes. A pesquisadora solicitou ao IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), acesso aos mapas que indicassem a localização de todos os locais abertos à população que ofertem alguma experiência de ampliação cultural, artística, ambiental, histórica, educativa. Após o levantamento, foram identificados mais de 189 espaços que atendem tal propósito, conforme mapas no ANEXO 1.

A Escola Municipal em que os dados da pesquisa foram produzidos, localiza-se no Bairro de Santa Felicidade³¹, que fica a 7 km do Centro da cidade de Curitiba,

³⁰ A partir deste trecho do relatório de tese ao realizar análises sobre a cidade, considera-se a **parte** dela em que os dados foram produzidos, ou seja, região noroeste da cidade de Curitiba e seu entorno, cujas características foram descritas acima.

³¹ O bairro ocupa 2,8% do território de Curitiba que tem 434,67 km². Tem 31.572 habitantes, sendo 86,72% da cor branca. O bairro conta com 10.857 unidades de domicílio com densidade

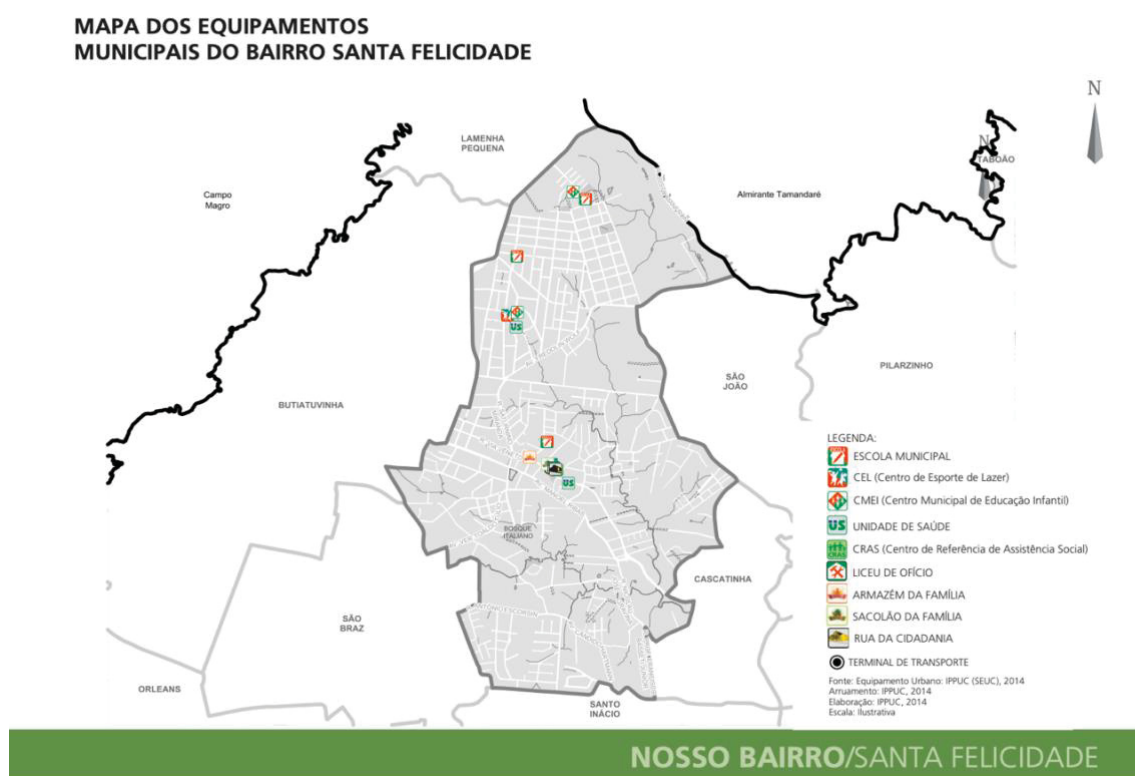
na região noroeste. Atende 385 estudantes da Educação Infantil ao 5º ano e, para os padrões da cidade, é considerada uma escola de médio porte.

O bairro reserva parte da cultura trazida pelos imigrantes italianos à Curitiba e é conhecido por ser um polo gastronômico da cidade. Guarda grande área verde, parques e monumentos.

Especificamente em relação ao bairro de Santa Felicidade, o IPPUC registra no mapa abaixo (FIGURA 4) os principais equipamentos urbanos localizados no bairro. Em análise comparativa dos mapas que compõem o ANEXO 1, observa-se que a maior concentração de equipamentos urbanos se encontra na região matriz (central) e parques e praças mais estruturados na região Norte da cidade, onde também há maior incidência de pontos turísticos.

FIGURA 4- MAPA DOS EQUIPAMENTOS MUNICIPAIS DO BAIRRO SANTA FELICIDADE

domiciliar de 2,91 habitantes por moradia. Em relação ao tipo de moradia predominante são casas (82%), seguido por casas em condomínio (10,87%) e apartamentos (7,04%). Em relação ao transporte, a proporção é de 1,26 habitantes por veículo. Dos 1.196.377 veículos da cidade, 25.082 estão em Santa Felicidade. Dos estabelecimentos em setores de atividade econômica, há 448 indústrias, 1.542 comércios e 1.999 empresas de prestação de serviços. A renda média por domicílio predominante no bairro é de entre 1 a 2 salários mínimos. A taxa de alfabetização no bairro é de 98,59% para pessoas com 10 anos ou mais de idade, enquanto a taxa da cidade de Curitiba é de 97,97% para pessoas com 10 anos ou mais de idade. O IDEB do bairro é de 7,3, sendo o maior IDEB do município. Em relação à área verde, Curitiba tem 101,6 milhões de m², sendo que 3,5% desta área fica em Santa Felicidade. Este percentual representa 28,98% da área do bairro.
Fonte: <https://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/63-Santa%20Felicidade.pdf>

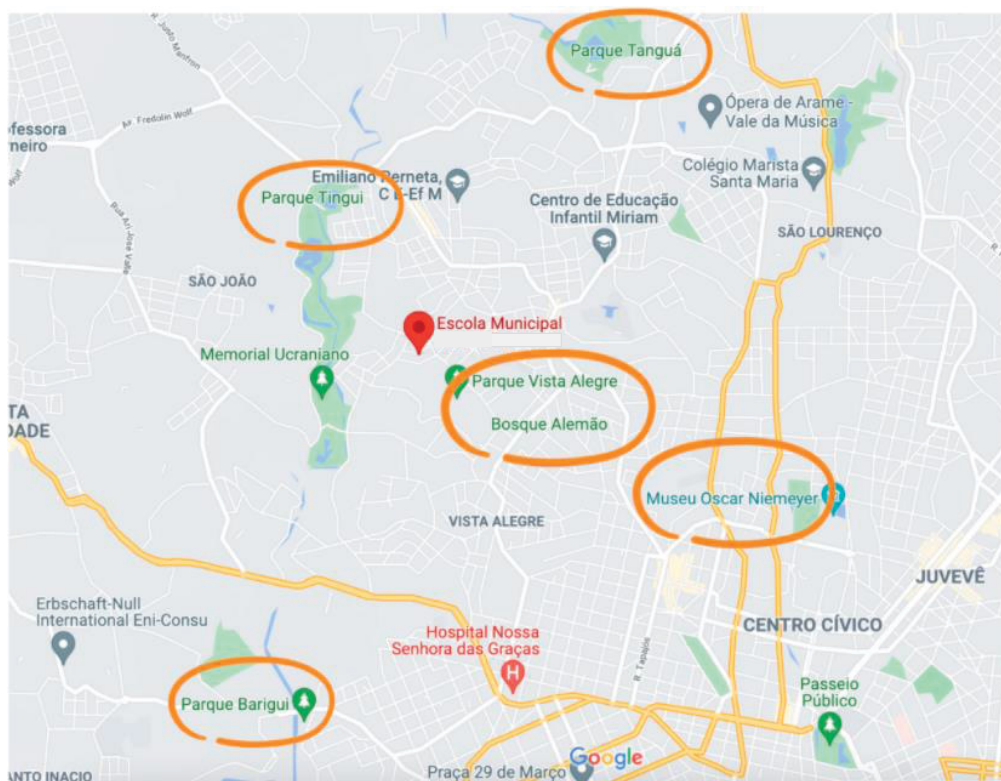


Fonte: <https://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/63-Santa%20Felicidade.pdf>

Analisando as possibilidades de uso dos espaços disponíveis, tanto na formação dos professores, como na possível articulação entre as experiências educativas e o currículo, durante as entrevistas, observou-se que o uso ainda é mais habitual e restrito à região próxima à escola, fortalecendo a ideia apresentada por Lefebvre (2000) e Haesbaert (2004) sobre o território apropriado, ou seja, o espaço verdadeiramente habitado, ocupado por um grupo, de valor simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso.

De acordo com o levantamento feito utilizando o software Atlas Ti, os espaços mais utilizados pelas professoras (mencionados por elas durante as entrevistas) foram os indicados no mapa abaixo (FIGURA 5):

FIGURA 5- INDICAÇÃO DOS ESPAÇOS MAIS REFERENCIADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO USO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA CIDADE DE CURITIBA



FONTE: Google maps

NOTA: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Observa-se que do amplo mapa educativo ofertado pela cidade de Curitiba, as escolhas das professoras para a exploração do entorno e vivência de práticas externas ao espaço escolar, ainda são restritas aos locais próximos à unidade escolar e também à área que residem, ou seja, em territórios no qual já têm domínio, certo conhecimento ou sentimento de pertencimento. Obviamente, há variáveis como a necessidade de deslocamento, transporte, segurança, disponibilidade de datas, o que não inviabiliza esta expansão no uso dos espaços educativos da cidade.

Um aspecto relevante na análise, refere-se à própria localização da Escola Municipal em que os dados foram produzidos bem como região de moradia da maioria do grupo de professoras participantes. A região Noroeste da cidade, além de alocar grande quantidade de parques que fazem parte da rota turística da cidade, é habitada por moradores de condição socioeconômica maior em relação a região Sul e extremo Sul da cidade.

Em uma análise de desenhos feitos por crianças sobre o bairro, Ferreira observou que:

crianças moradoras da região norte e central da cidade (e tendo nestes bairros, entre outras questões, moradores, em geral, com melhores

condições socioeconômicas e de escolaridade e um índice maior de famílias brancas em comparação com as do sul e extremo sul), tinham à sua disposição uma variedade maior de espaços consolidados de lazer e cultura (parques, museus, teatros etc), uma mobilidade espacial mais ampla nos bairros vizinhos e na própria cidade (...). Já as crianças do sul e extremo sul (e tendo nesses bairros, entre outras diferenças, um índice maior de famílias negras em comparação com as da região norte e central e com menores condições socioeconômicas e de escolaridade) tinham maior autonomia nas saídas pela região do bairro onde moravam, mas frequentavam uma variedade menor de espaços fora dele, tendo, portanto, uma mobilidade voltada para o próprio bairro (2022, p. 6).

Uma vez que a divisão do espaço é determinada pelas relações de poder e por escolhas da classe dominante, é preciso lembrar que o bairro em questão é resultado desta delimitação e que por si só exerce influência nas escolhas realizadas pelas professoras. Ao saírem para o entorno próximo, acabam por viver experiências em uma área verde, urbanizada, turística e que, por si, já é um elemento de diferenciação, não mobilizando necessariamente a reflexão com os estudantes sobre o uso dos espaços urbanos frente às desigualdades – o que é papel da escola.

Em um estudo que busca articular a escola ao seu entorno pode-se reconhecer que

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral. (Museo Pedagógico Nacional, 1911, p. 4 apud VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 32).

Diante de tal afirmação, torna-se condição na análise das entrevistas compreender que a escola se localiza em uma região de privilegiada área verde e em meio (muito próximo) a parques da cidade: Parque Tanguá, Parque Tingui e Parque Vista Alegre o que favorece o uso de tais espaços, situação que foi confirmada durante a realização das entrevistas.

4.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS: DISPOSIÇÕES COMUNS

O referencial teórico utilizado para a análise de categorização das entrevistas parte da Sociologia de Pierre Bourdieu (1974, 1983, 1989, 1992, 2001, 2004, 2008, 2009, 2013, 2014) e dos conceitos de *habitus*, campo e capitais, amparada pelos estudos sobre cidade em Lefebvre (2000, 2001, 2008); território educativo a partir de Faria (2009, 2012); e o conceito de território apropriado a partir de Haesbaert (2004, 2006).

Conforme apresentado no GRÁFICO 1, foram elencadas nove unidades de registro, organizadas posteriormente em três categorias em que se procurou articular as reflexões derivadas do referencial teórico consultado e da mobilização dos conceitos de Pierre Bourdieu, que propôs uma teoria da ação prática e mostrou que a efetivação das práticas exercidas pelos agentes é decorrente de um *habitus* que está vinculado a um campo e à posse de determinados tipos de capitais.

As categorias em questão foram definidas ao longo da análise (a posteriori) e considerou-se a identificação semântica como critério para a sua formação: elementos que guardam o mesmo significado, foram agrupados, mas a depender do contexto, um elemento poderia estar contido em duas unidades de registro ao mesmo tempo. Por isso, o título final de cada categoria foi definido ao final das análises.

Nesta pesquisa, buscou-se preservar a autenticidade dos termos e, portanto, a nomeação final foi feita considerando-se o elemento mais significativo e que apareceu reincidentemente dentro das unidades de registro e depois das categorias formadas, levando-se em conta o seu poder associativo – “sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que (...) condensa o conjunto das significações.” (MOLINER apud ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 6).

A partir das categorias definidas, procurou-se compreender seu significado e as relações que estabeleciam entre si, articulando-as aos conceitos estruturantes da presente pesquisa.

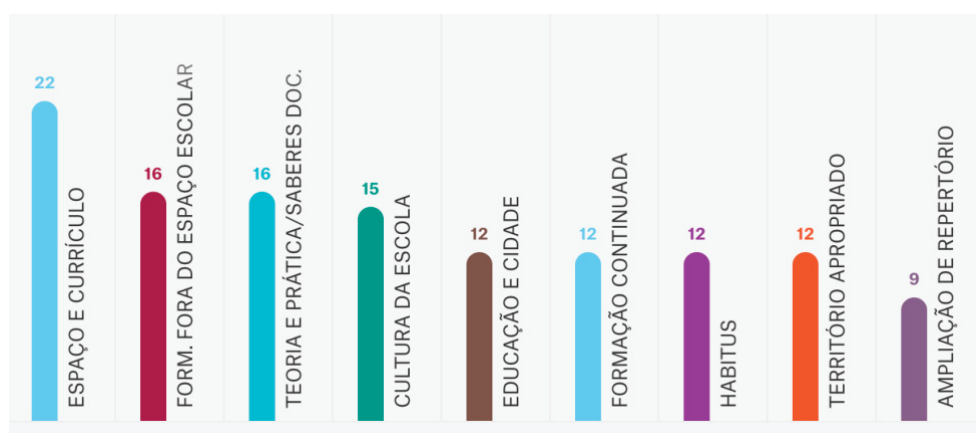
No processo de categorização, buscou-se aglutinar esses elementos em núcleos de significação/sentido. Embora fosse possível verificar a recorrência de certos elementos nas falas das profissionais, na interpretação mais minuciosa de sua estruturação percebeu-se o quanto esses elementos se articulavam a partir de lógicas

muito particulares a partir da formação e das experiências individuais de cada profissional. Para a codificação, as unidades de registros identificadas pela pesquisadora foram:

- AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO
- *HABITUS*
- CULTURA DA ESCOLA
- EDUCAÇÃO E CIDADE
- ESPAÇO E CURRÍCULO
- FORMAÇÃO FORA DO ESPAÇO ESCOLAR
- FORMAÇÃO CONTINUADA/DPP
- RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA/SABERES DOCENTES
- TERRITÓRIO APROPRIADO

A incidência de vezes que cada unidade de registro apareceu nas entrevistas, conforme registros no software AtlasTI foi:

GRÁFICO 1: INCIDÊNCIA DE CADA UNIDADE DE REGISTRO NAS ENTREVISTAS.



Nota: Dados organizados pela pesquisadora no software AtlasTI.

Tais unidades de registro foram condensadas nas categorias apresentadas no QUADRO 1:

QUADRO 1- CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

FORMAÇÃO CONTINUADA/ DPP	CONSTITUIÇÃO E DISPOSIÇÃO DO <i>HABITUS</i>	TERRITÓRIOS
• FORMAÇÃO FORA DO ESPAÇO ESCOLAR • CULTURA DA ESCOLA • EDUCAÇÃO E CIDADE	• AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO • <i>HABITUS</i> • RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA/SABERES DOCENTES • CAPITAL CULTURAL E ECONÔMICO	• ESPAÇO E CURRÍCULO • TERRITÓRIO APROPRIADO

NOTA: Dados organizados pela pesquisadora.

Como forma de explicitar as disposições das profissionais participantes da pesquisa, a seguir são descritos e analisados trechos das entrevistas que expressam suas percepções considerando as unidades de registro escolhidas para categorização (Formação continuada/Desenvolvimento profissional docente/DPP, Constituição e disposição do *habitus* e Territórios).

Sobre a transcrição das entrevistas, etapa que Bourdieu (2008) denomina por processo verbal do discurso recolhido, o pesquisador precisa estar atento à fidelidade do que se manifesta na entrevista, conciliando duas obrigações:

(...) as obrigações de fidelidade a tudo que se manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética (...) e as leis de legibilidade que se definem em relação com destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas mas que impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações sociais socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos da mímica e toda a postura corporal, etc. (BOURDIEU, 2008, p. 709-710).

Considerando estas duas obrigações, entendendo a dificuldade em conciliá-las e sendo a transcrição um ato de “reescrever” (Bourdieu, 2008), tomou-se o cuidado em registrar entre parênteses quando necessário, algumas expressões/attitudes

externadas pelas entrevistadas como forma de tornar mais fiel o que se manifestou durante as entrevistas.

4.3.1 Formação continuada/Desenvolvimento profissional docente

Questionadas sobre a **função da formação continuada**, todas as entrevistadas destacaram sua importância para o desenvolvimento profissional do professor. Porém, pode-se observar que, embora de forma relacionada, a compreensão sobre a função da formação continuada difere. Para algumas profissionais ela é considerada como necessária para suprir lacunas deixadas pela formação inicial:

*A nossa formação de graduação hoje, com a experiência e maturidade que eu tenho, eu vejo o quanto ela é falha, o quanto faltam elementos e a **formação continuada ela vem te sustentando, vem sustentando as suas tomadas de decisões as suas práticas**, vem trazendo uma evolução. (ENTREVISTADA 1, grifo da pesquisadora).*

*Eu sou uma defensora da formação continuada, eu acho que é necessário, muito necessário, a formação inicial não dá conta dos saberes, da prática pedagógica, é **só a formação inicial não vai dar conta**. (ENTREVISTADA 2, grifo da pesquisadora).*

Aparece também como ferramenta para “capacitar”, trazer novidades, possibilitar avanços no trabalho docente:

(...) o quanto essa formação continuada te ajuda a crescer, a evoluir e especialmente neste tempo de educação remota onde se você não tem uma... uma vivência, uma experiência e um conhecimento teórico também, você não dá conta de avançar, não dá conta de inovar, não dá conta de oferecer aos estudantes uma qualidade dentro do que eles merecem. (ENTREVISTADA 1).

***Sem formação continuada não vejo como a gente evoluir, avançar.** (ENTREVISTADA 2, grifo da pesquisadora).*

Capacitar, trazer novidades porque senão a gente acaba caindo na rotina dentro da sala de aula também né, e daí assim com essas formações continuadas eles trazem as novidades para a gente, sempre dá uma clareada. (ENTREVISTADA 5).

Por outro lado, a formação continuada também é vista como espaço para articulação entre teoria e prática, como descreve uma das entrevistadas:

*Eu acho que é integrar a sua prática de trabalho. Então por vezes a gente fez formações teóricas incríveis mas se o professor não consegue fazer a transposição daquilo para sua prática ou vivenciar aquilo na sua atuação ele vai ter esse domínio, ele vai ser ali uma enciclopédia, ele vai saber se esta é a página do livro que está dito aquilo, não é, mas o principal é que nós que trabalhamos com a educação, **a gente consiga transpor aquilo para as nossas ações práticas, para poder articular teoria e prática mesmo, que uma depende da outra para existir.** (ENTREVISTADA 3, grifo da pesquisadora).*

Apareceu ainda como espaço para revisitar a prática docente:

Acho que é se revisitar, autoavaliação, eu acho é que a gente tem que estar sempre buscando né, quando a gente acha que já encontrou tudo, você estagna, deixa de descobrir coisas interessantes por aí, de outras pessoas, de outras análises, de outras crianças, de outros mundos que as afetaram e que de alguma maneira a gente pode repensar. (ENTREVISTADA 4).

E, por fim, a formação também foi descrita como fonte para ampliação dos saberes:

A formação não é para o outro ver, mas é pra gente aprender, para a gente crescer, conhecer, para a gente ampliar nosso conhecimento. (ENTREVISTADA 2).

As percepções das entrevistadas, sobre a função da formação continuada, embora distintas, apontam para a perspectiva do desenvolvimento profissional docente o que pressupõe a continuidade, uma abordagem que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança que toda a formação precisa ter. Considerando os estudos de Marcelo Garcia (2009),

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.(...) Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Ainda que o autor reforce que o processo de desenvolvimento profissional se concretiza na escola, ele alerta para a necessidade de se integrar outros tipos de oportunidades e experiências, validando as expressões das entrevistadas sobre a formação em diferentes espaços da cidade, explicitadas mais adiante.

Ao analisar os dados de uma única instituição de ensino, adota-se a concepção de cultura da escola, mais específica do que a cultura escolar. Trata-se das especificidades não da escola como instituição global, mas sim de cada escola em específico, da cultura produzida por seus agentes nas relações com os outros, com os espaços e com os saberes produzidos individual e coletivamente. Após a leitura das transcrições, em relação à **cultura da escola**, observaram-se pontos de vista e práticas similares, como uma identidade de grupo, uma forma própria de pensar as práticas pedagógicas. Ficou evidente que a equipe gestora, ao estimular e promover distintos momentos de formação continuada, vêm constituindo uma identidade própria da escola o que foi facilitado por um grupo relativamente homogêneo cultural e economicamente e que reconhece e valoriza os momentos de formação:

*Nossa escola é uma escola pequena né, é uma escola é que nós temos uma equipe, **a gente veio construindo com essa equipe esse olhar de valorizar a formação.** (ENTREVISTADA 1, grifos da pesquisadora).*

*(...) **porque cada escola tem a sua identidade né**, então é um trabalho árduo. Você tem que estar um momento todo construindo com elas né, mas vale a pena porque a gente percebe que quem não tem essa pegada, não fica na unidade. Isso eu posso te afirmar, quem não tem essa pegada de levar a sério, de amar realmente o que faz, respeitar a criança enquanto criança, estar lá pela criança, não fica na unidade, porque a equipe gestora, nós ficamos muito assim, nós somos muito presentes. (ENTREVISTADA 1, grifo da pesquisadora).*

*Eu estou né numa escola assim, que pretendo ficar para sempre, até a aposentadoria porque é um grupo muito comprometido, é um grupo excelente, **é um grupo de profissionais extremamente envolvido em buscar várias soluções para os problemas que tem e movido para a formação continuada.** (ENTREVISTADA 3, grifo da pesquisadora).*

Além disso, tornou-se evidente o exposto por Marcelo Garcia (1999, p. 26) que ao propor a formação continuada como área de conhecimento e investigação, considera relevante que seja a partir de interesses individuais e/ou comuns dos professores: “no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional **centradas nos seus interesses e necessidades.**” (grifo da pesquisadora). Tal perspectiva evidenciou-se no trecho abaixo descrito:

*Cada escola tem uma forma de organizar. Na nossa escola, claro, professor tem liberdade de escolher a formação³² e se ele tem um desejo, porém, nós temos alguns combinados: onde se você, por exemplo, está com o segundo e terceiro ano e a necessidade da escola e dos estudantes é alfabetização, então nós vamos priorizar que ela faça formação dentro de alfabetização e quando a escola tem esse olhar, o que que acontece: **a formação continuada, ela tem sentido.** (ENTREVISTADA 1, grifo da pesquisadora).*

A cultura da escola pode determinar um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos professores, pois quando a cultura trabalha contra os profissionais é praticamente impossível engajá-los em novas ações/projetos. Na instituição em que se realizou a pesquisa o que se observou foi justamente o apoio positivo da equipe gestora para a realização das práticas escolares em diferentes espaços da cidade:

É, parte primeiro da escola né, da gestão, que está sempre atenta aí junto com as professoras, organizando, planejando, sugerindo e apoiando sempre as ideias que surgem. (ENTREVISTADA 6).

O desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de uma educação na cidade, deve considerar a relação entre ambas. Tal relação ainda não é consolidada atualmente e, portanto, requer esforço, provocações, integração entre escola e seu entorno para que o projeto de formação humana considere em suas práticas o uso dos diferentes espaços urbanos, não somente para a ampliação da formação humana voltada à cidadania como para a ampliação do repertório dos estudantes.

Sobre a **relação entre educação e cidade** ficou evidente uma relação mais instrumental (Gomes, 2014) ou “utilitarista”, ou seja, usar dos espaços da cidade para ensinar ou aprender algo.

*Sempre que dá a gente fala, incentiva as crianças a buscarem aí conhecerem, às vezes a gente fala alguma coisa na teoria, mostra alguma imagem, algum vídeo e **sempre incentiva que eles procurem conhecer esse espaço.** (ENTREVISTADA 5, grifo da pesquisadora).*

A gente trabalhou em matemática, a gente fez toda uma problematização questão de dobro, triplo e daí uma mãe de um aluno era confeitadeira, ia fazer um bolo para nós, daí a gente foi lá com prancheta, daí a gente arrecadou com as famílias o dinheiro para comprar os ingredientes, fomos lá compramos, eles calcularam se o dinheiro ia dar, não ia dar, foi assim muito,

³² A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferta, ao longo do ano, grande diversidade de cursos com temáticas distintas e o professor tem a possibilidade de escolher quais irá realizar a partir das necessidades identificadas. Cada unidade escolar adota um critério diferente para esta escolha.

muito rico, então que essas saídas realmente elas ampliam muito o conhecimento das crianças. (ENTREVISTADA 5, grifo da pesquisadora).

É necessário destacar que este uso mais instrumental dos espaços da cidade para ampliação das vivências curriculares não é inadequado – mas difere de uma concepção mais abrangente em que a cidade educa com a escola. Este uso pode ser tomado como ponto de partida para uma apropriação dos espaços da cidade, onde cada estudante poderá transformá-los em territórios apropriados.

Uma das entrevistadas evidenciou ter uma **concepção mais abrangente entre a relação entre educação e cidade**, já apresentando o uso da expressão “espaços educativos”. A entrevistada, porém, realizou seu estudo de mestrado na perspectiva da educação integral, já estando familiarizada com a perspectiva de uso dos diferentes espaços na formação do estudante:

*Eu sempre brinco com as meninas na escola né, elas falam- meu Deus (nome) **mais um espaço educativo**, onde vamos parar! - a escola é pequena e a gente cheia de espaços educativos dentro da unidade né, eu falo gente, mas a nossa cidade é assim, **vocês já pararam para analisar que a nossa cidade é assim?** Olha você vai ali no parque Tingui, que é aqui pertinho você vai no parque Tingui, lá tem um índio você já lembra da história, você já volta na história, você vai aqui no parque Vista Alegre você já vê a pedreira já é história, você vai onde você vai, você entra no ônibus você vê um tubo, tem uma história... então é um canto educativo, Curitiba é cheia de espaços educativos! (risos) (ENTREVISTADA 1, grifo da pesquisadora).*

Após a pesquisadora contextualizar a ideia de **formação continuada fora do espaço escolar** ou que sensibilize para o uso dos espaços que a cidade oferece, considerando a relação entre currículo, saberes docentes e os espaços que oferecem potencial educativo, as participantes da pesquisa expressaram seu ponto de vista. Todas elas já haviam passado por alguma experiência nesta perspectiva e enalteceram a contribuição possível na prática pedagógica:

*(...) acho que toca um pouco diferente, muito é do envolvimento da pessoa (...). Quando a gente vai com o propósito de o que eu vou trazer para a minha prática, (...) você com certeza tem uma experiência diferenciada e uma mobilização diferenciada. (...). **Ela (a formação fora do espaço escolar) quando bem estruturada agrega mais articulação teoria e prática.** (ENTREVISTADA 3, grifo da pesquisadora).*

*Eu lembro bem do Museu Paranaense que foi bem, bem bacana, é bem difícil a gente conseguir levar os alunos no museu, como eu fiz o curso eu consegui levar as crianças, foi muito bom. Fizeram uma visita guiada com a gente, falam o histórico, com os professores dá para aprofundar mais, **então a gente fica com outro olhar né, porque a gente fala de uma maneira com as crianças, mas quando a gente pode trocar com os professores, pode aprofundar um pouquinho mais.** (ENTREVISTADA 6, grifo da pesquisadora).*

***A partir do momento que eu vivencio eu consigo internalizar, eu consigo sentir, parece que muda,** então é eu acho que a partir daí que a gente consegue ir melhorando e trabalhando, qualificando as propostas. Eu acredito muito nas vivências. (ENTREVISTADA 6, grifo da pesquisadora).*

*Então, a gente vivia uma era de informação e de pouca produção de conhecimento científico né e assimilação dele, de vivência, então quanto mais repertório puder proporcionar aos estudantes e quanto mais eu puder aprender em todos os espaços que eu estiver, especialmente nos não escolares melhor né, **todo o espaço, não é, tem que ser educativo.** (ENTREVISTADA 3, grifo da pesquisadora).*

Relevante destacar que uma das entrevistadas relatou que foi uma formação específica que a sensibilizou para a importância do uso dos espaços da cidade nas práticas escolares, reforçando a ideia de que nestes momentos de formação o professor pode ser mobilizado ao uso de diferentes espaços da cidade para as vivências com os estudantes:

*(...) a gente tinha formações mensais com a Maria Virgínia³³ e o último foco formativo lá em 2015, 2016 foi o eu, o outro e o entorno. Então eu acho que essa formação foi que contribuiu para esse meu olhar assim sabe, de estar ali e falar: Ah, a gente tem um lugar aqui que dá pra ir (...) Eu acho que isso abriu muito a minha cabeça **de ver as possibilidades que a gente tem em volta da escola e aproveitar disso para enriquecer os conteúdos das crianças.** (ENTREVISTADA 2, grifo da pesquisadora).*

Aprender a partir da experiência ou vivência de outros professores também foi destacado por uma das entrevistadas:

Muita coisa a gente aprende com as colegas, entre as trocas entre nós mesmas e essa visita do entorno inclusive que eu fui uma das que acabei fazendo em 2019, foi por conta de ter observado as outras professoras realizando também. (ENTREVISTADA 6)

³³ Maria Virgínia Gastaldi, formadora pelo Instituto Avisa Lá, responsável pelo programa de formação continuada aos professores da Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, na gestão municipal 2013/2016.

Três entrevistadas apresentaram a necessidade da **vivência do conteúdo**, da importância em passar pela experiência para que o profissional se aproprie daquele saber:

***A partir do momento que eu vivencio eu consigo internalizar**, eu consigo sentir, parece que muda, então é eu acho que a partir daí que a gente consegue ir melhorando. (ENTREVISTADA 6, grifo da pesquisadora).*

*Eu acredito que qualifica sim porque são experiências, são bagagem, são conteúdos, são aprendizagens nossos que a gente pode estar passando para eles, dividindo né, repertoriando **e a gente só pode fazer isso se a gente tiver isso com a gente né se a gente não vivenciou, a gente não praticou, (...) se a gente não viu, a gente não tem como passar.** (ENTREVISTADA 6, grifo da pesquisadora).*

***Eu acredito que a cidade tem muito a contribuir** porque você vai, por exemplo, no Museu do Olho³⁴ né, eu vou contar uma vivência minha: você não faz só um tour porque lá também tem oficinas, você vivencia a oficina, você consegue vivenciar o que é aquele autor, aqueles autores, aqueles pintores né, aqueles artistas estavam remetendo, então **se você consegue você leva isso para a tua escola** (...). (ENTREVISTADA 1, grifo da pesquisadora).*

Então, quando eu fui nesse curso, eles levaram a gente lá em Santa (Felicidade) e eles mostraram ali, onde era a nascente do Rio, aonde eu vivia, aonde eu andava, onde eu estava sempre, eu nunca imaginei que embaixo ali daquele quarteirão que eu estava cansada de ficar, na frente da escola, ali, tinha uma nascente de Rio! Quando eles foram fazendo o caminho com a gente a pé, foi incrível, porque ela foi mostrando ele vem daqui, vai descer por lá, aquilo para mim foi extraordinário, porque eu nunca imaginei que tinha um rio passando ali, por baixo da minha localidade, na minha ignorância o rio tinha que estar do lado de fora, olha que absurdo né, e aí que eu fui entender que tem rio retificado, subterrâneo. (ENTREVISTADA 4).

(...) se a gente não tem essa experiência, se a gente não tem esse prazer, dificilmente a gente vai conseguir oportunizar isso para eles também. (ENTREVISTADA 6)

Sobre o valor da experiência no ensino e na formação de professores, Dewey defendia que era necessário desenvolver uma teoria da experiência, reconhecendo que ela não é sinônimo de formação. Neste sentido afirmava que: “não é suficiente insistir nas necessidades da experiência, nem mesmo na atividade da experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha.” (DEWEY, 1938, p. 27). O que deve ser considerado principalmente é o valor que uma experiência tem em experiências posteriores, ou seja, sua transferência para aprendizagens posteriores a

³⁴ Museu Oscar Niemeyer, também conhecido como Museu do Olho, localizado no bairro Centro Cívico em Curitiba/PR.

mesma, o que foi observado em diversos momentos das entrevistas quando as profissionais relataram replicar vivências que tiveram em momentos anteriores, na infância ou em momentos de formação.

Destacou-se nas análises a percepção da gestora da unidade escolar em fomentar não somente a formação continuada do professor voltada ao conteúdo/currículo, mas também um cuidado com a **formação humana** dos professores. Mesmo que de forma indireta, tal cuidado com a oferta de práticas diferenciadas na formação dos professores pode auxiliar na constituição do grupo e no fortalecimento de disposições que impulsionem novas práticas:

(...) se o professor vai ele se apaixona e a gente provoca isso nele também né. Nós fomos juntas no PAÇO, na Generoso, aí nós já vamos tomar um cafezinho na confeitaria da família porque lá tem história. (...)
(ENTREVISTADA 1)

Conclui-se nesta seção, à luz dos estudos de Gimeno Sacristán (2017) e Marcelo Garcia (1999), que o desenvolvimento profissional docente colabora na ampliação do repertório e do conjunto de saberes dos professores que são transformados em práticas diferenciadas no ambiente escolar.

4.3.2 Constituição e disposições do *habitus*

Bourdieu (1989) afirmou que a escola precisa voltar suas práticas à aspectos mais críticos, como forma de superar a estrutura e a metodologia reprodutivistas. Para analisar os sistemas de ensino, Bourdieu reflete sobre o **capital (econômico/cultural/social)** dos indivíduos, entendendo-o como pilar da organização e manutenção do sistema social. Esse conjunto de capitais está associado à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, voltado aos costumes e culturas produzidas e conservadas em diferentes contextos.

A acumulação dos capitais reflete tanto na atuação de professores como na aprendizagem dos estudantes, ou seja, existe uma estreita ligação entre as estruturas de relações sociais e o sistema de ensino. Cabe lembrar que na teoria bourdieusiana, o capital transmitido pela família contribui para definir as atitudes face ao capital cultural ao qual se tem acesso ao longo da vida e por diversos momentos, durante as entrevistas, esse sistema de valores interiorizados ficou evidente:

De criança também, meu pai também tinha esse costume de levar a gente em parque. (ENTREVISTADA 5)

(...) era clássico da nossa família, o sábado de manhã né a gente ia até a rua XV, a minha mãe nos deixava no bondinho, eu e meus irmãos, então eles cuidavam de mim, eram um pouquinho mais velhos, ela ia passear depois voltava buscar e a gente almoçava e depois ia para o Parque Barigui. Lá tem o grupo Escoteiro, eles fazem parte do movimento Escoteiro, então é por isso que a minha questão afetiva com o parque. Então estava lá desde pequena, acho que são esses dois marcos. Para mim o teatro Guaíra que todo o mês de julho estava lá por conta da apresentação do grupo folclórico, então são esses pontos, que é o cheiro, que é um som, e movimento. (ENTREVISTADA 6)

O acúmulo de capital, portanto, reflete diretamente na formação do agente e na forma como ele se relaciona com o mundo. Observou-se que as professoras que tiveram interação com os espaços na cidade desde a infância atribuem maior significado à estas experiências quando podem replicá-las com os estudantes, reforçando a perspectiva de um capital mais “alargado”, visto como um *processo* de incorporação à pessoa na forma de esquemas mentais e de práticas.

Uma vez que o capital cultural não é transmitido instantaneamente, o mesmo precisa ser adquirido, internalizado, o que pressupõe um trabalho de assimilação para tornar esta forma de capital uma parte integrante da pessoa, constituindo seu *habitus*:

*Eu acredito que é essa formação é pessoal, é profissional enquanto ser humano né, porque é, você vai conhecer para você, você vai conhecer, é um conhecimento, é um patrimônio teu, que você está investindo em você né, você enquanto pessoa. **É claro que isso vai de certa forma imprimir nas suas ações enquanto professor lá em sala de aula né, com a sua criança, então eu acredito que a cidade tem muito a contribuir.** (ENTREVISTADA 1, grifos da pesquisadora).*

Uma das entrevistadas reforçou a importância do professor utilizar/mobilizar o conhecimento/repertório que já adquiriu (capital cultural/social) para estabelecer relações mais significativas no processo de ensino-aprendizagem:

Eu acho que vai depender muito do repertório que a pessoa tem. Eu nunca fui para Paris, nunca fui no Museu do Louvre, mas se eu tiver que falar sobre ele vou falar um monte de coisa e com brilho no olho (...). É preciso planejamento, estudo prévio, a professora vai fazer um tour virtual antes, entra no Google Earth, então a gente usa né desses recursos pra si, porque o nosso objetivo é fazer com que aquele encantamento pelo aprender se desperte no aluno então, tanto a professora quanto os estudantes né, tem que estabelecer essas relações. (ENTREVISTADA 3).

Ao analisar as entrevistas, a pesquisadora optou pelo uso da expressão “**ampliação de repertório**” buscando identificar de que forma as experiências pessoais e profissionais interferem na acumulação de capitais e, ainda, se estes capitais interferem na prática docente.

*(...) se você tem um repertório, se você fala do que você vivenciou, é do que você conhece é diferente do que você leu, então a energia é diferente e como nós somos energia, assim acredito eu, chega na criança diferente, chega com mais brilho chega com, com mais entusiasmo lá o professor consegue aguçar a curiosidade no estudante né, **consegue fazer com que o estudante tenha desejo de também chamar a família para ir até aquele espaço.** (ENTREVISTADA 1, grifo da pesquisadora).*

*(...) as professoras que participam da formação, que procuram estudar mais sobre os temas, que participam das formações que a gente oferta e que a prefeitura oferta, **elas têm uma prática bem diferente das que não fazem.** (ENTREVISTADA 2, grifo da pesquisadora).*

Evidenciou-se também a preocupação de uma profissional que atua na gestão, sobre a função e responsabilidade da escola frente a estes momentos de saída para o entorno, no sentido de ampliação cultural, de levar em lugares onde habitualmente a família não leva:

Então o que que eu fui conversando com as professoras é: onde se a família for optar, a grande maioria da família for optar para levar a criança num passeio, elas vão levar num museu ou elas vão levar no mundo da bolinha³⁵? Para que serve a escola? Para ampliar conhecimento, então se a família já leva no mundo da bolinha... eu não preciso levar no mundo da bolinha, vamos ampliar né, vamos contar para essas crianças que tem museu, que tem igrejas que são grandes espaços artísticos, que tem parques, vamos contar para eles, para eles contarem para a família né... (ENTREVISTADA 2).

Gimeno Sacristán (1999, p. 71) reforça que a prática institucionalizada, a ação “deixa os sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre: gera efeitos, expectativas, reações, experiência e história (...) cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias”. Segundo o autor, a ação humana assegura esquemas, rotinas para ações posteriores, ou seja, cada ação do agente “incorpora a experiência passada e gera a base para as

³⁵ “Mundo Mágico das bolinhas”, parque infantil de organização privada, localizado no bairro Mercês.

seguintes (...), a experiência não é inútil, não pode ser apagada, é o capital que acumulamos para as ações subsequentes.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 70 e 71).

Como eu já tinha ido (ao museu), já tinha visto, já sabia, daí eu vi no currículo qual assunto assim principal que estava referente a faixa etária dos meus alunos. Daí foi mais tranquilo. A gente parava assim mais tempo, olhava as situações assim mais pertinentes a eles. (ENTREVISTADA 5).

Esse capital cultural incorporado, no amplo sentido do termo, se revelou em diversos momentos das entrevistas, quando as profissionais relataram maior segurança em circular por espaços já conhecidos e explorados em experiências anteriores. O *habitus* aqui traz segurança aos professores e vai mobilizando e gerando novas práticas dentro da rotina escolar:

(...) já sei o que conheço, já sei o que pode oferecer...” (ENTREVISTADA 3)

Ficou evidente na releitura das entrevistas que muitas aprendizagens aconteceram em momentos anteriores aos atuais momentos de formação e foram muito significativos para a compreensão da importância de olhar para a cidade como um *lócus* de educação:

Quando a gente estava na gestão anterior que era do Gustavo³⁶, a gente na Educação Infantil, a gente já falava da cidade, não falava nesse termo cidade educadora, a gente já falava do entorno, mas isso com a Educação Infantil, com o ensino fundamental não. (ENTREVISTADA 2)

E tais aprendizagens o conjunto de disposições se perpetuou em práticas mais significativas na escola:

A gente tem uma professora que é sensacional, que era também formadora da Educação Infantil, ela ainda é né, mas ela também fez comigo essa formação do avisa lá, na época ela era da Secretaria da educação lá do delta, e ela trouxe para as crianças do Pré para eles visitarem pelo Google um lugar que eles gostariam de visitar (...). (ENTREVISTADA 2)

Fica evidente, portanto, que os professores aprendem em diversos momentos de socialização, não somente nos momentos formais, mas também na troca “informal” entre pares com maior ou menor experiência. Quando se destaca a formação continuada, autores como NÓVOA (1992, 2008, 2019, 2020), DAY (2001) e GIMENO

³⁶ Gustavo Fruet, prefeito da cidade de Curitiba, entre os anos de 2013-2016, eleito pelo PDT.

SACRISTÁN (1999, 2017) já evidenciam a importância das experiências prévias na constituição da profissionalidade. Estas experiências prévias constituem um aspecto singular na trajetória docente, caracterizando seu modo de exercer a profissão com valores, atitudes, concepções e metodologias bastante característicos:

a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais em termos de condições pessoais do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tenha uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. (SEVERINO, 2003, p. 75).

O profissional empresta suas experiências pessoais à sua atuação profissional. Portanto, considerando a necessidade da atividade docente seja fecunda, crítica e mobilizadora, as experiências pessoais dos professores agregam valor e qualidade à sua prática docente. Ademais, Bourdieu, ao apresentar o conceito de *habitus* reforça que experiências passadas geram esquemas de percepção de pensamento e ação que se revelam em ações futuras, o que é observável nos relatos das profissionais, quando ao comentar de suas práticas atuais relembram das vivências que tiveram anteriormente.

As experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

As profissionais evidenciaram que suas práticas, ainda que singulares, são produto da socialização, constituídas a partir de experiências e espaços distintos, em condições sociais específicas, a partir da família, da própria escola, do trabalho ou da troca entre pares. Tal perspectiva se evidenciou em alguns relatos apresentados pelas entrevistadas, como no destacado abaixo:

Muita coisa a gente aprende com as colegas, entre as trocas entre nós mesmas e essa visita do entorno inclusive que eu fui uma das que acabei fazendo em 2019, foi por conta de ter observado as outras professoras realizando também. (ENTREVISTADA 6).

Para Setton (2002, p. 66), “a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais”. Sendo o *habitus*, um produto do trabalho de apropriação historicamente construído no seio das diferentes comunidades humanas, “produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história.” (BOURDIEU, 1983, p. 76). Embora seja o resultado da interiorização das mesmas estruturas objetivas fundamentais (dentro de cada grupo ou classe), o *habitus* apresenta diversidade na sua homogeneidade, em razão da lógica de diferenciação inerente entre os indivíduos, produzindo-se práticas opostas no discurso ou aparência, porém internas de um tipo de grupo ou classe social.

Em outras palavras, os agentes sociais determinam ativamente, por intermédio de categorias de percepção e de apreciação social e historicamente constituídas, a situação que os determina. Podemos dizer até que os agentes sociais são determinados somente e na medida em que eles se determinam; mas as categorias de percepção e de apreciação, que são o princípio desta (auto)determinação, são elas mesmas, em grande parte, determinadas pelas condições econômicas e sociais de sua constituição. (BOURDIEU, 1992, p. 111).

Para Bourdieu, cada grupo, inserido em um campo específico, possui características singulares que o homogeneizam, distinguindo-o dos demais. Portanto, a noção de prática é constituída e apreendida, em Bourdieu, a partir do *habitus* – que produz as práticas.

O *habitus* produz práticas, que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Uma das entrevistadas externou que a troca entre os professores, fortalece a efetivação de algumas práticas e que de certo modo, compõe seu *habitus*:

(...) isso foi sendo trabalhado com as outras professoras e a gente vai olhando, vai gostando, vai trocando entre nós, uma experiência foi legal, foi assim, dá para fazer de outro jeito, então acho que é todo um conjunto ali que acaba fortalecendo, favorecendo essa prática. (ENTREVISTADA 6).

Sobre a **relação teoria e prática** no processo de formação docente, Trojan (2008, p. 29), afirma que “tem se apresentado como um problema de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino, em geral, se mostram como campos de aplicação da teoria”.

Para Marcelo Garcia (1999) a integração entre teoria e prática na formação continuada de professores é um princípio necessário ao desenvolvimento profissional, onde os professores desenvolvem um conjunto de saberes próprios, produto de experiências e vivências pessoais por meio da reflexão sobre a prática. Para o autor, aprender e ensinar acontecem por meio de um processo em que o conhecimento prático e teórico se integram em um currículo orientado para a ação.

Segundo Trojan (2008, p. 37),

A essência da atividade docente profissional, ou seja o processo de ensino e aprendizagem envolve conhecimentos teóricos e práticos porque é uma atividade intencional que exige conhecimentos, estabelecimento de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade. Por essa razão, deve ser científica e sistemática e não espontânea e casual, pois envolve um processo de transformação da realidade, cujo resultado deve ser a aprendizagem dos elementos necessários para a formação humana em determinado contexto social.

Sobre a relação teoria e prática, encontram-se nos estudos de Imbernón (2010), algumas indicações na perspectiva do desenvolvimento profissional. Para o autor, "formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta." (IMBERNÓN, 2010, p. 37). Nesta perspectiva, cabe ao desenvolvimento profissional e ao formador, oferecer instrumentos para análise e reflexão sobre a prática de modo que o professor possa realizar as suas escolhas, interiorizá-las e incorporá-las ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Para tal fim, os cursos de formação não devem ser restritos a uma teoria explicativa sobre o conteúdo/tema em questão, mas sim

(...) realizar simulações, demonstrações, para depois ir para a prática real e desenvolver sessões de retorno dos professores e discussões em que se analise a concretização da prática nas diversas situações problemáticas e possam observar as diversas complexidades que forem surgindo. (IMBERNÓN, 2010, p. 37).

Segundo o autor, o desenvolvimento profissional precisa ultrapassar estratégias metodológicas explicativas e reforçar processos de reflexão e de mudança na prática.

Os pressupostos anteriormente explicitados foram encontrados nas percepções apresentadas pelas entrevistadas, como em trecho já apresentado anteriormente:

*(...) mas o principal é que nós, que trabalhamos com a educação a gente consiga transpor aquilo para as nossas ações práticas, **para poder articular teoria e prática mesmo, que uma depende da outra para existir.*** (ENTREVISTADA 3, grifo da pesquisadora).

Sobre a efetiva articulação entre teoria e prática, uma das entrevistas relata que as formações em diferentes espaços da cidade, podem contribuir para tal fim:

*Então mesmo quando for uma formação que aparentemente se torna mais descolada, mais lúdica em outros espaços, ela precisa ter esse mesmo rigor metodológico das outras formações. **Mas ela quando bem estruturada com certeza agrega mais articulação teoria e prática, com certeza.*** (ENTREVISTADA 3, grifo da pesquisadora).

Em busca de novas perspectivas para o desenvolvimento profissional Imbernón aponta que

a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto mas sim em potencializar uma nova cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática da formação introduzindo nos em novas perspectivas e metodologias. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Por este motivo, é que se reforça a ideia do uso do entorno da escola e dos espaços educativos da cidade, não somente como uma estratégia metodológica, mas

como uma possibilidade de ampliação do desenvolvimento profissional docente em uma nova **cultura formadora**.

Em relação à necessidade do movimento de busca, do conhecimento do conteúdo, do saber necessário ao ato de ensinar, uma entrevistada explica que

o professor que tem essa postura docente de conhecimento né, que ele conhece de verdade o que ele está falando, que não seja superficial, mas que tenha esse aprofundamento, ele também vai conseguir formar um estudante melhor. (ENTREVISTADA 1).

Sobre a relação com o saber, não poderia deixar de ser destacada tamanha sensibilidade de uma entrevistada, ao entender que o professor não sabe tudo, mas está em constante aprendizagem, nesse movimento de busca. Como Paulo Freire (2019a) narra, a partir de suas experiências de vida, não se pode ensinar de forma clara a menos que reconheça a própria ignorância a menos que identifique o que não se sabe e o que ainda não se domina. E assim, exatamente assim, nessa condição de aprendizagem contínua e da consciência de um não-saber todas as coisas, se coloca uma das entrevistadas:

Eu confesso para você a minha ignorância, eu descobri o tamanho da minha ignorância, eu fui contar para os alunos também a ignorância: que eu não conhecia sobre a questão dos rios né e eles ficaram tão perplexos quanto eu quando eu comecei a falar! Porque eu morei em Santa Felicidade... então quando eu fui nesse curso eles levaram a gente lá em Santa e eles mostraram ali, onde era nascente do Rio, aonde eu vivia, aonde eu andava, onde eu estava sempre, eu nunca imaginei que embaixo ali daquele quarteirão que eu estava cansada de ficar na frente da Foz do Iguaçu do da escola, ali, tinha uma nascente de Rio! (ENTREVISTADA 4).

Além do aspecto mencionado, a professora deixa evidente também que o conteúdo vivenciado na formação continuada em diferentes espaços da cidade, foi incorporado de tal forma que ela o transpôs, quase que de imediato, para a prática com os estudantes, ou seja, as vivências formativas se manifestaram em ampliação de repertório e este se transformou em práticas docentes mais contextualizadas.

4.3.3 Territórios

“Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. (FREIRE, 2019b, p. 45).

A educação possui uma dimensão espacial e, portanto, o espaço é um elemento constitutivo da atividade educativa. Nas entrevistas foram observadas as percepções das profissionais sobre a relação entre o espaço e as práticas educativas, considerando a possibilidade de integrar os saberes previstos no currículo às vivências. Sobre a relação entre **espaço e currículo**, as entrevistadas apontam:

*(...) uma coisa que eu faço muito com elas (as professoras) (...) por exemplo lá no quarto ano: o que que é o currículo lá do quarto ano? Vamos dar uma olhada no que eles vão estudar lá? No quinto ano, o que eles vão estudar? Eles vão estudar a história do Paraná, história de Curitiba... **a gente poderia ir para ampliar no Museu Paranaense, num parque, alguma coisa sabe nesse sentido assim, é vincular com o currículo.** (ENTREVISTADA 2, grifo da pesquisadora).*

Eu acho que é importante que não seja só um passeio e isso eu posso estar errada, mas eu discordo um pouco dessa visão de passeio entendeu, eu gosto que tenha um propósito. (ENTREVISTADA 4).

*Também já fui lá no setor de Agrárias com crianças quando estávamos trabalhando em questão de solo, **daí a gente trabalha conteúdo em sala de forma prática, não é passeio, são para ver na prática o que a gente vê na sala de aula.** (ENTREVISTADA 5, grifo da pesquisadora).*

*Então, o primeiro critério que eu utilizava era alguma coisa, algum movimento, algum local, alguma oportunidade que tivesse a ver com o currículo. Então a partir do currículo, quais locais a gente poderia oportunizar que oportunizasse essas vivências da experiência para eles. Essa saída do entorno inclusive foi através de uma proposta que tem na prefeitura que é um trabalho sobre rios e aí nós temos o bosque Vista Alegre, próximo né então **a gente foi fazer essa visita no entorno para trabalhar todas as questões, sempre relacionado com o currículo.** (ENTREVISTADA 6, grifo da pesquisadora).*

(...) não que eu acho que toda saída tem uma finalidade de alimentar um currículo, mas você pode fazer uma ponte. (ENTREVISTADA 4).

Tais apontamentos evidenciam que as professoras buscam, na maioria das vezes, um entrelaçamento entre o currículo e os espaços da cidade direcionando para a ideia de uma relação com a cidade, sempre a partir de um conteúdo curricular. Esse é um primeiro passo para a compreensão entre a educação na cidade e requer ser provocada para a construção do que Gadotti (2006) denominou de Pedagogia da Cidade ou que Faria (2009) denominou Pedagogia do lugar, ou seja, a construção de

Pedagogias que empoderem educacionalmente todos os espaços formais e não formais para contribuir na formação voltada à efetiva cidadania. Para Gadotti (2006, p. 139):

precisamos empoderar educacionalmente a todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o espaço da cultura e da educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade. Esse é o objetivo da pedagogia da cidade.

Sobre o espaço, Viñao Frago (2001, p. 75) afirma que o mesmo “não é neutro, sempre educa”, tendo espaço e educação implicações recíprocas. A partir dos estudos de Viñao Frago, foi possível identificar algumas percepções das entrevistadas sobre a influência do espaço na formação dos estudantes:

*você também tem que fazer a criança ter o olhar dela mais aguçado, porque ela já é curiosa por natureza. Você não pode matar esse olhar dela, **com um currículo que que te dá ordem a ponto de você esquecer o que o próprio espaço tem para ensinar**, porque não está no currículo, está ali naquele lugar entendeu, não é isso? Acho que essa é a questão. (ENTREVISTADA 4, grifo da pesquisadora).*

Na perspectiva apresentada pela profissional, no contato com os espaços da cidade, as crianças irão aprender mais do que somente o que está previsto e vinculado ao currículo. Ela revela que o próprio espaço educa à medida em que oferta experiências, possibilidades, vivências para além do que foi previsto, em consonância à afirmativa de Gadotti (2006, p. 134): “a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só.”

Além desta perspectiva, o pesquisador Francesco Tonucci vem apostando na transformação das cidades a partir do olhar das crianças que nela habitam. Por meio de quadrinhos, o autor provoca, entre outras reflexões, a importância da conexão entre escola e a cidade e de forma irônica, reflete sobre o modo ainda “escolarizado” de como isso é feito, onde nem sempre são aproveitadas as oportunidades de aprendizagem que o espaço tem a oferecer, como mostra a FIGURA 6.

FIGURA 6- OS PASSEIOS INSTRUTIVOS



Retirado de: TONUCCI, FRANCESCO. Com Olhos de criança. Artmed, 2008

Outro aspecto levantado é o de que nem sempre estar em outros espaços além do espaço escolar requer necessariamente uma conexão com o conteúdo curricular.

(...) a gente busca contemplar também ações que não sejam tão curriculares mas que faça parte da formação humana. (ENTREVISTADA 1).

Ainda em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as vivências na escola e as vivências na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização da cultura como um princípio educativo. A organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da constituição dos saberes dos professores.

Essa interrelação entre o entorno da escola, as práticas pedagógicas e o currículo foram considerados por Gimeno Sacristán (2017) ao abordar a cultura escolar e o currículo exterior à escola. O currículo, em sua acepção ampla voltado à formação de uma sociedade mais igualitária e democrática e que tenha como propósito uma formação voltada à cidadania, induz a novas práticas, à novas metodologias que levam um tempo para serem assimiladas pela escola. Para o autor, “essa lenta assimilação produz suas contradições na própria instituição quanto ao seu funcionamento.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 70). O autor explica que as necessidades colocadas por um “novo” currículo são “cobertas geralmente através de atividades justapostas a outras prévias dominantes e em contradição com elas em algumas situações.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 71). Ele exemplifica que é o caso de certas atividades extraescolares, as saídas para o exterior das escolas, que têm características culturais interessantes, mas que se oferecem ao mesmo tempo que o resto do currículo tradicional. Explica ainda que, os próprios professores poderiam desenvolver práticas mais contextualizadas mas têm que buscar um equilíbrio entre atuações inovadoras e outras mais tradicionais: “a abertura para o mundo exterior se faz em muitos casos, através de brechas sem relação com o ensino distribuídas de forma mais tradicional, o que supõe uma recuperação do ‘novo’ dentro do velho molde.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 71).

Desta forma, os professores que já caminham para a oferta de um ensino mais contextualizado ao meio externo e que já vislumbram a importância da ampliação do capital cultural/institucionalizado dos estudantes ainda precisam equilibrar práticas mais inovadoras às tradicionais formas de assegurar os conteúdos e métodos transcritos nos currículos prescritivos. Não que se defenda a ideia de que é preciso sair para o entorno a todo o instante, mas há que conectar os saberes, experiências, vivências, tempos e espaços associando-os à uma aprendizagem extraescolar para ampliar a formação do estudante.

Uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que se mantêm muito dissociadas da aprendizagem experiencial extraescolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos e dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo atrativo e penetrante. (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 71).

Neste tempo necessário à compreensão e assimilação de novas demandas apresentadas pelos currículos mais contemporâneos, o professor ainda usa os espaços da cidade como um espaço de “passeio” sem ter incorporado a perspectiva de educar na cidade, usufruindo dos espaços formais, não formais e informais distribuídos por todos os lados. Em alguns trechos das entrevistas, como no trecho abaixo transcrito, se apresenta um movimento entre o uso instrumental/utilitário da cidade:

Então, geralmente os menores a gente leva na Casa da bruxa que tem contação de história, o Museu da vida, que tem a parte do brinquedo, a Biblioteca Pública do Paraná tem a visita guiada, tem lá a Gibiteca... tem um monte de coisas assim que dá pra articular ali com o nosso currículo, então é assim que acontece mais ou menos sabe? (ENTREVISTADA 2).

Porém, a partir de processos de reflexão e formação, tal perspectiva pode se transformar em usos mais qualificados, com saídas para ampliação do repertório e de ampliação do capital de cada estudante.

Ao explorar a ideia do currículo realizado, aquele que quando efetivado provoca mudanças cognitivas, afetivas e sociais no agente, Gimeno Sacristán afirma que as consequências desse currículo que efetivamente foi vivenciado refletem não somente na aprendizagem dos estudantes, mas também nas aprendizagens dos professores “na forma de socialização profissional e inclusive se projetam no ambiente social e familiar.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 4). Este aspecto foi observado na maioria das entrevistas realizadas quando as participantes registravam que, as experiências vividas na escola ou em formação eram sempre compartilhadas ou revisitadas junto com os integrantes de sua própria família:

Quando eles foram fazendo o caminho com a gente a pé, foi incrível, porque ela foi mostrando ele vem daqui, vai descer por lá, aquilo para mim foi extraordinário, porque eu nunca imaginei que tinha um rio passando ali, por baixo da minha localidade, na minha ignorância o rio tinha que estar do lado de fora, olha que absurdo né, e aí que eu fui entender que tem rio retificado, subterrâneo. Foi tão marcante que eu levei meu filho para ele ver onde é que ficava no rio retificado. (ENTREVISTADA 4).

Eu também aprendo, como no museu, eu fui eu fiz a formação primeiro daí eu sabia que eu levaria os meus alunos, mas eu quis levar meu filho lá pra gente ver, porque a questão de cultura, de história, sempre tem algum conhecimento. (ENTREVISTADA 5).

(...) eu acabei levando para minha vida pessoal. Fui na Universidade Livre do Meio Ambiente porque eu tinha um curso lá e eu soube de toda a história e levo minhas crianças, meus filhos no caso. No caso o museu Oscar Niemeyer, eu vi uma exposição né teve toda aquela monitoria, então eu levo meus filhos... então eles foram em um monte de lugares porque eu fui pela prefeitura por cursos. (ENTREVISTADA 2).

Educar na cidade provoca nossa vontade de ler e intervir no mundo, essência da pedagogia freireana (FREIRE, 2019). Quando a cidade é desvendada, quando se torna pertença, o “enigma da esfinge” se resolve. A cidade é decifrada e, no lugar de “devorar”, passa a acolher e ser lugar de habitar. Um conceito importante quando adotada a perspectiva de educação na cidade é o conceito de **território educativo**, como ideia-força (FARIA, 2021, online) que vai sendo construído com base nos percursos, nas relações que se estabelecem no uso dos espaços, no cotidiano das pessoas.

A intensificação dos usos dos territórios e a criação de vínculos por meio de novas formas de apropriação são fatores fundamentais para o olhar educativo sobre os espaços da cidade. Nos estudos de Lefebvre (2000) e Haesbaert (2004) encontramos a ideia de **território apropriado**, que não se relaciona somente à posse de bens, sejam eles materiais ou simbólicos, mas pela constituição de um espaço inteiramente apropriado, usado, habitado, vivido.

O vínculo territorial possibilita não somente a ampliação das experiências vividas, mas auxilia no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao grupo social, ao campo social, à escola, ao bairro, à cidade, conforme relata uma das entrevistadas:

Então desenvolve-se um sentimento de pertencimento né, por isso tem aqui no meu roteiro aonde você mora, porque não necessariamente a gente vê esse sentimento de pertencimento. Às vezes, a gente, professor vai fazer escolha, aonde eu vou sair com as crianças, eu vou no entorno, eu vou no bairro, onde eu moro, eu vou na região onde eu me sinto confortável né porque a gente não tem esse espírito. Assim, eu moro na região norte, daí frequentar os parques da região sul, pouco conheço ou vice-versa é e isso às vezes interfere na escolha que a professora faz. A gente vai no Bosque Alemão porque é mais central porque é mais perto e não porque eu já conheço... (ENTREVISTADA 2).

A partir de vivências no entorno da escola ou experiências em diferentes espaços da cidade, as entrevistadas comentaram sobre o pertencimento dos estudantes no espaço experienciado:

*(...) aquele local vira íntimo delas, aquele local vira delas, eu lembro delas falando dos locais que elas foram como se fosse a casa da avó, **elas se apropriam**. O nosso passeio lá na represa, Mananciais da Serra, tem uma memória afetiva com o local então aquele local se torna importante para elas porque elas viveram uma experiência lá de descoberta, uma experiência de alegria, de liberdade e aquilo ali marca. (ENTREVISTADA 4, grifo da pesquisadora).*

(...) no final eles falam assim, perguntam para as pessoas se a visitação é aberta, se eles podem trazer a família. (ENTREVISTADA 5).

Quando a gente foi no bosque Vista Alegre também muitas crianças já conheciam por ser no entorno, então é já dominavam, vai por aqui, vai por ali, não tem banheiro, sim, então eles já reconheciam o espaço. O parque Tingui também que é muito próximo ali, então inclusive às vezes quando a gente de repente vai dar uma volta no final de semana, eles estão por lá eles conhecem o espaço, eles se sentem em casa. (ENTREVISTADA 6).

Além da prática com os estudantes, uma entrevistada revela uma experiência de sua própria trajetória, com a mesma perspectiva de vínculo territorial, de território apropriado:

era clássico da nossa família, o sábado de manhã né, a gente ia até a rua XV, a minha mãe nos deixava no bondinho, eu e meus irmãos, então eles cuidavam de mim, eram um pouquinho mais velhos, ela ia passear depois voltava buscar e a gente almoçava e depois ia para o Parque Barigui. Lá tem o grupo Escoteiro, eles fazem parte do movimento Escoteiro, então é por isso que a minha questão afetiva com o parque (...) então é que a memória do Barigui para mim é muito forte né, então eu brinco assim que até a questão do cheiro do parque para mim é algo especial, então é isso e me chama para lá né, que não é um cheiro que eu consiga sentir no Tingui, no Tanguá... (ENTREVISTADA 6).

Um outro aspecto observado foi de que como a maioria do grupo de entrevistadas reside na região próxima à escola, há um reconhecimento do espaço e uma segurança por aquilo que já é de domínio, que compõe o cotidiano, o que pode explicar as escolhas que elas fazem por sair com os estudantes em locais próximos à escola e não tão distantes, pois já são espaços conhecidos e elas sabem o que, como, quando explorar:

Como eu moro aqui e conheço melhor eu já levei (...), para fazer um tour a pé, a pé para que elas possam conhecer a realidade das crianças, conhecer o que tem no entorno da escola (...). (ENTREVISTADA 1)

Algumas abordagens (com a abordagem pedagógica em Reggio Emilia/Itália) consideram o espaço “como tendo um conteúdo educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva.” (FILIPINNI, 1990 apud EDWARDS et al, 2016, p. 139). Em Reggio Emilia, a cidade pode tornar-se “palco e o tema de atividades e de explorações construtivas.” (REGGIO EMILIA, 1987 apud EDWARDS et al, 2016, p. 141). Nesta mesma perspectiva, uma professora relata que:

Eu gosto muito da paisagem do quarteirão da escola e principalmente dos fundos do quarteirão da escola. Ali me interessa bastante porque eu fiz um trabalho de Geografia com as crianças juntamente com uma colega, então a gente foi com aqueles mapinhas do quarteirão, observando e analisando o que era novo de construção nova, construção antiga, sinalização, alguns aspectos assim muito interessantes porque ali você tem um histórico muito bacana, você vai ter tanta coisa muito antiga ali, quanto coisa extremamente nova na mesma rua. (ENTREVISTADA 4).

Um aspecto bastante evidenciado nas entrevistas foi o uso que as professoras fazem do entorno, visto que a escola tem uma condição privilegiada por estar muito próxima a quatro grandes parques da cidade de Curitiba. Sobre isso, Escolano (2001) afirma que a localização da escola pode impactar no projeto educativo, sendo uma variável importante na efetivação de práticas pedagógicas mais conectadas ao entorno.

Quando se referem aos espaços que fazem uso recorrente, as profissionais validam o que Haesbaert (2004) entende como a territorialidade, o sentimento de pertencimento ao espaço. As entrevistadas demonstraram usufruir da localização privilegiada da instituição, levando os estudantes às vivências no entorno próximo, sempre que possível. Demonstraram, em alguns momentos, a preocupação em ir a espaços mais distantes da unidade escolar, mas não é algo recorrente. Não ficou evidente a construção de uma perspectiva de educar na cidade ou de buscar no espaço o conteúdo para as práticas cotidianas. Evidenciou-se sempre uma perspectiva de vivências no entorno do micro (escola) para o macro (cidade), mas não o inverso. A cidade, ainda não é entendida como conteúdo e agente da educação, mas é entendida como espaço de vivência curricular. Sobre as práticas formativas na cidade, ou seja, sobre os momentos de formação em diferentes espaços, as entrevistadas mostraram que são efetivas e impactam de forma positiva na percepção sobre a importância de conectar escola e entorno ao currículo e à cultura escolar.

Embora três categorias tenham sido criadas para facilitar e organizar a análise dos dados, todas delas referem-se à três conceitos estruturantes da teoria produzida por Bourdieu. A pesquisadora encontrou nestas três categorias elementos para compreender as disposições, as características do campo (educacional) e o conjunto de capitais apreendido pelas professoras e que orientam seu *modus operandi*.

Evidentemente que este grupo de profissionais evidenciou um repertório pedagógico e cultural diferenciado em relação ao quadro de professores em nosso país. Cada campo, molda o *habitus* para que se possa nele atuar (disputar o jogo, tensionar as relações de poder), mas cada agente também apresenta suas disposições internas. As disposições internas são resultado da escolarização, do capital transmitido pela família e das oportunidades que cada um teve ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Neste grupo, portanto, as disposições para uma atuação que conecte educação e cidade já partem da gestão, que apresenta esta compreensão e que fomenta nas professoras práticas mais contextualizadas ao entorno, além de reconhecer a importância do desenvolvimento profissional para qualificação das práticas educativas na escola. O *habitus* e as disposições das profissionais necessita desse “gatilho externo” para que as ações geradas naquele determinado campo reflitam o *modus operandi* do grupo.

Pelas questões produzidas para a realização da coleta de dados não foi possível avaliar o quanto das desigualdades e a falta de oportunidades interferem no trabalho das professoras e no uso que fazem do espaço, mas o inverso sim: o conjunto de capitais apresentado pelo grupo possibilita avanço na qualidade do trabalho e gera práticas diferenciadas para a vivência e efetivação do currículo escolar.

A análise das entrevistas apresentou critérios, conteúdos e respostas suficientes às questões iniciais apresentadas pela pesquisadora. Após a análise de cada uma delas, integrando-as às categorias escolhidas para aprofundamento, serão apresentadas as conclusões da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DIREITO À CIDADE COMO *LÓCUS* DA EDUCAÇÃO

Nas linhas finais deste relatório de tese serão retomados os principais achados de pesquisa apontando para as conclusões que fizeram mais **sentido** ³⁷ ao longo do percurso vivido. É importante deixar aqui registrado que a tríade investigativa da pesquisa (problema, objetivos e hipótese) foi sendo remodelada à medida que as percepções tomavam forma e os achados pareciam mais claros à pesquisadora. Estas adequações se justificam pela dificuldade em encontrar, no campo teórico, autores que tenham precedido estudos que relacionem educação, cidade, território e desenvolvimento profissional docente bem como pela necessidade de adequação da metodologia em função da pandemia causada pela COVID-19.

Para compreensão das questões que permearam o estudo, tomou-se como objetivo geral identificar e analisar a percepção de profissionais (direção, pedagogos e professores) de uma unidade escolar do Ensino Fundamental público municipal de Curitiba sobre o uso dos **espaços da cidade** ³⁷ em momentos de desenvolvimento profissional, revelando se vivências e experiências fora do espaço escolar impactam na prática docente.

Em relação ao primeiro objetivo específico, foi apresentado referencial teórico que enaltecesse e validasse a ideia de considerar a cidade como um espaço para o desenvolvimento profissional docente. Evidenciou-se que a cidade por si só não educa, mas que seu “conteúdo” oferece repertório para que os profissionais da educação possam vivenciar experiências e imersões relativas ao currículo escolar, ampliando **saberes** ³⁷, para então, **educar na cidade** ³⁷, perspectiva evidenciada no Capítulo 2 e que torna visível a possibilidade de articular os saberes curriculares às práticas vivenciadas nos mais diversos espaços urbanos.

Evidenciou-se também que a oferta de imersões ao longo do desenvolvimento profissional do professor em museus, teatros, praças, bibliotecas, espaços culturais além de possibilitar uma formação com mais significado e aproximar conteúdo e

³⁷ As palavras em negrito nesta seção, denotam aquilo que entendo como um “mapa educativo” (FIGURA 7), que marca as relações necessárias entre diferentes âmbitos para uma educação na cidade e para referendar o título desta tese, considerando escola e cidade como territórios para o desenvolvimento profissional docente.

contexto, mobilizam os professores a planejarem práticas que contemplem vivências diversificadas a partir das experiências vividas. É em diferentes **espaços de formação** ♡ que tenham potencial educativo, que o professor experimenta o **currículo vivo** ♡, encontra caminhos para educar de forma integral e pode reconhecer como conectar as experiências ali vivenciadas, elevando-as à uma complexidade necessária para relacioná-las ou enlaçá-las ao conhecimento e à cultura elaborada e tornando-se um agente de desenvolvimento do currículo.

Para consolidar o segundo objetivo específico, foram necessárias duas etapas: a realização das entrevistas e depois, pela necessidade de mais informações para produção e análise de dados, foi necessária a aplicação de um questionário socioeconômico. A partir do levantamento destas informações pode-se concluir que as profissionais estabelecem dois tipos de relação com o espaço urbano: para lazer quando se refere à vida pessoal e um uso mais utilitarista quando se trata de vivências escolares.

Em relação aos momentos de formação continuada, os relatos evidenciaram que o mais usual é que elas fazem escolhas por cursos a partir de necessidades do cotidiano. Quando se trata de **vivências na cidade correlatas ao currículo** ♡ ficou evidente que as profissionais identificam quais saídas ao entorno estão disponíveis para depois buscar alguma conexão com o conteúdo ou o inverso, fazem o estudo do conteúdo a ser trabalhado e buscam relação com os espaços da cidade para ampliação da vivência – o que pareceu uma prática menos usual. Chama atenção o fato de que, professoras que tiveram vivências nos mais distintos espaços na cidade durante a sua infância e que fazem uso frequente das áreas de lazer/espaços culturais da cidade de Curitiba tendem a atribuir maior relevância ao oportunizar estas mesmas práticas aos estudantes. Nesse sentido, as disposições que cada profissional adquiriu ao longo da vida, interferem diretamente na forma como se relacionam com os espaços na cidade e na forma como reconhecem (ou não) a importância de ofertar vivências escolares que possibilitem aos estudantes uma relação mais simbólica, de significado na experiência em cada espaço.

O terceiro e quarto objetivos específicos foram alcançados também por meio das entrevistas semiestruturadas. Ficou reconhecido que o espaço no qual o professor exerce sua atuação e as práticas escolares delimita um terreno próprio, seu território, habitualmente a escola, os pátios, as salas de aula e a partir daí ele organiza as suas

relações com este espaço, com os demais profissionais e com os estudantes. Os momentos de desenvolvimento profissional que ocorrem fora do espaço escolar ofertam ao professor experiências de aprendizagem distintas do usual e estimulam o professor a buscar ofertar as mesmas experiências aos estudantes. Destacou-se mais uma vez que as aprendizagens em contexto (no próprio espaço a que se refere o conteúdo curricular) servem como ampliação do repertório do próprio professor e se reverberam em práticas diferenciadas aos estudantes.

Por fim, o último objetivo, e para a pesquisadora, talvez o mais importante deles, buscou debater a relação entre desenvolvimento profissional, os espaços da cidade, o **currículo escolar** ♡ e o **capital cultural, social e econômico** ♡ dos professores para a qualificação de práticas formativas e pedagógicas. Ao analisar o contexto das profissionais a relação ficou evidente a partir da identificação de aspectos relevantes e diferenciadores na prática docente. O primeiro deles se refere à caracterização socioeconômica e cultural das profissionais participantes na pesquisa que, pelo conjunto de capitais possível de ser reconhecido nas entrevistas, mostrou-se tanto em capital cultural como econômico para além da média brasileira. Em sua maioria são profissionais que avançaram nos níveis de estudo em relação aos familiares (avós e pais) e ao longo dos anos vêm ampliando esse conjunto de capitais e acumulando capital cultural e econômico, que se tornam **disposições para uma atuação profissional diferenciada** ♡.

É diferenciadora também a atuação da equipe gestora da instituição que fomenta práticas extracurriculares com a preocupação de garantir a formação integral dos estudantes – aspectos observados nos relatos da entrevista. Essa prática corrobora ao projeto pedagógico de uma instituição escolar que visa à formação para a cidadania e que, para tanto, precisa dialogar com saberes e espaços do entorno, desenvolver a percepção, provocar a análise, fortalecendo a ideia da cidade como um contexto educativo, tendo em vista que o diálogo com os espaços e o entorno por si só não garante o exercício da cidadania, mas é condição necessária para a sua conquista (em conjunto com outros fatores).

Ao apontar que quanto mais os agentes estão próximos no conjunto de seu capital econômico e cultural, mais têm em comum, Bourdieu (1996) oferece repertório para a análise em andamento: o espaço ocupado por cada agente, neste caso a escola, se traduz em um espaço de disposições e práticas comuns e até mesmo nos

bens que possuem, pois para cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e à um mesmo estilo.

Um segundo elemento de diferenciação foi o reconhecimento da relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor. Ao longo das entrevistas todas as profissionais atribuem relevância ao seu processo formativo, sendo para superar lacunas da formação inicial, para relacionar teoria e prática, seja para ampliação do repertório e de práticas docentes, buscando inclusive momentos de formação continuada para além do ofertado pela mantenedora.

O terceiro e último elemento de diferenciação discorre sobre a compreensão do uso dos espaços da cidade para ampliação do repertório cultural e melhor contextualização de práticas cotidianas vinculadas ao currículo escolar. Pôde-se observar que as profissionais reconhecem esta importância, inclusive exemplificam com vivências pessoais, porém ainda não há a apropriação deste espaço e do reconhecimento dele como um **território educativo** ♡, um **lócus da educação** ♡. Há o movimento de dentro da escola para o entorno, mas não o inverso. À luz dos estudos de Haesbaert (2004), e a partir dos dados produzidos, evidencia-se um uso do território mais funcional – como recurso – e pouco simbólico em que a apropriação se dá na produção de significado e na construção da identidade. Na relação que as profissionais estabelecem com o entorno e com a cidade busca-se uma ampliação da vivência escolar mais correlata aos conteúdos e objetivos de aprendizagem do currículo e uma importância menor é atribuída à necessidade de desenvolver o sentimento de pertencimento aos espaços públicos e de produzir significado ao vivido em cada um deles, para inclusive problematizar as desigualdades sociais.

As práticas efetivas de cada unidade escolar são consolidadas pelo conjunto de disposições/*habitus* e pelos processos de estruturação institucionalizada: os papéis de cada profissional, as rotinas, a gestão de **tempos e espaços** ♡, a constituição do próprio espaço, a **cultura escolar** ♡ e a forma como se conecta ao entorno, as práticas de formação e desenvolvimento profissional, a concepção e efetivação do currículo. Estas estruturas consolidam o *modus operandi* da escola, que é sempre consolidado por ideias, opções de valor, relações de poder e regras do jogo distintas que se apresentam efetivamente em como a escola estabelece a relação teoria-prática – o que se diz e o que se faz. As **disposições** ♡ comuns a este grupo de

profissionais caracteriza práticas diferenciadas e traduzem um *modus operandi* similar, um princípio que gera escolhas correlatas e muito parecidas. Esse *habitus* característico do grupo, ao mesmo tempo em que gera unidade, contribui para um olhar mais atento à cidade, ainda que na perspectiva de um uso mais funcional do território.

Sobre a hipótese levantada e em resposta ao objetivo geral da pesquisa, conclui-se que profissionais que passam por experiências formativas em diferentes espaços da cidade e que ampliam seu conjunto de capital social, econômico e cultural no decorrer da trajetória pessoal e profissional apresentam maiores disposições para perceber a cidade como um *locus* de educação, porém, esta não é uma percepção evidente e nem imediata, ela precisa ser impulsionada por meio de práticas formativas e da construção e efetivação de um currículo escolar que considere a relação entre os saberes escolares e o entorno. Além disso, foi observado que o uso dos espaços da cidade se faz de forma mais utilitarista (funcional) e menos simbólica (relacional), sem a apropriação do espaço.

Foi possível identificar também que a relação da escola com o entorno compreende as categorias de análise propostas por Haesbaert no estudo do território, enquanto vertente política (a escola sendo controlado por outras instâncias que detêm maior poder), econômica (como fonte de recurso na relação capital-trabalho dos professores) e principalmente cultural (resultado da apropriação e valorização simbólica dos professores e estudantes em relação ao espaço vivido). Mas reconhecendo as isotopias e as heterotopias que demarcam cada espaço social, somente depois do professor efetivamente **habitar a cidade** ♡ (como proposto por Lefebvre) e **pertencer** ♡ a ela, é que será possível, no âmbito escolar, ultrapassarmos as barreiras de uso instrumental da cidade (a cidade como um recurso para fins curriculares) para fortalecer o uso potenciador (cidade como uma experiência), lúdico (cidade para brincar) e socializador (cidade como resultado das diferentes manifestações culturais, um espaço para relacionar-se) – categorias propostas por Gomes, 2024) – articulando o currículo ao entorno.

Habitando a cidade, os profissionais da educação transformam o entorno da escola em **território apropriado** ♡, em território de pertencimento, um território vivido, lugar de aprendizagens e de construção de história e de memórias. Apropriar-se do território da escola pode corroborar na formação de uma consciência crítica e resultar em processos de efetiva transformação social. Distante de buscar comprimir

espaço e tempo, a proposição é alargá-los em práticas formativas considerando o valor de uso da cidade.

Para além das formas sobre como podemos habitar a cidade, é preciso reconhecer que cabe ao professor fazer a leitura crítica dos contextos, reconhecer as possibilidades, as oportunidades e as desigualdades que por vezes afastam os indivíduos dos espaços urbanos. É por meio deste reconhecimento que ele poderá educar os estudantes na cidade e formá-los para a **leitura crítica de mundo** ♡ e para uma **ocupação mais homogênea do espaço** ♡.

Sobre o uso de diferentes espaços da cidade e a necessidade de mobilizar reflexões sobre as desigualdades que nele se estabelecem, alguns pontos de reflexão merecem destaque: a perspectiva da atual gestão da cidade de Curitiba propaga o ideário de uma cidade ecológica, turística, educadora, acolhedora. Existe um ideário de “Curitibinha”, aquele que pertence e usufrui da cidade como se tivesse o direito ao uso dos seus espaços sem diferenciação de classes, mas como observamos nos mapas do ANEXO 1, a maior concentração de espaços culturais e de áreas verdes e de lazer encontra-se na área central e área norte da cidade, nas mesmas regiões onde há habitantes com maior condição socioeconômica em relação aos moradores das regiões sul e sudeste – o que parece uma grande contradição, uma vez que deveriam ser ofertados mais acessos e oportunidades justamente para os grupos menos favorecidos. Localizado este contexto, é preciso ressaltar que o resultado da presente pesquisa poderia ser diferente se realizado em outra região da cidade, caso as condições socioeconômicas e o conjunto de capitais das profissionais fossem diferentes das descritas no grupo pesquisado. Ficou evidente que as profissionais entrevistadas vivem uma Curitiba “verde, turística, bonita, educadora” reflexo das escolhas feitas por grupos dominantes para o espaço em questão. Como o próprio bairro e suas características por si, já são elemento de diferenciação, as profissionais acabam por reproduzir este mesmo discurso e ideário de uma cidade educadora. Talvez, se habitassem regiões da cidade menos privilegiadas, apresentariam em seu discurso questionamentos sobre o uso de diferentes espaços e a quem eles servem, podendo fazer escolhas para o uso do entorno a partir de uma leitura mais crítica e de análise do espaço habitado. Aí também reside a importância da formação continuada em espaços externos ao escolar, para questionar o uso do território, quem o molda, quem o altera bem como as desigualdades que ali se estabelecem. A formação

continuada, nesta perspectiva, pode colaborar com o professor na leitura geográfica e sociológica do espaço para que a escola não continue a exercer a violência simbólica excluindo ainda mais quem já é excluído e reproduza experiências já vivenciadas pelos estudantes com suas famílias, mas que seja de fato um espaço de socialização e produção de conhecimento, análise, reflexão sobre a produção do espaço e sobre as experiências que ele pode proporcionar.

É em Lefebvre (2001) que se inspiram as linhas finais deste relatório de tese. Ao propor a compreensão da especificidade da cidade, ele lembra que ela não se reduz à organização das relações imediatas e diretas entre as pessoas e os grupos que compõem a sociedade. Ele reforça que a cidade depende destas relações e que se situa em um meio termo entre o que nomeou de ordem próxima e ordem distante. A ordem distante é a de nível superior (da ordem da sociedade regida por grandes Instituições), em que a cidade se impõe, persuade, “completa seu poder coator.” (LEFEBVRE, 2001, p. 52). A ordem próxima se refere às relações entre os indivíduos e os grupos, sustenta as relações de produção e de propriedade, é o local da reprodução. Contida na ordem distante ela projeta a reprodução sobre o plano de vida imediata, sobre a própria cidade. Portanto, é somente considerando as **relações sociais** ⁹ que se estabelecem na escola e entre a escola e o entorno é que a cidade se torna um *lôcus* educativo, uma obra. E a cidade é obra, quando, em cada momento histórico e por meio de seus agentes, acolhe as relações humanas, evidencia e tensiona as desigualdades, escreve oportunidades e possibilidades de habitar cada espaço, cada vazio, cada contexto:

(...) a cidade é a obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma projeção de objetos. A cidade tem uma história, ela é a obra de uma história (...). (LEFEBVRE, 2001, p. 52).

É preciso relembrar que, na busca pelo direito à cidade, os espaços e seus diversos territórios tornam-se *lôcus* de disputas de poder entre os seus diversos agentes sociais. O território é produzido pela prática social – que também é de caráter relacional, e é também espaço e produto destas práticas somado à territorialidade e às relações estabelecidas com/no espaço.

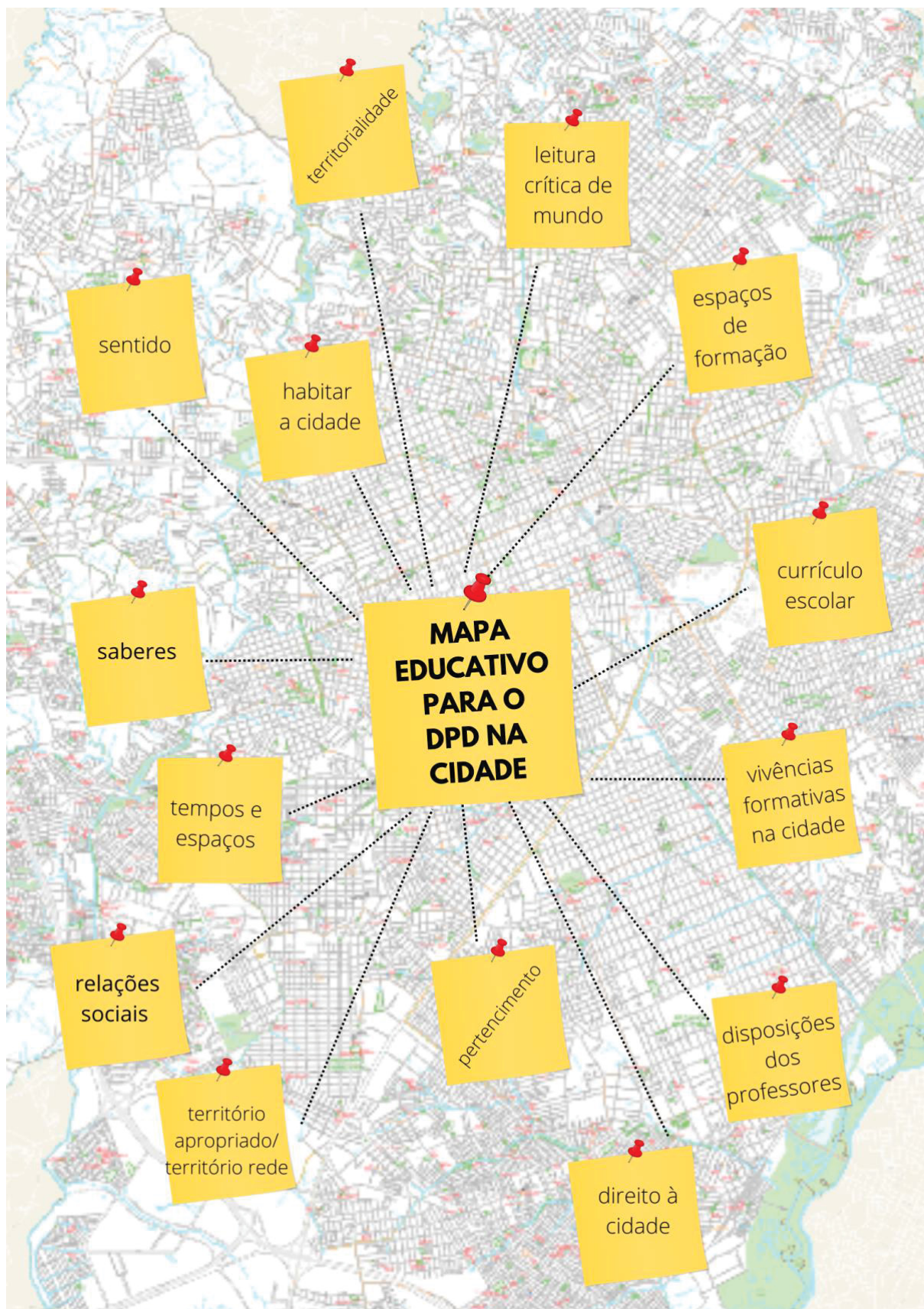
A partir do quadro teórico produzido por Bourdieu e utilizado nas análises, entende-se que a realidade social, modelada pelo conjunto de capitais e pela forma como cada agente se distribuiu no espaço das posições sociais, é a base para a heterogeneidade e para as desigualdades que se estabelecem entre os agentes. Na perspectiva bourdieusiana, os agentes estão em constante busca para manter ou melhorar a posição social que ocupam para conservar ou transformar o espaço. Para Bourdieu as tomadas de decisão, as estratégias e as ações dos agentes e seu conjunto de disposições estão diretamente relacionadas às condições objetivas do campo em que se encontram e ainda, do acesso mais ou menos privilegiado que tem ao conjunto de capitais que configuram cada espaço social. Diante dos dados produzidos no que se refere ao uso dos espaços da cidade na formação do professor e, conseqüentemente, na transposição de práticas vividas no percurso de desenvolvimento profissional com estudantes e ainda, considerando as desigualdades sociais como elemento que pode distanciar os habitantes de diversos espaços públicos, cabe à escola um papel importante: “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades diante da cultura.” (BOURDIEU, 2013, p. 59). Portanto, à escola cabe a responsabilidade de colaborar na apropriação do território e do espaço social por meio da ampliação do repertório cultural dos estudantes, reconhecendo as desigualdades, problematizando-as, criando oportunidades para trabalhar com as heterogeneidades e ofertando oportunidades de acesso à bens culturais e ampliação do capital cultural.

No caminho da pesquisa, outros questionamentos foram sendo feitos, sobretudo, na busca por entender como as práticas escolares podem colaborar no tensionamento e suporte à redução das desigualdades, fomentando o uso de territórios efetivamente apropriados. É provável que a violência simbólica produzida pelas instituições escolares possa ser reduzida na medida em que a escola tensione e busque o acesso aos espaços culturais/educativos da cidade para todos os seus habitantes ampliarem o seu capital cultural? Uma possibilidade para a continuidade do presente estudo se refere a entender de que forma os modelos de formação continuada podem sensibilizar ou fomentar a inserção de vivências na cidade com mais frequência e contexto, de modo não só a atender objetivos de aprendizagem, mas inserindo os estudantes nos mais diversos espaços, possibilitando não somente o acesso, mas o uso e apropriação de cada um deles.

Por fim, toda a discussão tecida busca evidenciar que é possível **diminuir a distância** 📍 entre o currículo, as práticas pedagógicas e a relação com o mundo, criando conexão com diferentes saberes que se aprendem na escola. O sopro de possibilidade é evidenciar que a cidade é mais do que um conceito geográfico, ela é símbolo da existência humana, e que assim como no diálogo entre Marco Polo e Kublai Khan, a cidade não exista apenas por suas maravilhas, mas sim para responder às nossas perguntas, sem deixar de considerar todo o aparato desigual em que foram edificadas. O sopro de possibilidade é enxergar a cidade e o humano como obras e não como produtos para que as ações no espaço escolar tenham mais sentido e significado e encurtem a distância entre o currículo e o mundo. Encontrou-se na tríade Educação – Cidade – Território elementos indissociáveis para a efetivação de um modelo de desenvolvimento profissional que considere o uso dos diferentes espaços da cidade para ampliação do capital cultural de professores e por consequência, em práticas pedagógicas mais contextualizadas para os estudantes e que possa garantir o efetivo **direito à cidade** 📍.

Para o direito à cidade como *lócus* da educação é preciso encurtar distâncias (não somente as físicas/territoriais mas as sociais/econômicas/culturais).

FIGURA 7- MAPA EDUCATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA CIDADE



Organizado pela pesquisadora, 2022.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, U. P.; CRUZ DA CUNHA, L. V.; LUCENA, R. F. P.; ALVES, R. N. (eds.) **Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology**. Springer Protocols Handbooks, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações dos educadores sociais sobre os 'meninos de rua'. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 497-524. 1996.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. A Entrevista na Investigação Educacional. In: **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, M. **Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos**. Educação, 33, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> Acesso em: 21/jan/2023
- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, n. 8, p. 65-69. 1991.
- AZEVEDO, G.; FARIA, J.; PEREIRA, F. **Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade do Rio de Janeiro**. In: Projetar, 7ª edição, Natal, 2015.
- AZEVEDO, G.; TÂNGARI, V.; GOULART, A. B. Do espaço escolar ao território educativo: um olhar ampliado sobre o lugar pedagógico da educação integral In: Rheingantz, P. A; Pedro, R. M; Szapiro, A.M (Orgs.). **Qualidade do lugar e cultura contemporânea: modos de ser e habitar as cidades**. Rio de Janeiro: Meridonal, 2016, pp. 344-368.
<https://doi.org/10.1590/S0102-01882007000100002> Acesso em: 21/jan/2023
- BERSTEIN, B. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), **Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education** (pp. 47- 69). London: Collier-Macmillan, 1980.
- BERTHELOT, Jean Michel. **Reflexões sobre a pertinência do conceito de socialização**, 1988. Tradução livre de Leniara Pelegrinello e Marculino Camargo.
- BONNEMAISON, J.; CAMBRÉZY, L. **Le lien territorial: entre frontières et identités**. Géographies et Cultures. Paris, L'Harmattan- CNRS, 20, 1996.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro e Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de S. Micelli. São Paulo, Perspectiva, 1974.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico**. SP: UNESP, 2004.

_____. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 693-713.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, cap. 2, p. 43-72, 2013.

_____. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Razões práticas**. Campinas: Papius, 1996.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983, p. 46-82.

Bourdieu avec Löic Wacquant; réponses. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRADA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.205, aprovada em 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional da Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: ARTMED, 2006.

CARDONA, Ramón M. Ciudad, educación y escuela. In: **Bogotá, una gran escuela**. Revista IDEP, n. 7, 2005.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. INEP, Brasília, 2018. Acesso: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>

CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CATANI, A. M. (et al) (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu/ 1ª edição**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

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

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHERVEL, A. **Le culture scolaire, une approche historique**. Paris. Belin, 1998.

CÔCO, D., FILHO, N., CHISTÉ, P., DELLA FONTE, S. **Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogos**. Vitória: Edifes, 2018.

CUNHA, M. I. da. **O professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 1998.

DAVIES, S. e RIZK, J. **The three generations of cultural capital research: A narrative review**. Review of Educational Research, 88(3), p. 331-365, 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora: 2001.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938.

_____. **Vida e educação**. 6ª ed. Trad. Anísio Teixeira; São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DRAELANTS, H. e BALLATORE, M. **Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2021, n. 47

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, n. 24, p. 213-225, 2004.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: Vinão Frago, Antonio e Augustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A.B.G. **Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância** In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S.A. Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FARIA, A.B.G. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. In: **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. MEC, INEP: Em Aberto. Brasília, 2012.

FARIA, A.B.G. VII Encontro Nacional das Cidades Educadoras, 26 e 27/08/2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=m9Del24NUOM> Acesso em: 21/01/2023

FERREIRA, V. M. R. Tecendo o território: paisagens de denúncia e desmistura social em desenhos de crianças sobre o bairro. In: **Proposições**. Campinas, 2022, v. 33, p 1-36. Acesso: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8672257/31098>

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.

GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. In: Cadernos CENPEC. v. 1. n 1. p. 133-139. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160> >. Acesso Em: 28 jun. 2021.

GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; **Professores do Brasil, impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Morata, 2010. p. 1-28.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais: rumo a Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOMES, E. X. Intermittências da educação de crianças: escolarização do social e interrupção do escolar. **Revista Interacções**. Lisboa: 2014. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view>

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A Cidade como Projeto Educativo**. GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Org.). Daisy Vaz de Moraes (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf> Acesso em 14.nov. 2021

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEFEBVRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000).

_____. **Espaço e política**. traduzido por Andrade, M. M. & Martins, S., Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C., VAILLANT, D. **Desarollo profesional docente: como se aprender a ensinar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARICATO, E. **Erradicar o analfabetismo urbanístico**. Revista da FASE. [S.l.]: 2002.

MATIJASTIC, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília, IPEA, 2017.

MOLL, J. **A cidade e seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis**. In: Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras. Portugal: Almondina, 2013.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, abril, 2001.

MOREIRA, A.F.B, CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

_____. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992, p. 15-33.

_____. **Os professores e sua transformação em um tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

_____. **E agora, Escola?** Jornal da USP. 19/08/2020. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/> Acesso em 17/03/2020.

NOGUEIRA, M. A. **O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas**. Cadernos de Pesquisa, 2021, n.51, Artigo e07468.

PIMENTA, S. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PMC, Secretaria Municipal de Educação. **O diálogo entre a BNCC e o currículo da RME para uma cidade educadora**. SEP. Curitiba, 2020.

POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. Perfil do professor: análise de série histórica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, Recife, 2013. Anais, ANPAE, Recife, 2013.

POZO, J. M. **O conceito de cidade educadora, hoje**. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Portugal: Almondina, 2013.

RIOS, T. A. E se as unhas roesses os meninos? Vendo a formação ao modo- ou à moda- da filosofia. In: **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural** / Mirian Celeste Martins, Estela Bonci, Daniel Momoli (Orgs.). São Paulo: Terracota Editora, 2018.

SACK, R. **Human Territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, A. R. de J. et al. (Ogs.). **Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Projeto Prodocência da UEL**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2017.

_____. **O dinheiro e o território**. Conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense e abertura do ano letivo de 1999, proferida em 15/3.

SANTHIAGO, R. e MAGALHÃES, V. B. **Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância**. Anos 90, Porto Alegre, v, 27, 2020.

SAQUET, M. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. Entrevistas Online: **Potencialidades e Desafios para Coleta de Dados no Contexto da Pandemia de COVID-19**. Revista Família- Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social. n. 8. p. 960-966, 2020.

SENNETT, R. **Construir e habitar. Ética para uma cidade aberta**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação, 2002, n. 20.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

SETTON, M. da G., BOZZETTO, A. **Notas provisórias sobre a noção de socialização: uma leitura em periódicos da educação (1998–2018).** Educação e sociedade, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.227930> Acesso em 13.mar.2022

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, J. I. da. **Cidade educativa: um modelo de renovação da educação.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

SOUZA, C. A. de. **O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do habitus e da experiência docente.** Dissertação de mestrado – Setor de Educação. UFPR, 2015.

SOUZA, M. L. de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In: CASTRO, Iná, E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 35, dez. 2011.

STENHOUSE, L. **Curriculum research and the art of teacher.** Curriculum, v.1, n.1, p-40-44, 1980.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Morata, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação no 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária.** São Paulo: Polis, 1987.

TRILLA BERNET, J. **La educación y la ciudad.** Educación y Ciudad, Bogotá, n. 2, p. 6-19, mai. 1997.

_____. **La idea de ciudad educadora y escuela.** Educación y Ciudad, Bogotá, n. 7, p. 73-106, out. 2005.

TROJAN, R. M. **Teoria e prática na formação docente**: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 29 - 42, jan-jun. 2008.

VASCONCELOS, S. e CHISTÉ, P. Reflexões sobre cidade educativa, cidade educadora, município que educa e educação na cidade. IN: CÔCO, D., CHISTÉ, P. S., & DELLA FONTE, S. S. (org.). **Educação na cidade: conceitos, reflexões e diálogo**. Vitória: Edifes, 2018.

VIÑAO FRAGO, A. **El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico**. *Contemporaneidade e Educação* (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. ; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Viñao Frago, Antonio e Augustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZAKHARTCHOUK, J.M. **L'enseignant, un passeur culturel**. Paris: ESF, 1999.

ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. Robert (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p.329-348.

APÊNDICE 1- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

BLOCO I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual a sua formação? Tem pós-graduação? Em qual curso?
4. Há quanto tempo atua na área da educação?
5. Há quanto tempo trabalha como professor na rede municipal de ensino de Curitiba? E na unidade que está atuando neste ano?
6. Você mora próximo à unidade escolar? Como você faz para chegar à unidade escolar (a pé, carro próprio, carona, ônibus...)?
7. O que você costuma fazer no seu tempo livre/momentos de lazer?
8. Quais espaços da cidade você geralmente frequenta? São lugares próximos à sua residência?
9. Quando você escolhe ir à algum lugar, seja para lazer, passeio..., como o escolhe? Qual critério o utiliza?
10. Você conhece boa parte da cidade de Curitiba? Pontos turísticos ou demais lugares?

BLOCO II – INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

11. Na sua opinião, qual a principal função da formação continuada?
12. Você observa alguma mudança em sua atuação docente após participar de momentos de formação continuada? De que forma?
13. Você identifica um ou mais fatores que favoreçam o professor a revisitar sua prática após a formação continuada?
14. Na escola em que você está agora, nos últimos anos, como se deu a formação continuada? Dentro e/ou fora da escola? Como você avalia a formação continuada no dia a dia da escola?

BLOCO III- FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

15. Você já passou por experiências formativas em espaços não escolares? Se sim, como foi esta experiência?
16. Esta proposta de formação foi feita pela unidade escolar em que você atua/atuou ou você foi em busca desta modalidade?
17. Para você, o espaço em que se realiza a formação e como ele dialoga com o tema em questão, pode interferir no processo de reflexão e aprendizagem dos professores?
18. Na sua opinião, a formação nestes espaços pode contribuir significativamente com a ampliação do repertório dos professores? Pode me dar um exemplo de alguma situação que você tenha vivenciado.

19. E esta situação vivida ampliou a sua prática docente? De que forma?
20. Que tipos de experiência formativas você acha que a cidade pode oferecer aos professores? E às crianças?

BLOCO IV – O USO DOS ESPAÇOS DA CIDADE

21. E quando você planeja saídas à diferentes espaços da cidade com as crianças, isso acontece com qual intenção? Quais critérios você utiliza para escolhê-los? Prefere ir a locais próximos, que você já conheça ou visitar contextos/lugares novos para você e para as crianças?
22. A ida com as crianças a estes espaços da cidade, na sua opinião, amplia o sentimento delas de pertencimento à cidade? De que modo você observou isso?
23. E com as crianças, na unidade escolar, como você vê esta relação no uso dos espaços? Como você observa que as crianças se manifestam/expressam, sentem nessas saídas?
24. No momento de planejar as saídas, há diálogo entre os diferentes espaços da cidade e o conteúdo/experiências a serem vivenciados com as crianças?
25. Quais as suas percepções sobre o uso dos espaços da cidade pelas crianças? Você entende que a unidade escolar tem o papel de incentivar e mobilizar para o uso destes espaços? Por quê?

APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, **Adriane Knoblauch**, professora orientadora do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná responsável pela pesquisa e **Caren Adur de Souza Helpa**, aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o/a professor/a atuante na rede municipal de ensino de Curitiba e que participa/ou das ações do Programa Linhas do Conhecimento, a colaborar em um estudo intitulado “A cidade como espaço privilegiado para experiências formativas: ampliando possibilidade no desenvolvimento profissional docente” por meio de uma entrevista.

a) O objetivo desta pesquisa consiste em verificar se a cidade de Curitiba é entendida como um espaço para experiências formativas contribuindo com o desenvolvimento profissional dos professores.

b) Caso o/a professor/a aceite colaborar neste estudo, será necessário que participe de uma entrevista.

c) Para tanto, você deverá dispender um tempo máximo de uma hora para a concessão da entrevista, que será agendada em seu local de trabalho em dia/horário combinado.

d) É possível que você sinta algum desconforto ou constrangimento durante a realização da entrevista. Neste caso você pode optar pela não continuidade da mesma.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados a compreensão sobre a interferência da formação continuada na ampliação do capital cultural dos professores e consequentemente no trabalho docente. Ao participar de uma pesquisa sobre a formação continuada de professores o participante se beneficia diretamente ao refletir sobre o seu próprio processo de formação podendo ressignificá-lo e repensá-lo diante da reflexão sobre a prática docente. Além disso, ele se beneficia indiretamente ao oferecer elementos de reflexão para se repensar os processos formativos de professores que poderão ser remodelados a partir dos resultados da pesquisa.

f) Os pesquisadores: Prof^a Dr^a Adriane Knoblauch poderá ser contatada, na Rua Rockefeller, 57, Rebouças, 2º andar, sala 234, telefone 991117815 e ainda pelo email adrianeknoblauch@gmail.com e a pesquisadora Caren Adur de Souza Helpa na Rua João Havro, 635, Boa Vista, telefone 99969-0138 e pelo email carenadur@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) Qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

i) O material obtido – áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, no prazo de até cinco anos.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa e materiais utilizados no projeto relacionados com esta pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e as alternativas de minimização como a aplicação prévia do questionário diagnóstico e do roteiro da entrevista a grupos que não participarão da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que não receberei nenhum recurso financeiro.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante de pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do pesquisador responsável que aplicou o TCLE

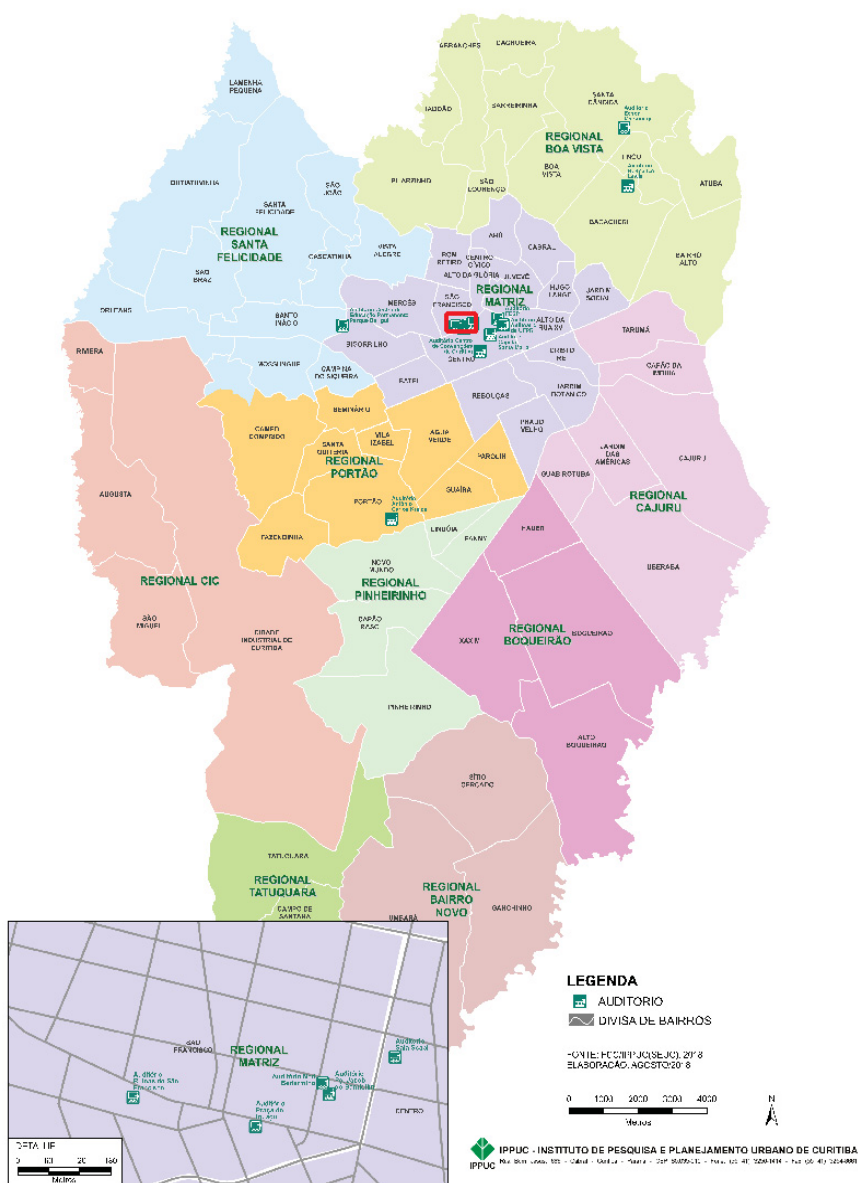
APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Acesso pelo link:

<https://docs.google.com/forms/d/1XmQjxR69C1QMsQYAKOJbPAtWSC8IhkMhy5d-g5il7l/edit>

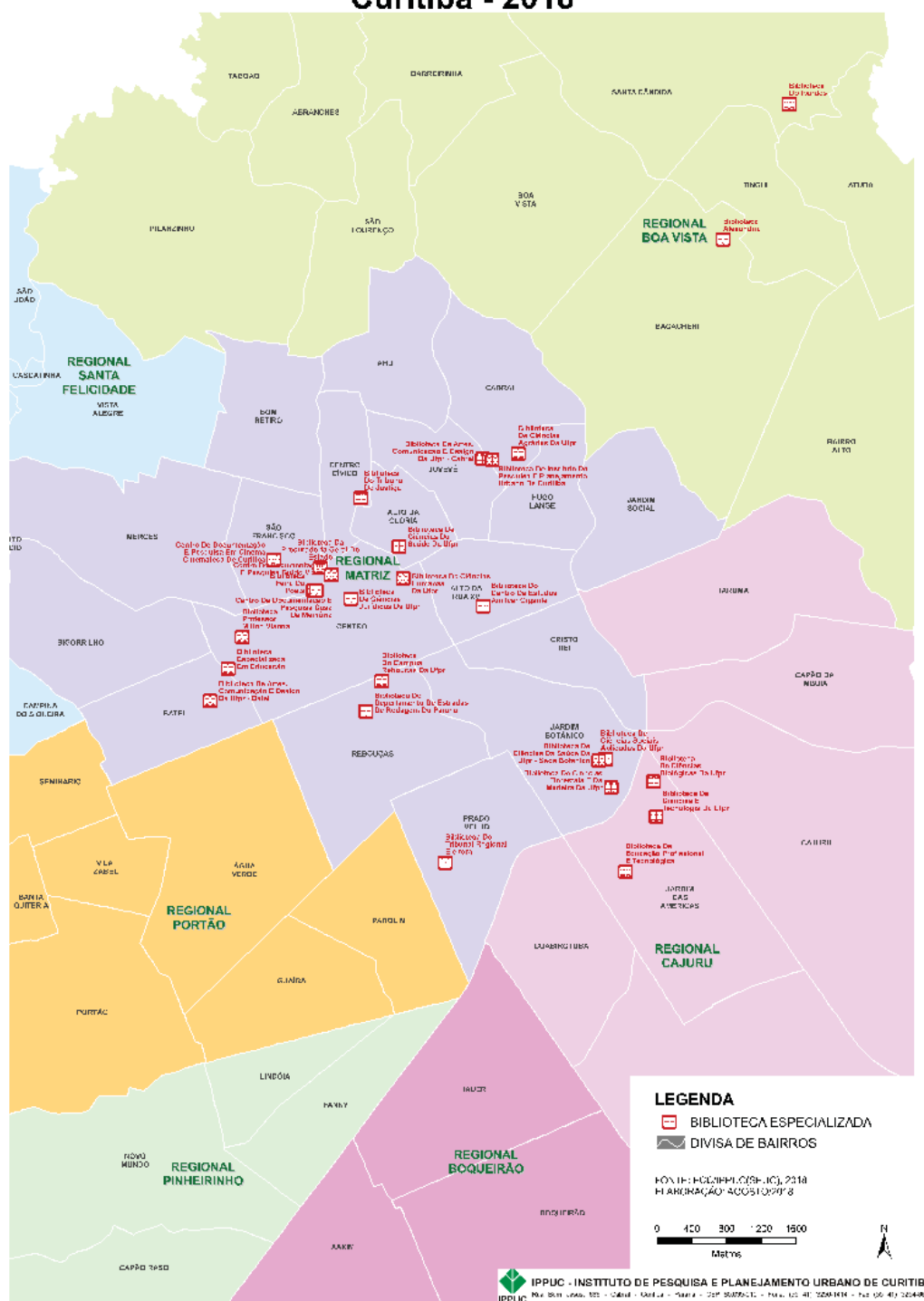
ANEXO 1- ESPAÇOS DA CIDADE DE CURITIBA COM POTENCIAL EDUCATIVO

AUDITÓRIO Curitiba - 2018



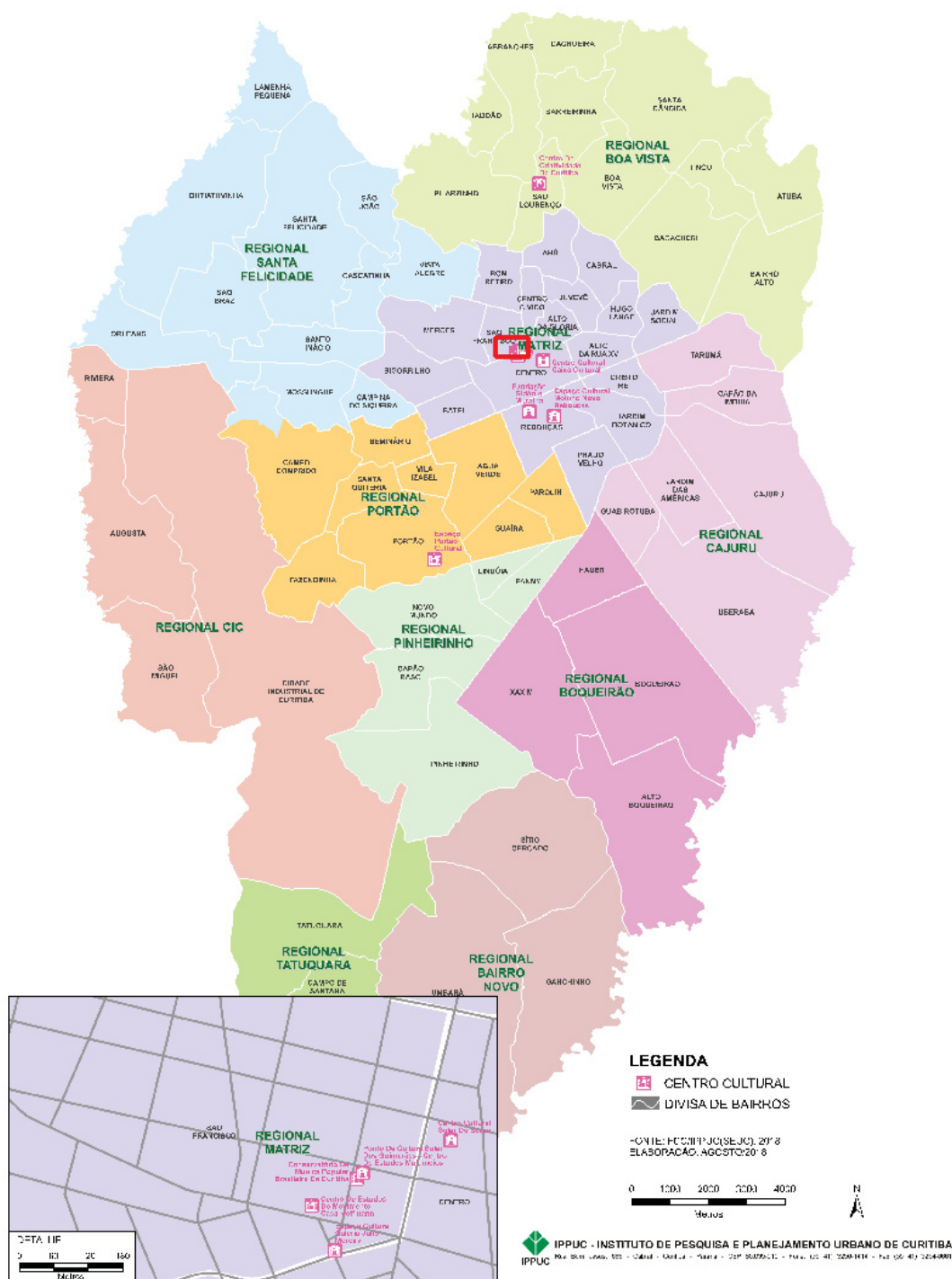
Fonte: IPPUC, 2021

BIBLIOTECA ESPECIALIZADA Curitiba - 2018



Fonte: IPPUC, 2021

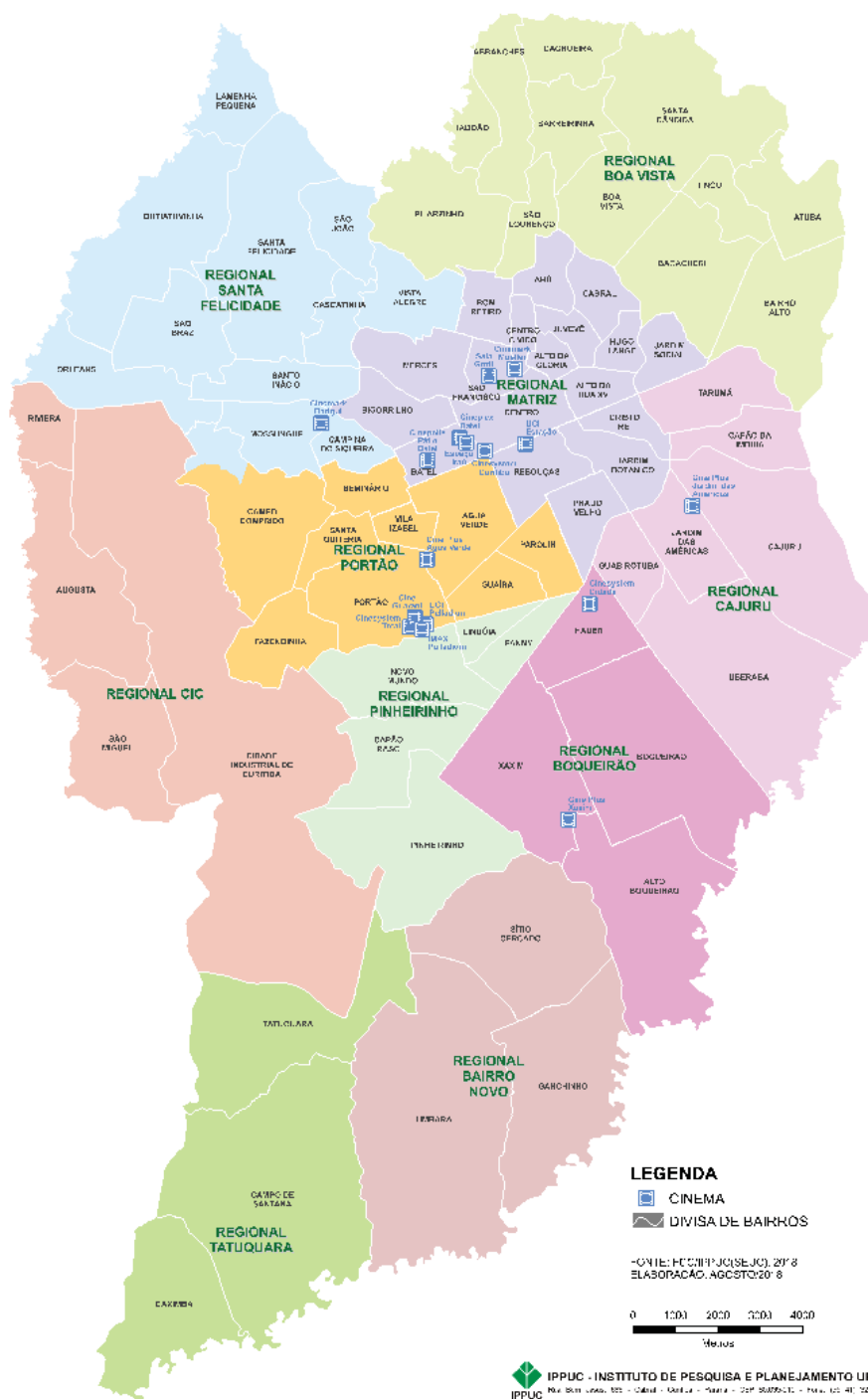
CENTRO CULTURAL Curitiba - 2018



Fonte: IPPUC, 2021

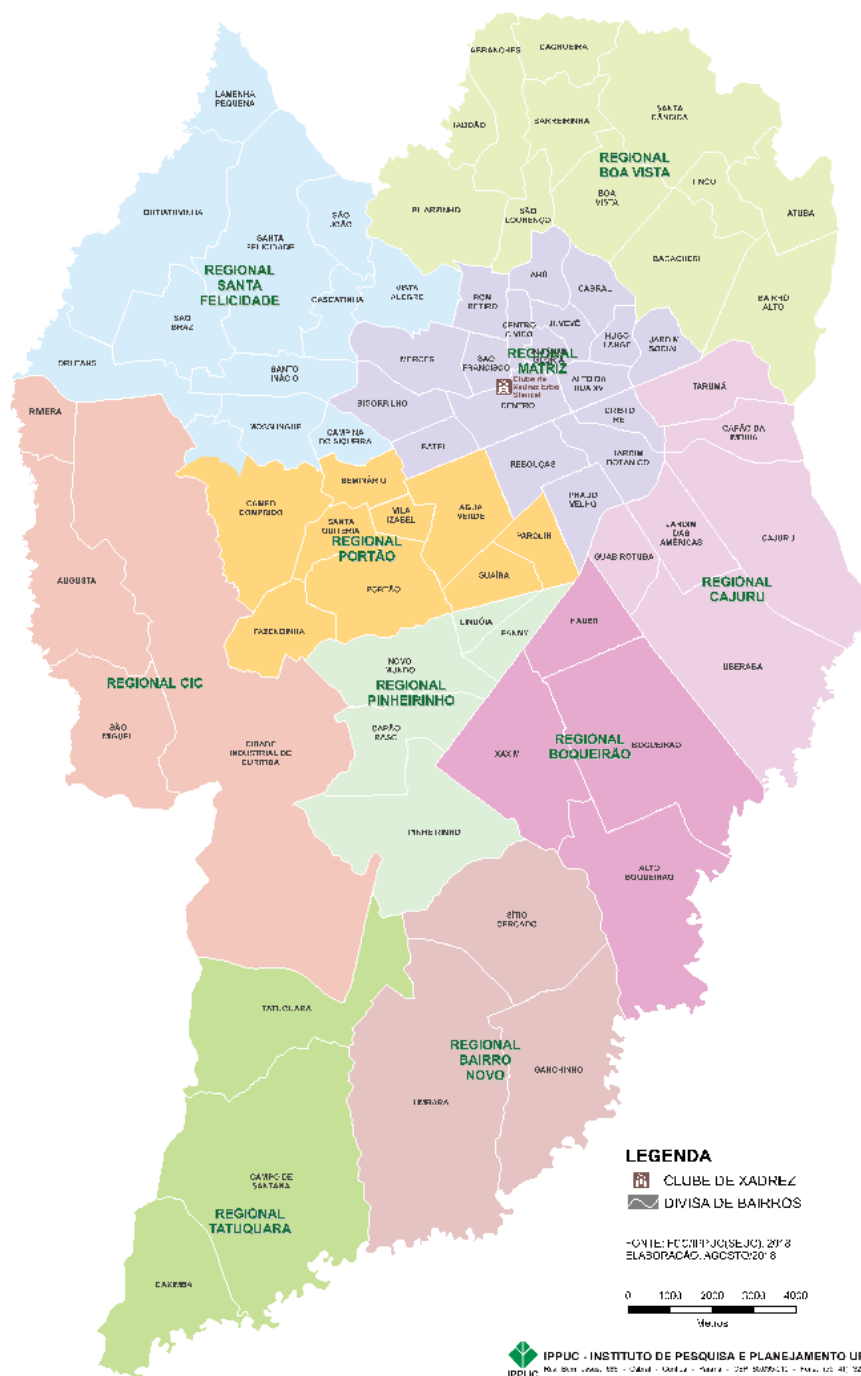
CINEMA

Curitiba - 2018



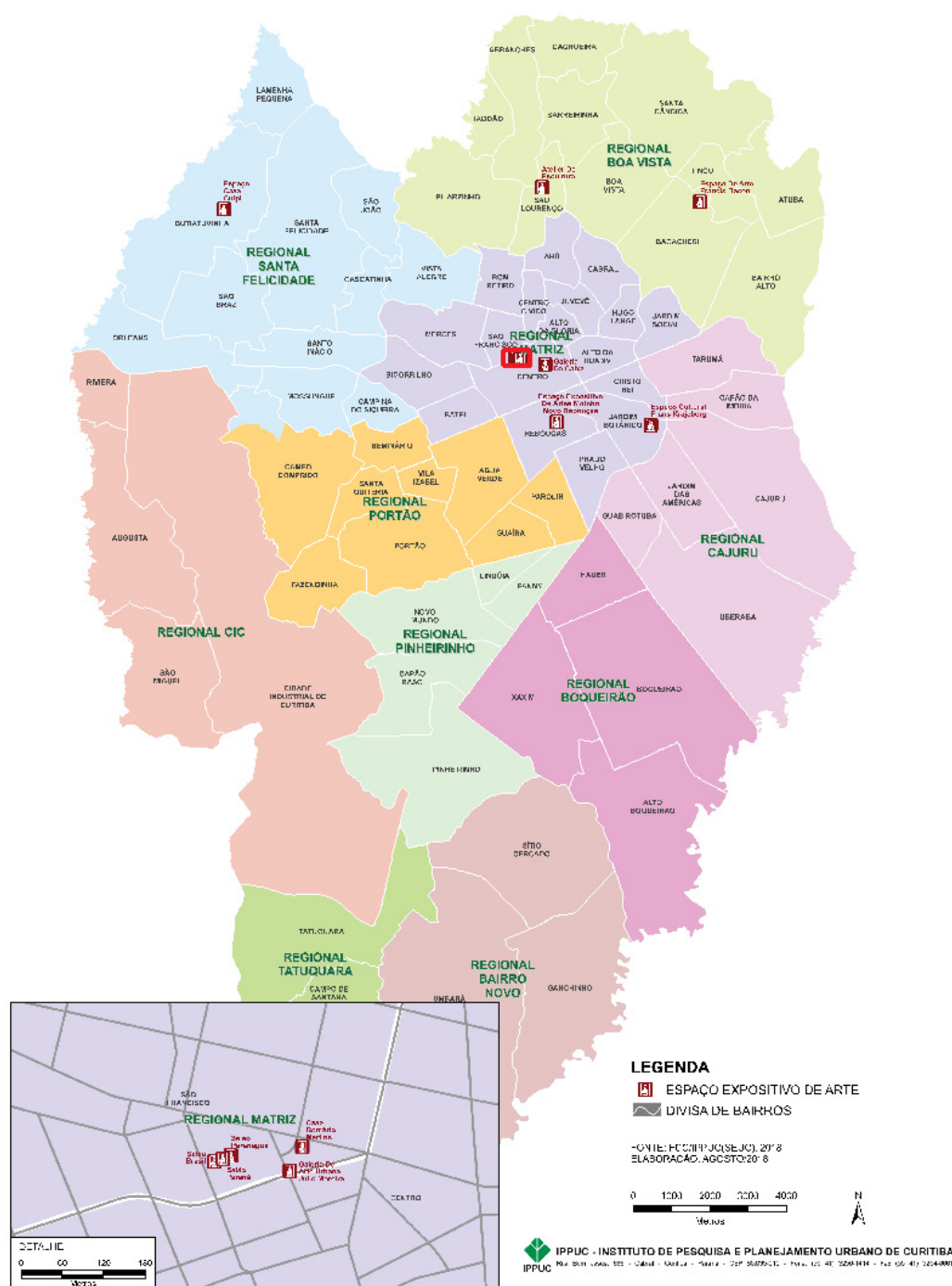
Fonte: IPPUC, 2021

CLUBE DE XADREZ Curitiba - 2018



Fonte: IPPUC, 2021

ESPAÇO EXPOSITIVO DE ARTE Curitiba - 2018



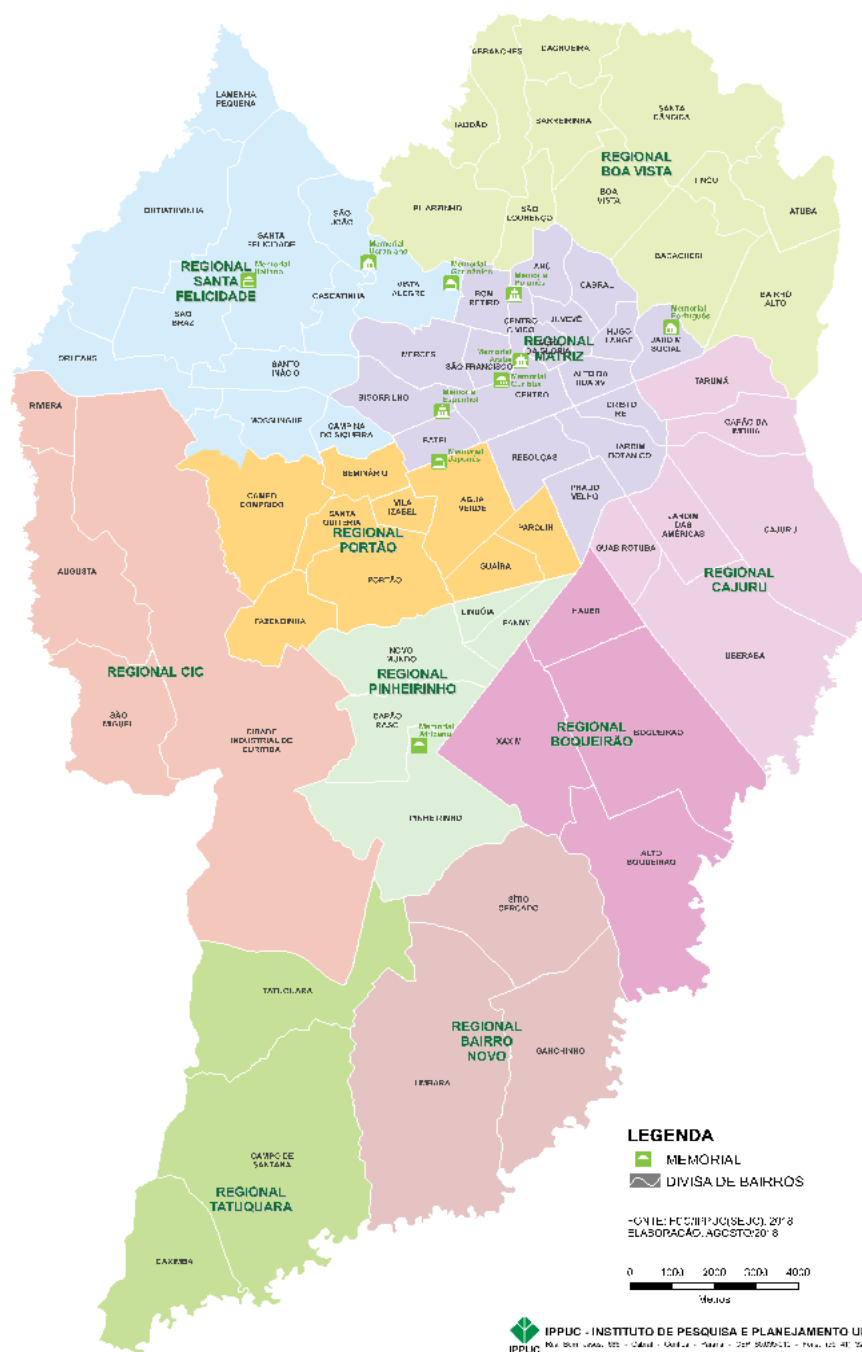
Fonte: IPPUC, 2021

CASA DA LEITURA, ESTAÇÃO DA LEITURA E GIBITECA Curitiba - 2018



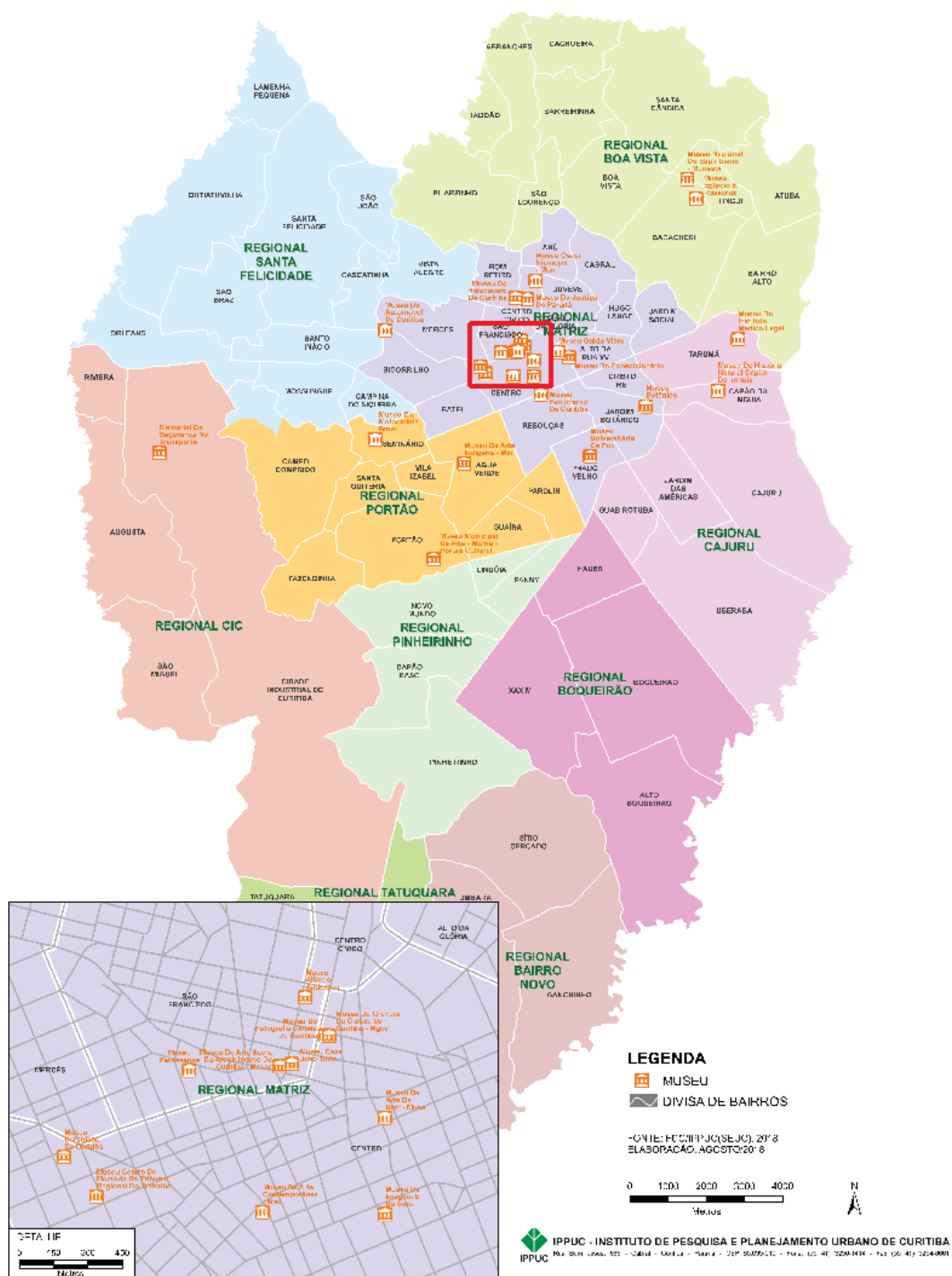
Fonte: IPPUC, 2021

MEMORIAL Curitiba - 2018



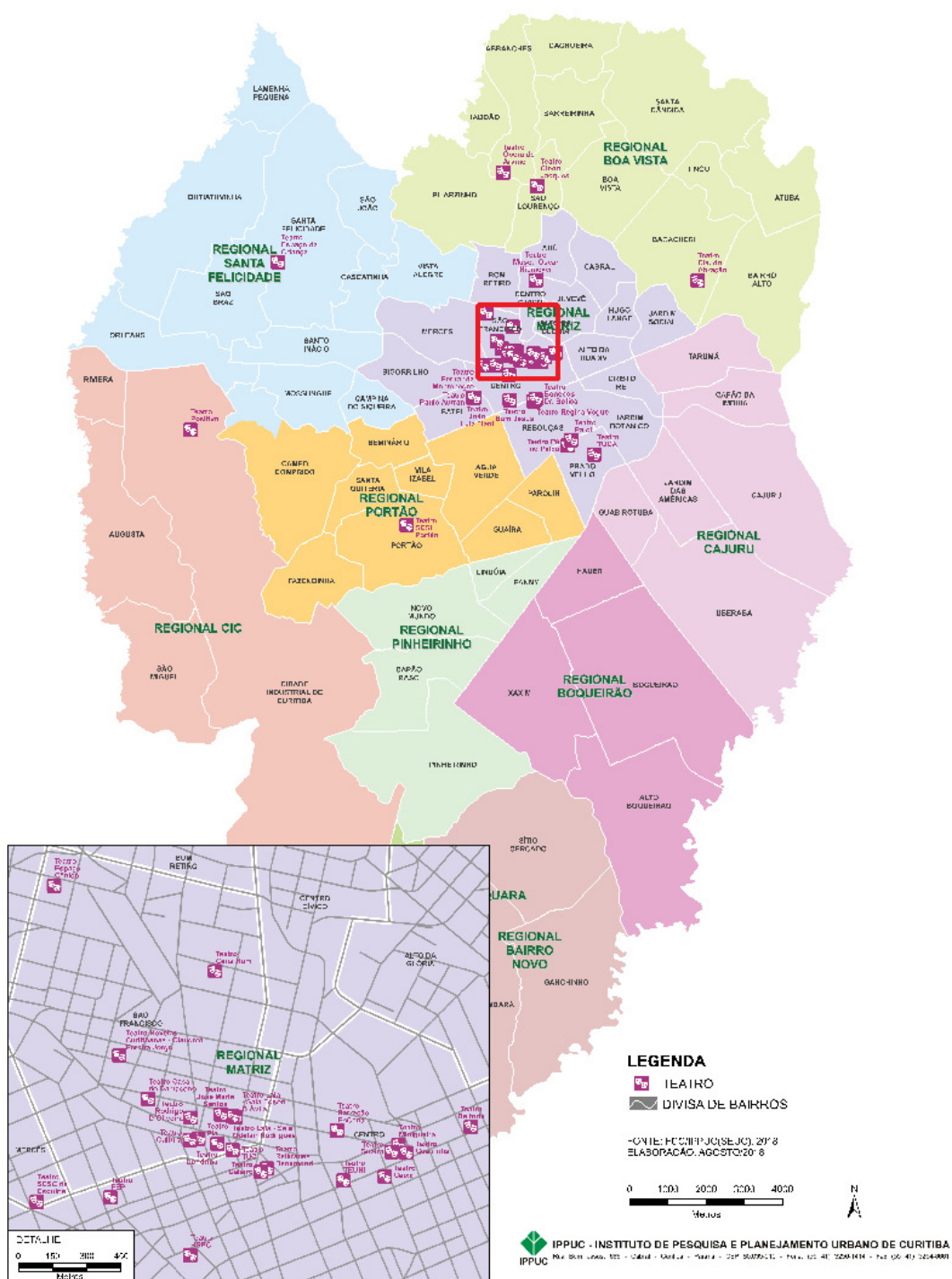
Fonte: IPPUC, 2021

MUSEU Curitiba - 2018



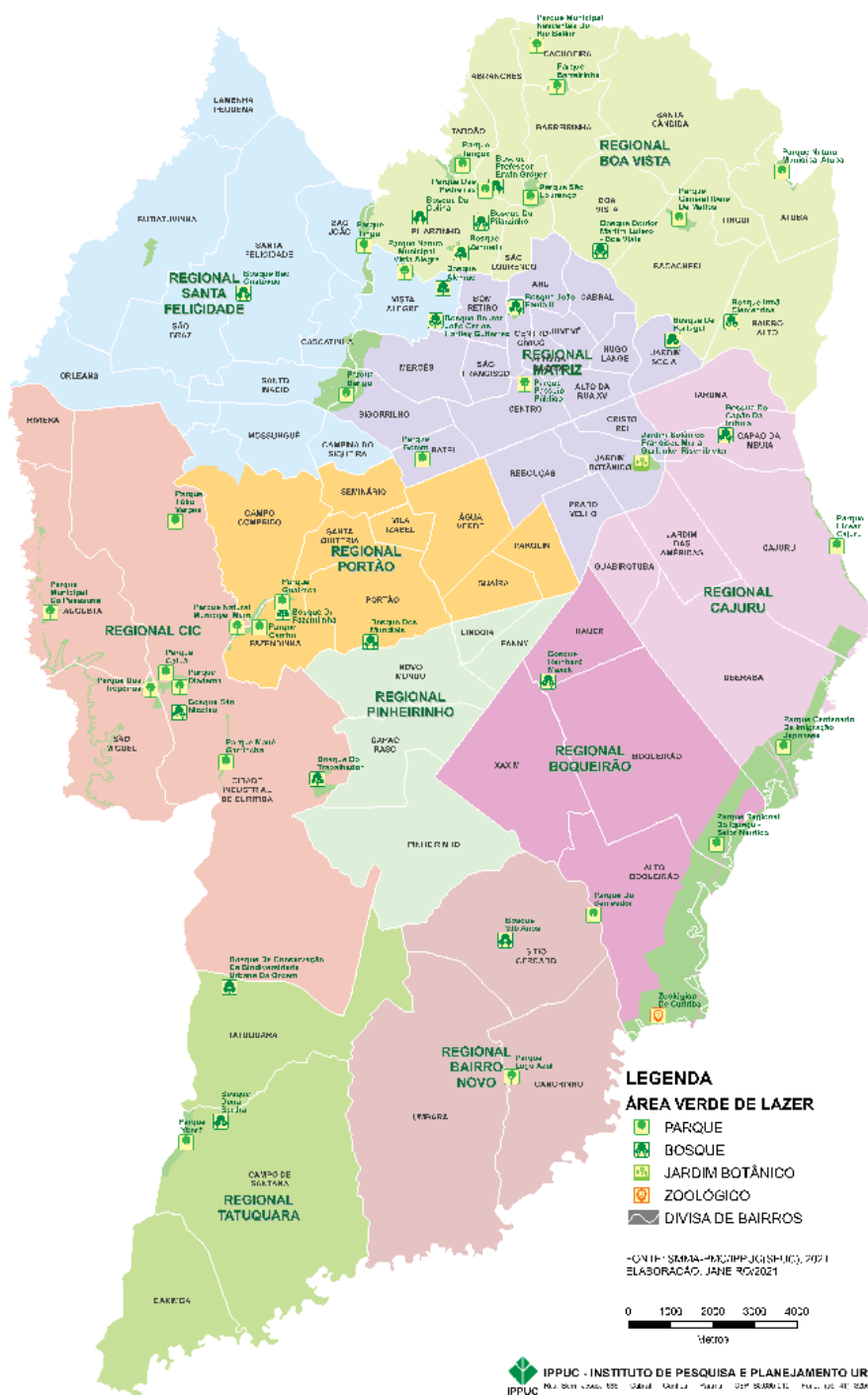
Fonte: IPPUC, 2021

TEATRO
Curitiba - 2018



Fonte: IPPUC, 2021

ÁREA VERDE DE LAZER
Curitiba - 2021



Fonte: IPPUC, 2021