

COM A PALAVRA, A PROFESSORA:
PORTAS, DOBRADIÇAS, NARRATIVAS E
SILENCIAMENTOS



Carolina Lacerda Macalos
Roselane Zordan Costella
Nestor André Kaercher



CAROLINA LACERDA MACALOS

Professora de Geografia da Educação Básica na Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia/UFRGS. Doutoranda e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Licenciada e bacharela em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: carolmacalos@gmail.com



ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), no Núcleo de Estudo e Educação em Geografia (NEEGEO). Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia/UFRGS. Licenciada, Mestre e Doutora em Geografia pela UFRGS. E-mail: professoracostella@gmail.com

Tenha acesso aos seus textos pelo blog:
<https://professoracostella.blogspot.com/>



NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), no Departamento de Ensino e Currículo (DEC), no Núcleo de Estudo e Educação em Geografia (NEEGEO). Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia/UFRGS. Licenciado, Mestre e Doutora em Geografia.

E-mail: nestorandrek@gmail.com

Tenha acesso aos seus textos pelo blog:
<http://geografiadonestor.weebly.com>

Pelos corredores das escolas nos sentimos conduzidos pela vontade de mudar o mundo. Em nossos movimentos tropeçamos nos murmúrios, gritos, pensamentos e histórias. Por eles (corredores) passaram muitos e esses muitos levam sonhos que ali sonharam. Olhando de dentro da escola percebemos que temos algo a fazer por ela, pelos estudantes e pelo mundo.

Também somos responsáveis por ensinar e aprender com o coração e com a alma, se assim for, nunca esqueceremos e nunca nos esquecerão.

Acreditamos na escola e em seus corredores.

(autores)

Com a palavra, a Professora:
portas, dobradiças, narrativas e
silenciamentos



Carolina Lacerda Macalos
Roselane Zordan Costella
Nestor André Kaercher

Com a palavra, a Professora: portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos

GOIÂNIA/GO, 2024



© Autoras e autores - 2024

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Paulo Maretti

Projeto Gráfico

Samuel Praxedes

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
(UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Miriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Capa: Samuel Praxedes

Imagem de capa: Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Responsável: Filipe Reis - CRB 1/3388

M114c Macalos, Carolina Lacerda.

Com a palavra, a Professora [recurso eletrônico]: portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos / Carolina Lacerda Macalos, Roselane Zordan Costella, Nestor André Kaercher. – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2024.

204 p.; 16X23cm

ISBN: 978-65-89324-97-3

1. (Auto)biografia. I. Costella, Roselane Zordan. II. Kaercher, Nestor André. III. Título. CDU: 911:377.8

CDU: 929



Sobre a capa:

*Foto do corredor de entrada do Colégio Estadual Protásio Alves.
Imagem que congela o movimento inerente à escola.*

*Um recorte das tramas que são tecidas nos corredores e salas.
Que marcam e trazem à tona as memórias que constituem as docências,
as discências, as geografias silenciadas/narradas e materializadas em
sobreposições, em tempos.*

*Os azulejos que recobrem a parede ilustram anseios de alunos que
por ali passaram. Os azulejos que recobrem o piso remetem à obra O
estúdio do artista (1660-1665), de Johannes Vermeer. A Escola como
espaço de criação do aluno-professor. A Escola como espaço de criação do
professor-aluno.*

*São mais de doze anos que adentro esse corredor cotidianamente.
Falar da Professora que sou (e serei) é ressignificar todos os dias os
corredores, as salas, as portas e dobradiças, no andar cambiante da docência
e da Geografia.*

SUMÁRIO

Apresentação	11
Prefácio por Victória Sabbado Menezes	13
Inquietações: Palavras Iniciais	20
A Professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser - as palavras dadas pela Carol	22
Espaços Formativos: uma dobradiça chamada PIBID	47

PIBID: passos iniciais

O PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O Subprojeto Geografia PIBID UFRGS

*Encontros Formativos: o Subprojeto Geografia PIBID no Colégio
Estadual Protásio Alves – a fala da Carol*

Colégio Protásio Alves e o PIBID: reinventando docência e discência

*O PIBID em tempos de Covid-19: entre expectativas e frustrações,
somos professores(as) em formação*

Buscando peças de um quebra-cabeça: a Carol formando-se professora	91
---	----

*Entre a Universidade e a Escola: a formação da professora de
Geografia*

Os impactos do PIBID na trama do formar-se professor de Geografia: narrativas pibidianas	123
---	-----

Histórias de vida, geografias e formação: (re)memorar e (auto)formar

*Encontros entre trajetórias formativas: o que fizemos com o que o
PIBID fez de nós?*

Entre tecituras e ressignificações: o PIBID na narrativa de



professores de Geografia em formação inicial

Universidade e escola: o encontro teoria e prática docente

Desejar, sentir e ser professor: espaço íntimo de formação

Sociedade à docência: nuances políticas e de resistência da professoralidade

Entre tecituras e ressignificações: o PIBID na narrativa de professores de Geografia em formação continuada

Gravitando memórias: da experiência singular aos silenciamentos

Entre o fim e o (re)início: a reflexão que (não) finda e os ecos que impulsionam o recomeço	177
Bingo - os que não são números são problemas	182
Referências Bibliográficas	197



APRESENTAÇÃO

“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Por que este livro?

Caro leitor¹, ler este livro significa retomar nossa própria existência, retomar...

Este livro foi escrito a partir da experiência de pesquisa de Carolina Lacerda Macalos (autora desta obra), uma professora pesquisadora da Educação Básica que dedicou seu tempo escasso e embebido de compromissos diários para repensar sua vida e suas práticas. É pesquisadora, porque reflete sobre quem é e sobre o que a construiu, é reflexiva porque se volta para a docência e para as suas ações cotidianas com olhares desconfiados e com vontade de compreender a escola, a educação, a Geografia escolar e a construção da identidade docente.

É um texto escrito a partir de suas vivências, que se inicia com as mulheres de sua vida até chegar à vida de professores, trazendo como principal marco temporal a participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública com um belo desenho, que a impulsionou a repensar o ser professora.

Nestor e Roselane a conduziram, ora mais de perto, ora mais de longe, na espreita de que conseguisse juntar a sua história com

¹ Tendo como objetivo deixar a leitura mais fluida, manteremos a flexão de gênero no masculino. Pontuamos que reconhecemos e de forma incondicional as diferentes identidades de gênero, como sinônimo de direitos iguais, respeitando suas diferenças.

Com a palavra, a Professora:
portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos

tantas outras e nos ensinar a pensar a escola de dentro dela e não da universidade ou de pesquisas passageiras sobre seus cotidianos. É uma obra pautada no método (auto)biográfico, com fragmentos de narrativas que significam a construção da identidade docente.

A apresentação é breve, pois quem está em cena é ela, a Carolina.



PREFÁCIO

NUNCA APRENDI A EXISTIR: DA CONTRAMÃO ÀS ARMADILHAS E ENSINAMENTOS DE UMA MESTRA

Victória Sabbado Menezes

A escrita de um prefácio de qualquer obra já representa um desafio. A escrita do prefácio *desta* obra, especialmente, significa um desafio elevado à máxima potência. *Não estamos nos referindo a somente mais um livro da linha de pesquisa em Ensino de Geografia que tem sua importante contribuição, assim como tantos outros, cuja pressão pela produtividade científica tem intensificado o número elevado de publicações na área. Temos a tarefa aqui de tentar apresentar para os(as) leitores(as) que este livro caminha na contramão. Contramão em muitos aspectos, entre os quais podemos elencar alguns.*

O primeiro deles e talvez o mais relevante *é* o fato de ser uma obra resultante de uma dissertação de mestrado escrita por uma professora do ensino básico. Por que isso é tão importante? Porque Carolina Lacerda Macalos é mulher, mãe de dois filhos, professora da rede pública do ensino básico de Porto Alegre há mais de uma década. Cursar o mestrado e desenvolver uma pesquisa de excelência nestas condições de classe, de gênero e de carreira profissional é, no mínimo, um ato de ousadia. Eis aqui uma das qualidades da autora: a ousadia, mas uma ousadia que não é arrogante. Uma ousadia repleta de humildade e senso de coletividade. Esse ato de ousadia se reflete na tomada de seu lugar de fala. Assume a sua voz e ocupa o seu espaço. Geografa, apesar de todos os condicionantes sociais buscarem imobilizar seus movimentos.

Outro aspecto da contramão é a produção de uma dissertação na linha de pesquisa em Ensino de Geografia amparada em um método ainda pouquíssimo utilizado na área: o método (auto)biográfico. A adoção desse método é enriquecedora na medida em que corrobora para uma outra epistemologia de formação. Há uma virada das concepções clássicas de formação, aquelas que compreendem que a formação docente provém do exterior, para uma concepção pautada na autoformação. Logo, essa pesquisa traz uma contribuição ímpar para o aprofundamento do debate teórico-epistemológico assentado na interface ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto) biográfica. Mais à frente, voltaremos a este ponto.

Vinculado ao aspecto anterior, cabe mencionar outro: a autoria. A capacidade autoral da escrita de Carolina supera o que se espera de uma dissertação de mestrado a ponto de se aproximar de uma tese de doutorado. O nível de autoria é proporcional ao nível autorreflexivo engendrado por Carolina. A autora se lança em um processo de se despir por completo, sem vergonha de se expor, de manifestar as suas fraquezas e dificuldades na condição de professora em permanente construção; tampouco está preocupada em agradar os(as) leitores(as). Sua escrita é genuína, além de ser sensível, poética e científica, simples e refinada, simultaneamente.

Alguns pontos que justificam a contramão da pesquisa e que a tornam tão original foram elencados, porém não chegamos ao cerne da questão. Afinal, qual a temática da pesquisa e sua relevância? Bem, essa é a grande armadilha preparada pela autora. A pesquisa investiga os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial e formação continuada de professores(as) de Geografia, além do potencial (auto)formativo para Carolina devido a seu envolvimento como professora supervisora do referido programa. A riqueza desta pesquisa já se encontra desde a preocupação em



analisar o PIBID, política pública sobre a qual quem vos escreve é suspeita para comentar, uma vez que fui bolsista do PIBID ao longo da minha graduação em Licenciatura em Geografia e tenho a consciência (e eterno agradecimento) do quanto a experiência de ser pibidiana e estar em contato com a escola pública durante a formação inicial foi revolucionária na minha caminhada acadêmica e profissional.

Ao longo do texto, a autora dialoga com as narrativas de bolsistas, de professores ex-supervisores e de um professor-ex-coordenador, além de tecer suas considerações acerca das observações realizadas a partir das reuniões que ocorreram de forma *online* em função do contexto pandêmico. Todo este olhar analítico amparado em uma fundamentação teórica consistente é costurado com a trajetória de Carolina por meio de sua narrativa (auto)biográfica. A vivência do PIBID é transformadora no percurso da autora, que inclusive o classifica como momento-charneira². Por meio das narrativas dos outros, Carolina tece as tramas com a sua narrativa e nos brinda com valiosas (auto)reflexões. Sendo assim, o método (auto)biográfico assume um papel enriquecedor nesta produção científica, pois o dispositivo das narrativas é exposto enquanto fonte de pesquisa e prática (auto)formativa. E Carolina soube explorar muito bem essas duas dimensões das narrativas de forma entrecruzada, pois ao analisar as vivências dos bolsistas no Programa e suas angústias com a iniciação à docência, a autora lança para si os mesmos questionamentos de forma horizontal, sem hierarquizar a sua condição de supervisora e professora mais experiente em relação aos bolsistas.

Retomando: qual a armadilha preparada pela autora? Aqui emerge mais um aspecto da contramão. Em determinado momento do texto, a mesma afirma que a universidade favoreceu o distanciamento de si ao

² Conceito de Josso (2002, p. 70) que se refere a “momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos)”.

afastar o seu protagonismo sobre a sua própria formação. Afirmar forte pensar em uma universidade que provoca o distanciamento de si e não o conhecimento de si, conforme propõe Souza³ (2006). O problema está posto. Como solucionar? Eis que Carolina se lança a este desafio e faz de sua pesquisa a concretização material por meio de um registro escrito de sua caminhada para si⁴ em busca do autoconhecimento. Entre as diversas elucubrações concernentes às potencialidades do PIBID na formação inicial e continuada docente, as narrativas sensíveis e profundamente reflexivas dos participantes da pesquisa, aflora-se um protagonismo despretenso da autora.

Eis a armadilha: ainda que os resultados e as conclusões da pesquisa expressem de forma contundente os diversos impactos do PIBID na formação inicial e continuada de bolsistas, ex-supervisores e ex-coordenador alcançando o objetivo que foi proposto, deve-se ressaltar que o resultado maior e mais significativo está na autoformação da autora, que demonstra extrema humildade, autorreflexão e autocrítica ao longo de toda a escrita. Trata-se de uma pesquisa profundamente existencial que, neste movimento de olhar os outros para enxergar a si mesma, engendra brilhantes reflexões acerca da construção da identidade profissional e do processo de formação docente em Geografia ao longo da trajetória de vida.

A temática do PIBID, de forma complexa e contraditória, é tão central quanto um pretexto para impulsionar uma pesquisa (auto) biográfica em sua essência. Trata-se, portanto, de uma dissertação (auto) biográfica. Desse modo, tal produção científica segue na contramão ao não se caracterizar como apenas mais uma pesquisa a respeito deste

³ Conceito cunhado por Souza em: SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

⁴ Expressão inspirada na obra: JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2010.

Programa. Há um salto qualitativo de caráter fundamentalmente epistemológico, metodológico e, sobretudo, ontológico. Esse aspecto liga-se a outra contramão. Como supracitado, vivemos em um contexto marcado pela exigência da produtividade acadêmica que, por vezes, acarreta pesquisas produzidas de forma mecânica e pragmática carente de densidade nas reflexões para cumprir as exigências e os curtos prazos estabelecidos. A modernidade líquida⁵, a aceleração do tempo e o efêmero também invadem o ambiente universitário. No entanto, Carolina caminha na contramão, mais uma vez, e nos propõe uma pausa.

*No somos más
Que una gota de luz
Una estrella fugaz
Una chispa, tan sólo
En la edad del cielo*

*No somos lo
Que quisieramos ser
Solo un breve latir
En un silencio antiguo
Con la edad del cielo
Calma
Todo está en calma*

(DREXLER, 1999)⁶

A consciência da nossa insignificância e ignorância é manifestada a todo momento na escrita da autora. Sua postura traduz o que Paulo Freire⁷ alertara para a necessidade de assumir a sua condição de

⁵ Conceito de Bauman em: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

⁶ DREXLER, Jorge. La edad del cielo. *In*: DREXLER, Jorge. **Frontera**. EMI Internacional, 1999. 1 CD. Faixa 1.

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



inconclusão, tendo em vista que a consciência do inacabamento nos coloca em movimento permanente de busca. Esta é a pausa que Carolina nos provoca a fazer: *não somos o que queríamos ser... somos um breve pulsar... calma, tudo está em calma*. Neste desvelamento de si, a autora se revela para nós, leitores(as), e nos instiga à pausa para direcionarmos o olhar para nós mesmos. Afinal, a chave não está no que este livro pode instigar, mas no que nós fazemos com o que este livro faz conosco.

Os caminhos para o reconhecimento da insignificância e ignorância são claramente apresentados nesta pesquisa. A autora afirma que, embora possua experiência profissional docente há mais de uma década, somente agora se sente professora. Infelizmente, Carolina não está sozinha nessa angústia e isso se deve a uma série de questões estruturais, políticas e sociais que tencionam as amarras nos corpos e mentes de todos(as) *nós, professores(as)*. Contudo, a trajetória de Carolina narrada em sua dissertação (auto)biográfica aponta as construções e desconstruções do seu processo identitário que elucidam percursos de vida, de formação e de profissão que contribuem enquanto possibilidades para pensarmos no nosso percurso de vida, nas nossas tomadas de decisão e na constituição de nossa profissionalidade docente. O livro é autoformativo para Carolina e heteroformativo para nós, que o lemos, e relacionamos as suas reflexões com a nossa existência, a nossa Geografia, o nosso contexto e a nossa atuação docente.

Conforme dito no início, a escrita deste prefácio é um grande desafio. Para tanto, e em busca do reconhecimento da minha insignificância e ignorância, necessito pedir ajuda. Nesse momento não é uma ajuda dos universitários, mas do poeta:

Tenho as opiniões desencontradas, as crenças mais diversas. É que nunca penso, nem falo, nem ajo... Pensa, fala, age por mim sempre um sonho qualquer meu, em que me encarno de momento.

Vou a falar e falo-eu-outro.

De meu, só sinto uma incapacidade enorme, um vácuo imenso, uma incompetência ante tudo quanto é a vida.

Não sei os gestos a acto nenhum real.

Nunca aprendi a existir.

Tudo que quero consigo, logo que seja dentro de mim.

(Pessoa, 1982, p. 144)⁸

Pensamos, falamos, agimos... e seguimos incompetentes ante a tudo que é a vida. Quantas dificuldades temos em desenvolver uma docência em Geografia significativa para nós e para os alunos, em nos dedicarmos à construção de uma formação docente qualificada, em tecermos pontes efetivas entre universidade e escola...? Esta obra é uma pausa para refletir: nunca aprendi a existir. Também não nascemos professores. Neste livro, Carolina constata que não aprendeu a existir, mas por meio de sua dissertação (auto)biográfica nos dá pistas e assume a sua função por excelência: nos ensina. Ou melhor, nos educa a existir. Sua própria experiência de se sentir professora depois de mais de dez anos evidencia que sempre há tempo para sentir-se docente e existir na vida e na profissão, pois “tudo que quero consigo, logo que seja dentro de mim”.



VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestra e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS). Professora do curso de Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua com os seguintes temas: ensino de Geografia, formação de professores e pesquisa (auto)biográfica. E-mail: victoriasabbado@gmail.com

⁸ PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Por Bernardo Soares. Org. J. P. Coelho. Transcrição de M. A. Galhoz e T. S. Cunha. Lisboa: Ática, 1982.

INQUIETAÇÕES: PALAVRAS INICIAIS

Este livro, por ser escrito por uma professora supervisora do PIBID na escola e dois coordenadores de área, conta com inquietações originárias de três lugares específicos: a universidade, a escola e o PIBID. O lugar do PIBID é de encontro ou, muitas vezes, de desencontro entre escola e universidade.

Escrever é um grande desafio. Como organizar todos os pensamentos (e sentimentos) borbulhantes em palavras? Estruturar, costurar leituras a partir do outro para chegar em si, ou partir de si para chegar no outro? Como diria Nietzsche (2001, p. 89) “se olhares demasiado tempo dentro de um abismo, o abismo acabará por olhar dentro de ti”. Ao observarmos o que compõem a nossa realidade, somos de alguma forma constituídos por ela. É inevitável ao observar e problematizar um contexto não nos colocarmos como sujeito pertencente, observar e problematizar a si mesmo.

Nessa (des)ordem de pensamentos e nas nossas inquietações profissionais docentes, somadas aos atravessamentos oportunistas pela nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como professora supervisora e coordenadores de área, surge a proposta de escrita deste livro. O PIBID é um Programa Federal que articula professores em formação inicial e continuada, atuantes nas universidades e nas escolas públicas da Educação Básica. Nesse sentido, o Programa, além de aproximar a universidade e a escola como espaços formais de formação, potencializa o desenvolvimento de saberes docentes.

A fragilidade de práticas docentes articuladas com o desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos específicos na formação inicial, reflete a tênue relação entre a universidade e a escola.



Esse distanciamento entre os dois espaços formativos se faz presente inclusive após a formação inicial, se estendendo na formação continuada de professores. Como percebemos na rotina das escolas, os escassos momentos de contato com a universidade acontecem quando recebemos os licenciandos durante o período de Estágio Supervisionado, ou em palestras de professores da universidade.

A proposta aqui não é tentar compreender o porquê deste contexto, mas sim buscar alternativas que possam minimizar esse distanciamento, construir uma ‘ponte’ que possibilite a aproximação e a articulação entre os espaços formativos. O PIBID é um caminho de conexão entre a universidade e a escola, possibilitando ao licenciando estabelecer esse contato já no início do seu processo formativo formal. Além disso, o professor supervisor, que recebe os bolsistas na escola, entra em contato com a universidade novamente, podendo contribuir para sua própria formação continuada.

Junto a isso, além de evidenciar a relação dos dois espaços formativos, o Programa possibilita repensar a formação de professores. O processo de formação transcende a universidade e a escola, mesmo que esses sejam espaços que façam emergir problematizações, ilustrando anseios e aflições da trajetória docente. Nesse sentido, carregamos, para os dois espaços, bagagens das nossas trajetórias, das nossas relações e espaços que experienciamos ao longo da nossa vida.

Dessa forma, buscamos compreender os impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores de Geografia. Quais são os impactos do Programa na formação inicial e continuada de professores de Geografia? Como o PIBID possibilitou repensar a nossa formação e a nossa docência?



A PROFESSORA QUE QUERIAM QUE EU FOSSE E A PROFESSORA QUE ESCOLHI SER – AS PALAVRAS DADAS PELA CAROL

Nos constituirmos professores é encontrarmos, nos caminhos que percorremos, ligações e articulações entre os espaços e as relações que experienciamos até chegarmos aonde nos encontramos, e sermos quem somos. Ao longo da minha trajetória formativa, que é desenvolvida permanentemente com a minha trajetória de vida, perambulei por salas de aula, como aluna da Educação Básica, como aluna de graduação e posteriormente, como professora de Geografia.

É evidente que os papéis desenvolvidos nas diferentes salas de aula foram diferentes, mas tudo que foi vivido nesses espaços, em tempos diferentes, produziu marcas, que carrego comigo até hoje. Essas marcas me conduziram a refletir e ressignificar a minha própria formação professoral, me impulsionando atualmente a estar aqui escrevendo.

Os prazeres e dissabores da docência estão presentes em toda trajetória formativa dos professores, que ocorre em um longo e constante percurso. Ao participar como supervisora do PIBID, as reflexões sobre a minha própria formação ganharam novas nuances, sendo ilustradas pelas experiências dos bolsistas que acompanhei nos três editais em que participei. Entre idas e vindas, o Programa possibilitou que a minha trajetória formativa fosse costurada, inicialmente, com a trajetória de vinte e um estudantes de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), futuros professores.

Tendo em conta as inquietações que surgiram ao longo da minha caminhada, como professora, seja no que tange a minha formação ou aos embates que encontrei nas escolas em sala de aula, enxerguei no PIBID grandes potencialidades ao rever e tecer minha formação com a dos

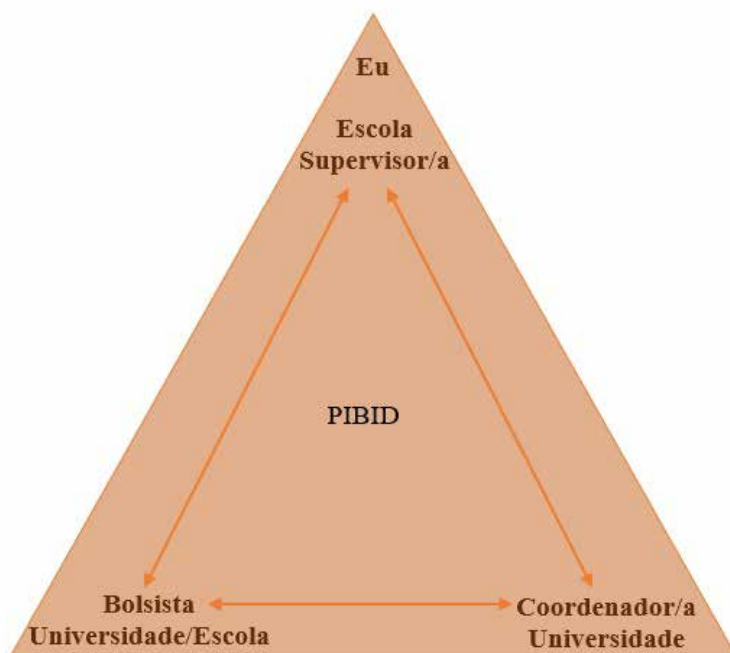
pibidianos. Pontuo aqui a possibilidade de esses estudantes estarem em formação inicial, ao mesmo tempo experienciando a escola, o contato com os alunos da Educação Básica, e construindo na universidade seus aportes teóricos, realidade não vivenciada por mim, durante a graduação, e que teria abrandado muitas das situações com que me deparei no início da docência, em sala de aula. Desta forma, nos perguntamos: Quais são os impactos do PIBID na formação de professores de Geografia?

No meio desse emaranhado de relações, de ressignificações e de possibilidades docentes, nasceu a proposta desta escrita. Além de reacender diferentes questões, que desenvolverei ao longo do texto, sobre a minha própria formação e docência, o PIBID me direcionou a procurar respostas e a escrever sobre o Programa e seus impactos na formação de professores.

Percebendo as possibilidades que o PIBID pode proporcionar para a formação docente, ao potencializar a interação entre professores em diferentes etapas formativas, como apresentado na triangulação da Figura 1, o objetivo aqui é compreender os impactos do Programa na formação inicial e formação continuada de professores de Geografia, além do potencial (auto)formativo, a partir da tecitura das relações dos participantes do Programa.



Figura 1 – Triangulação das potencialidades de interação entre os participantes do PIBID



Fonte: Macalos, 2022, p. 21.

Dada a relação entre o percurso formativo dos bolsistas e o meu, que deram vazão às experiências e à proposta desta escrita, busco nas reflexões do método (auto)biográfico o olhar para tais tecituras e atravessamentos, procurando nessa relação as potencialidades do PIBID.

Para perceber o Programa como ponto de partida, como o ponto de encontro de nossas histórias de vida, que também é uma história de formação, é fundamental considerar quais são as bagagens que trouxemos até chegarmos ao Programa e como todas essas experiências, construídas no decorrer do nosso percurso, se relacionam com as nossas

construções dentro do Programa, e ainda como se estenderá, ou não, para construções futuras. Olhar para o passado, acessar nossas memórias, e buscar nessas construções, em si, o que nos leva a ser, para também compreender o outro. Partindo das minhas inquietações ao longo do meu processo formativo, chego aos pibidianos, que a partir das suas experiências, por meio do Programa, vieram até mim. É no movimento desses atravessamentos que eles se formam, que eu me formo; que eles me formam, que eu os formo.

Dessa maneira, Menezes (2021, p. 42) entende que o método (auto)biográfico propõe compreender “os processos de vir-a-ser dos sujeitos. Ou seja, como se constituem individualmente na relação com o social, quais significados concedem às suas experiências e como estas marcam sua existência”. O olhar volta-se ao sujeito, a sua trajetória de vida de forma particular, que mesmo sendo construída de forma individual está intrínseca ao meio, seja nas relações, seja nos lugares que percorreu/percorre.

Considerando o PIBID como um espaço íntimo que possibilita diferentes experiências para a formação docente, na articulação entre a universidade e a escola, pontuo aqui a importância de considerarmos os significados e as marcas que essas experiências constroem para os professores que participam do Programa. Nesse contexto, como afirmam Finger e Nóvoa (2010, p. 23), é fundamental que seja “concedida uma atenção particular [...] pelos processos das pessoas que se formam [...], ir mais longe na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que os compõem”.

Ao construir o olhar para o sujeito, consideramos perceber os processos que o constituem, os caminhos que foram trilhados, as reflexões e as ressignificações construídas de forma particular no curso de vida, na dança entre o passado, o presente e o futuro. Nesses recortes é possibilitado compreender como e o que constitui o processo formativo



de cada um, o que (e quem) nos leva a estarmos, e para onde iremos. Além disso, legitimamos o papel do sujeito como ator e autor de sua própria história, em permanente (trans)formação (Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger, 2012).

Nesse sentido, ao olhar o PIBID, as relações e as experiências formativas que o permeiam, busco compreender as potencialidades do PIBID no processo formativo docente, enxergando as trajetórias de cada participante do Programa, ilustradas em suas narrativas, costuradas à minha trajetória.

Na sequência do texto, convido os leitores a conhecerem a minha trajetória formativa, por meio da minha narrativa (auto) biográfica, e como o PIBID se entrelaçou na minha história de vida, me impulsionando a estar aqui, escrevendo. Busco ao rememorar e ressignificar o passado, na costura das trajetórias das mulheres que me antecederam, nas minhas experiências de escolarização, de formação inicial, de formação continuada e com o PIBID, os elementos que me constituíram/constituem professora.

Gostaria de continuar a minha escrita mencionado o que me levou a estar aqui. Estou completando, em 2023, doze anos como professora em sala de aula. Me graduei em Geografia (licenciatura e bacharelado) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), em 2010. Minhas vivências me levam a sentir que apenas nos últimos anos de docência me compreendi professora. Penso também que todas as experiências que estão por vir na minha trajetória profissional ainda me constituirão, me reinventarão nesse movimento de ensinar e aprender Geografia – mesmo entendendo que o papel docente, muitas vezes, vá além de ensinar e aprender, como acolhendo e orientando os alunos em suas vidas. Dentro desta reflexão muitas inquietações se fazem presentes, quando penso a respeito da minha formação acadêmica e da minha docência.



Atualmente, me encontro ancorada em questionamentos que me levam a pensar, mas, afinal, o que o professor é? Qual é o seu poder? A sua prática? Certamente existem múltiplas respostas para essas questões. A trajetória de cada professor está atrelada às suas experiências individuais, de vida e de profissão, que são únicas e carregadas de inúmeras possibilidades. Hoje, com a minha trajetória, consigo perceber o quanto a prática e as vivências que tive até aqui mudaram meu entendimento sobre minha formação anterior e sobre a própria prática no decorrer da minha caminhada. Cito como exemplo a importância do contato com os estudantes na escola e o quanto a minha prática deve estar atrelada à vida desses alunos para dar sentido a minha docência e à Geografia.

Para compreender um pouco do meu percurso, e talvez perceber o quanto a minha trajetória me constituiu docente, acredito ser importante voltar os olhos para o passado, refletindo a minha história de vida, buscar elementos que ao longo do tempo fertilizaram a minha escolha profissional e que de alguma forma carregou comigo até hoje, buscar as peças que montam o quebra-cabeça (em construção) da minha formação.

Ao pensarmos na importância e influência das nossas experiências de vida, e o quanto essas podem estar presentes no nosso processo de formação, busco as reflexões de Josso (2010, p. 62), que propõe a plurifuncionalidade do processo de formação, ou seja, “uma pluralidade de dimensões copresentes em quem aprende”. Quando a reflexão olha para dentro e para os elementos externos, dentro da temporalidade do passado, presente e futuro, remontam-se os elementos que nos dão forma/ação. Assim, podemos observar que o processo formativo individual se desenvolve pela convergência de diferentes elementos, em diferentes espaços, em diferentes tempos.

Acredito que a minha história e o meu vínculo com o ensino começam com as gerações passadas de mulheres da minha família. Buscar



na história dessas mulheres a relação que tiveram com a Educação, que passou de geração para geração, implica em costurar diferentes retalhos, unir diferentes trajetórias familiares, que já vivenciavam a Educação dentro da sua realidade e que de alguma forma está atrelada a minha história.

Minha bisavó nasceu em 1913, no município de Bagé⁹. Era a filha mais velha entre treze irmãos. Ouvindo relatos do meu avô materno (minha bisavó faleceu quando eu era criança, o que impossibilitou ouvir através da sua própria voz as histórias de vida dela), descobri que ela foi a única que concluiu os estudos na Educação Básica entre seus irmãos. Quando ela casou e se mudou para a “Campanha”, região rural de Bagé, elaborou um trabalho para alfabetizar as crianças, incluindo seus cinco filhos, que viviam na região, que era distante da escola, oportunizando assim aproximar a Educação da realidade daquele lugar.

Acredito que vivenciar esse contexto construído pela minha bisavó influenciou nas escolhas de suas filhas, minhas tias-avós, que optaram por estudar Magistério e Pedagogia, trabalhando em diferentes escolas, uma delas em Bagé e a outra em Porto Alegre, como professoras. Seguindo os passos das tias, minha mãe, nascida e moradora de Porto Alegre, se formou em Pedagogia, em 1978, na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), se especializando em Orientação Educacional, ingressando na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), em 1983.

Fontana (2010, p. 35) aborda a questão de gênero e a relação do Magistério em diferentes contextos. Entre muitos apontamentos, ela afirma que “a escolha do Magistério, além de marcantemente influenciada pela mãe, está associada a concepções sobre profissão definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão”. A partir dessa observação

⁹ Município localizado na região sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul, na Campanha Meridional. Apresenta um território de 4.095,5 km² com população de 121.335 habitantes, de acordo com o censo de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

evidencia-se o quanto essas experiências passadas geracionalmente, além do contexto social, são marcantes e possivelmente influenciadoras na escolha profissional das gerações futuras. A docência, sobretudo desenvolvida com crianças, foi das profissões permitidas (e possíveis) às mulheres de gerações anteriores, por se relacionar com o contexto maternal, vista aqui como uma espécie de continuidade da maternidade.

Estando a Educação presente no contexto familiar feminino, sempre ouvi relatos positivos das experiências da minha mãe com a sua profissão e carrego comigo a satisfação da escolha que ela fez, mesmo lutando contra julgamentos do meu avô materno e do meu pai, no sentido da falta de reconhecimento profissional, da desvalorização dos professores em nossa sociedade.

Meu primeiro contato direto com o espaço escolar formal foi em 1990, com dois anos, quando ingressei na Educação Infantil. Tenho poucas lembranças dessa fase da minha vida. O que me recordo é a animação que sentia em ir para a escola, de todas as possibilidades de aguçar a minha curiosidade e descobrir coisas novas. Construí vínculos importantes com minhas professoras na época. Ir para a escola para mim era um mundo novo, que me trazia muita alegria.

Em 1994, com sete anos ingressei nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Nossa Senhora da Glória, escola privada situada no Bairro Glória em Porto Alegre-RS, mantida pela Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Naquele momento, comecei a construir outras relações, visto que estava numa escola maior, com mais alunos. Mesmo com a mudança da espacialidade, continuei enxergando a escola como um lugar que aguçava e alimentava minha curiosidade por aquilo que era diferente, era novo.

No turno inverso em que eu estava na escola, ficava sob os cuidados da minha avó materna. Muitas vezes, quando era possível, eu ia “trabalhar com a minha mãe”. Conheci diferentes realidades



compartilhando momentos nas escolas públicas em que ela trabalhou. Me chamava atenção o quanto a minha escola era diferente daquelas onde ela trabalhava. A estrutura dos prédios era sucateada, muitas vezes com falta de infraestrutura, paredes com a tinta descascando, os alunos eram mais humildes, com materiais escolares precários, roupas próprias (não usavam uniforme), muitas vezes desgastadas. A organização da escola era diferente, a diretora, vice-diretoras estavam sempre presentes, em contato direto com os estudantes, diferentemente da minha escola, onde eu apenas conhecia e mantinha contato com a coordenadora pedagógica. Constato que ao longo dos meus oito anos, frequentando o Colégio Glória como estudante, não conheci a direção.

Essas diferenças se dissipavam quando eu acompanhava minha mãe visitando as salas de aula para algum trabalho da orientação educacional com as turmas. Ali percebia que as salas de aula eram, de alguma forma, iguais às da minha escola. Estavam ali a professora, as classes, o quadro verde, os alunos e símbolos que me remetiam ao conhecimento escolar. Naquela época, com a percepção de uma aluna do Ensino Fundamental, não entendia ao certo o porquê de existirem essas diferenças estruturais e organizacionais entre uma escola privada e uma pública.

A escola sempre foi um ambiente que me trouxe reflexões e inquietações, além das aprendizagens formais, como por exemplo as trocas entre colegas e professores, que tinham hábitos e ideias diferentes das do meio de onde eu vinha. Lembro ainda que, quando criança, uma das minhas brincadeiras preferidas era ser professora. Pedia para minha mãe trazer giz de quadro verde da escola. Montava no meu quarto uma sala de aula, usava o giz para escrever no roupeiro de madeira, pois mesmo pedindo para minha mãe um quadro verde de presente para brincar, ela jamais providenciou. Imaginava ser a professora e ensinar para ‘alunos imaginários’. Muitas vezes repetia assuntos que tinha aprendido na



escola. E aqui gostaria de pontuar que não estou defendendo a ideia da ‘professora como vocação’. , tampouco que gostar da profissão seja suficiente para o bom exercício da docência, que perpassa uma longa trajetória de estudos e preparação.

Quando entrei nos anos finais do Ensino Fundamental, em 1998, o número de professores foi ampliado com a fragmentação do ensino nos diferentes componentes curriculares. Naquele momento, tive a oportunidade de vivenciar o ensino de diferentes maneiras. Cada professor, de acordo com seu componente curricular, desenvolvia a aula do seu jeito. Inicialmente, este fato gerou certo estranhamento para mim.

Muitos professores dessa época ficaram marcados na minha memória de forma positiva, e outros, negativa. Recordo da professora de Português, com sua expressividade facial fechada, que a qualquer sinal de agitação da turma, batia repetidamente com a mão na mesa dos professores, como forma de calar a turma e chamar a atenção de todos. Os alunos tinham medo dela, e esse medo se estendia ao momento de sanar qualquer dúvida sobre o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Ainda, lembro do professor de Ciências, com sua expressividade leve, sempre com sorriso no rosto e demonstrando a preocupação em relação aos alunos sobre o entendimento do que estava sendo trabalhado.

Essas lembranças me levam a pensar sobre a forma com que nos expressamos, ou ainda sobre como a maneira com que reagimos como professores pode refletir na relação com os estudantes e no processo de ensino-aprendizagem. Hoje, sei que cada professor tinha seu método, sua identidade profissional que nem sempre está embasada em métodos científicos, mas sim nas suas próprias experiências. Os professores que trabalhavam de maneira mais disciplinar, apegados ao conteúdo, eram os que eu tinha mais dificuldade em estabelecer relações, tanto no vínculo professor-aluno, como com o próprio objeto do conhecimento.



Em 2001, com 14 anos, entrei no Ensino Médio na Rede Pública Estadual, no Colégio Júlio de Castilhos¹⁰. Esse momento foi uma grande transição. A escola pública não era novidade na minha trajetória, porque já tinha vivenciado essa realidade através da minha mãe. Porém, naquele momento, além de ingressar no Ensino Médio, eu passei a ser estudante da escola pública.

No período que estudei no Julinho, via professores desmotivados, insatisfeitos, que propunham aulas monótonas, apegadas a conteúdos descontextualizados e desconectados. Muitas aulas amarradas a livros didáticos. Particpei indiretamente de greves, e ali conheci outro lado da Educação que não conseguia enxergar quando estudava numa escola privada. Nesse contexto, todo o encantamento, e certa ingenuidade, que eu tinha sobre ser professora se perdeu, criando certa resistência e um bloqueio para, quem sabe, fazer essa escolha profissional.

Hoje percebo o quanto o choque de realidades entre a escola privada e a pública me trouxe inquietações sobre a imagem do que era ser professora. Muitas aulas, no Julinho, começavam com “abram o livro na página tal, leiam o texto e respondam as questões”. Toda a desmotivação interna de cada professor que passava pela porta da sala de aula e ali ficava me causava desconforto.

A partir desse contexto, o encantamento em relação ao papel desempenhado pelo professor começou a se romper no meu imaginário. Dessa forma, podemos entender que muitas das impressões elaboradas no nosso imaginário podem influenciar no nosso processo formativo. Peres e Assunção (2010) entendem o imaginário como reservatório de experiências, de leituras da vida,

¹⁰ Também conhecido como Julinho, integra a Rede Pública Estadual da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Uma das maiores e mais tradicionais escolas de Ensino Médio gaúchas, está localizada no bairro Santana, região central da cidade de Porto Alegre.

baseadas em situações reais, que por meio das individualizações estruturam modos de ser e agir, tornando-se motor para escolhas e ações.

Assim, podemos observar que a convergência das minhas vivências na escola, como estudante, sejam elas positivas ou negativas, a forma com que signifiquei essas experiências e as simbologias elaboradas no meu imaginário foram armazenadas tornando-se motor para minha escolha formativa, podendo afirmar que até os dias de hoje, agora como professora, muitas dessas experiências ainda presentes no meu imaginário, mas agora ressignificadas, influenciaram e influenciam na construção da minha identidade profissional, nas minhas escolhas, no meu fazer docente. A exemplo, relato aqui a minha relutância em utilizar o livro didático no início da minha docência em sala de aula.

Terminei o Ensino Médio sem saber qual seria minha escolha profissional. Tinha a certeza de que queria continuar estudando, fazer uma graduação, porque além de ser curiosa e gostar de estudar, fui incentivada a acreditar que o caminho profissional estava em me graduar, assim como minha mãe formada em Pedagogia e meu pai em Economia.

Entreí no curso pré-vestibular do Unificado¹¹, em 2005. Ali vivenciei outra realidade da Educação, professores motivados e incentivadores. Uma das professoras que trabalhavam Geografia, mais especificamente Geografia do Rio Grande do Sul, reacendeu meu encantamento sobre ser professora, me apresentou uma ‘nova Geografia’, distante dos livros didáticos e das decorebas que até então eu tinha aprendido. Lembro de uma fala dela: “Quando vocês estiverem viajando

¹¹ O Grupo Educacional Unificado começou como um pré-vestibular na década de 1970. Em pouco tempo, tornou-se o maior pré-vestibular de Porto Alegre-RS. Tendo sua principal sede na região central de Porto Alegre, atualmente expandiu sua atuação na área da Educação, criando o Colégio Unificado, ampliando sua rede em diversas localizações da cidade.

de carro, ou de ônibus, não durmam! Olhem pela janela, a Geografia está lá, por todos os lados”. Meus olhos brilharam com a fala dela, mas a experiência que tive no Ensino Médio, ainda pesava muito sobre a possibilidade de ser professora.

Ainda com muitas dúvidas, e uma grande negação a cursar qualquer licenciatura, me inscrevi no vestibular para Jornalismo, não conseguindo a aprovação. Com algumas vagas remanescentes do processo seletivo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) dos Cursos de Licenciatura, optei por me inscrever no curso de Geografia, que naquela época tinha o currículo integrado, ou seja, cursavam-se as disciplinas comuns à licenciatura e ao bacharelado, e as disciplinas específicas para cada formação concomitantemente ao longo dos semestres. Atualmente, o acadêmico deve optar por uma das formações, mesmo que algumas disciplinas continuem sendo comuns para ambas.

Em 2006, ingressei na graduação da PUC-RS, fazendo a licenciatura e o bacharelado simultaneamente, mesmo não tendo a intenção explícita de exercer a docência. Enquanto cursava, busquei estágios e bolsas na área do bacharelado. Em 2007, comecei a trabalhar como bolsista de iniciação científica no Instituto do Meio Ambiente, sob a supervisão do Professor Dr. João Marcelo Ketzer¹², uma das referências docentes que tive na universidade. Nesse contexto, me aproximei da pesquisa acadêmica.

No decorrer da graduação, no desenvolvimento das disciplinas, principalmente sob o olhar da Professora Dra. Roselane Zordan

¹² Professor graduado em Geologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Geociências pela mesma universidade e doutor em Mineralogia, Petrologia e Tectônica pela Universidade de Uppsala, Suécia. É pós-doutor em armazenamento geológico de CO₂ em campos de petróleo, no Instituto Francês do Petróleo. Atuou como professor pesquisador na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), ministrando disciplinas do curso de Geografia, entre 2005 e 2017.

Costella¹³, a Geografia me encantou. Percebi naquele momento as leituras que a Geografia pode proporcionar sobre os lugares, sobre as relações. As saídas de campo, as leituras, os debates, as pesquisas e os professores, como referência, foram formando a minha bagagem profissional.

Apesar de toda descoberta e da paixão que estabeleci com a Geografia, ainda existiam muitos bloqueios internos sobre o caminho da licenciatura, ainda mais que as disciplinas específicas da Faculdade de Educação (FACED) pareciam desconectadas das disciplinas específicas da Geografia, pareciam não contribuir de forma efetiva na minha formação docente. Mesmo me empenhando nas propostas das disciplinas da Educação, não conseguia estabelecer relações com o que trabalhávamos na Geografia. Existia uma fragmentação entre o que se estudava na área da Educação e no curso de Geografia.

No último ano do curso, comecei a trabalhar como estagiária na Companhia de Pesquisa em Recursos Minerais (CPRM), deixando a bolsa de Iniciação Científica. Minha intenção era ampliar minhas experiências e conhecimentos. Na CPRM, acessei outro contexto, desenvolvi pesquisas na área de recursos hídricos ao lado de profissionais de outras áreas, principalmente engenheiros. Trabalhando na Companhia, percebi em diversas situações a desvalorização do geógrafo e de suas atribuições no nosso País. Em 2009, me formei no bacharelado, prosseguindo nos dois semestres consecutivos com os Estágios obrigatórios finais da licenciatura.

Nesse momento, me senti duplamente frustrada. Primeiramente, percebi as grandes limitações que os geógrafos têm em exercer suas

¹³ Professora licenciada, mestra e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pós-doutora em formação de professores e narrativas pela Universidade de Pelotas (UFPel). Atuou como professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), ministrando disciplinas do curso de Geografia, entre 1995 e 2010. Atualmente, é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).

atribuições técnicas, perdendo espaço para outros profissionais de maior reconhecimento no nosso País. Segundo, a monotonia em lidar com o conhecimento de forma engessada, solitária na frente de um computador diariamente não me trazia o sentimento de contribuir de alguma forma para a sociedade, de estar presente no movimento do conhecimento, de estabelecer relações entre os conhecimentos geográficos e a sociedade. E hoje digo que também há frustração na docência. Afinal, a desvalorização social e salarial, a falta de infraestrutura nas escolas, os alunos e colegas, muitas vezes desmotivados, são elementos presentes no nosso cotidiano, entre outros tantos.

Ao mesmo tempo que descobria esse novo contexto sobre o caminho que estava construindo profissionalmente, eu estava fazendo os estágios da licenciatura. O estágio do Ensino Fundamental fiz no Colégio de Aplicação (CAP), com o Professor Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni¹⁴, e o Estágio do Ensino Médio fiz com uma colega da graduação, no Instituto de Educação Flores da Cunha, com a professora Márcia¹⁵. Não tivemos muitas trocas a respeito do trabalho dela. Entrar no espaço escolar para realizar os estágios foi de extrema importância para ressignificar a imagem que construí dos professores que tive como estudante na Educação Básica. O contato com os alunos na sala de aula reacendeu minha vontade em ser professora. Ao entrar em contato com os estudantes, percebi que eu poderia buscar outras formas de propor aulas, com mais troca, mais dinâmica, diferentemente das aulas que

¹⁴ Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela mesma universidade. Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor Titular na PUC-RS, desde 1985, e professor adjunto na UFRGS, desde 1982, ministrando disciplinas no curso de Geografia.

¹⁵ Professora titular de Geografia do Instituto de Educação Flores da Cunha, em Porto Alegre, vinculado à Rede Pública Estadual de Educação da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS).

vivenciei na Educação Básica.

Hoje, percebo com certa frustração o fato de ter entrado e experienciado o espaço escolar apenas no final da graduação em licenciatura, de acordo com o currículo vigente naquela época. Os estágios, e as próprias aulas, conduzidas pelo Professor Castrogiovanni e pela Professora Roselane, na universidade, que antecederam a entrada na escola, trouxeram muitas reflexões importantes sobre a profissão. Naquele momento percebi que, mesmo com toda a bagagem teórica das disciplinas da FAGED, muito do que foi visto não se aplicava com a realidade da sala de aula, existia um distanciamento da prática. Logo, penso nas possibilidades de que experienciar o espaço escolar desde o início da graduação poderia ter contribuído para minha formação inicial.

Em muitas aulas de Estágio, antecedendo a prática, o Professor Castrogiovanni relatava experiências pessoais da docência, justificava de forma indireta que nem todos os conhecimentos necessários para ser professor estavam nos livros e finalizava com “anotem o que estou dizendo!”. Inicialmente, o Estágio Supervisionado me ensinou importantes metodologias de planejamento, como pensar e estruturar aulas por meio de diferentes objetos do conhecimento da Geografia.

Esse primeiro momento em contato com a realidade escolar, durante os Estágios Supervisionados, entrando em sala de aula, trouxe uma nova perspectiva sobre o ensino, por meio da prática. Percebi, inicialmente, que mesmo com uma grande bagagem teórica, não me sentia segura para ‘dar aula’. Os desafios estavam, além de dominar o conhecimento geográfico e pedagógico, em aprender a lidar com a realidade e a diversidade dos estudantes, as demandas de cada um. Por mais que partisse de um planejamento, no decorrer das aulas, com a interação dos alunos, novos ingredientes eram acrescentados no desenvolvimento do planejamento, o que demandava improvisação e criatividade na condução da aula.



Após o término dos estágios e a conclusão da graduação, me inscrevi para os contratos emergenciais na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). No dia 2 de maio de 2011, ingressei como professora contratada na Secretaria em Porto Alegre, posteriormente sendo aprovada no concurso público, passando a ser nomeada pela mesma Secretaria em dezembro de 2014.

Ao longo dos anos, com as experiências da minha trajetória docente, ficou ainda mais evidente a fragmentação entre a universidade e a escola no âmbito do conhecimento e da prática. Além disso, percebo que existia uma idealização da docência por minha parte. Houve uma busca, inicialmente, uma tentativa em me enquadrar num perfil de ‘ser professora’. Esses perfis foram elaborados pelas experiências que tive na minha infância e adolescência, e até mesmo na universidade, e pela idealização em ‘ser uma boa professora’, se comparar e tentar agir como essas referências.

Esse movimento gerou frustração e ao mesmo tempo reflexões sobre o que é ser uma boa professora, ou, ainda, sobre quem sou como professora. Tentar reproduzir modelos não me levava a estar à vontade, não me conduzia a um caminho construído por mim. E nessa inquietação a respeito das idealizações que estavam presentes, penso nas palavras da Fontana (2010):

As máscaras não se ajustavam às faces. A dinâmica latejante da vida produzia rachaduras na lógica com que tentava revesti-la, evidenciando elementos que escapavam à homogeneidade que as definições abstratas, e na aparência generalizáveis, da função docente sugeriam (FONTANA, 2010, p. 28).

No movimento de tentar me enquadrar nas idealizações pessoais, nessas máscaras que não me cabiam, parei por um momento e fiquei



inerte nesse processo. Meu pensamento me conduziu a simplesmente estar presente na escola e exercer meu dever, conduzir o processo de ensino e aprendizagem, não entrando no caminho de tentar ser uma ‘boa professora’. Busquei ser (apenas) uma professora de Geografia, pois viver no jogo de tentar interpretar essas faces, na verdade, me distanciava do processo de desenvolvimento da minha identidade docente. No esforço de tentar ser, muitas vezes não havia espaço para manifestar aquilo que estava sendo construído de forma pessoal, com insegurança sobre não dar certo; por exemplo, oferecer acolhimento aos alunos quando necessário, ou não ter a pressa em vencer conteúdos e aulas.

Nesse sentido, lembro de algumas falas direcionadas a mim, que servem como exemplo dessa situação. Tanto no período de estágio quanto no meu ingresso efetivo nas duas primeiras escolas em que trabalhei, ouvi frases como “com esse olhar meigo, os alunos vão passar por cima de ti”, “tu é muito nova, os alunos não vão te levar a sério”, ou ainda “tu não pode mostrar os dentes para os alunos, senão eles vão se aproveitar de ti. Não sorria!”. Inicialmente, essas falas me impactaram, e tentei agir de forma ‘mais dura’ com os estudantes.

Interagindo com os alunos em sala de aula, percebi que aquelas falas eram interpretações pessoais dos professores que se direcionaram a mim. Tive algumas tensões e conflitos com alunos justamente por agir dessa forma. Essas situações me fizeram refletir sobre a professora que ‘esperavam’ que eu fosse e a professora que eu queria ser; percebi que essa não era a interação que queria desenvolver com meus alunos, não estava dando certo! Não era a professora que queria ser. Eu queria ouvir os alunos, conhecê-los e acolhê-los.

Hoje, com as leituras e experiências, percebo que essa trajetória inicial fazia parte da construção da minha identidade docente. E nesse sentido, percebo que ser ou não ser uma (boa) professora é uma construção feita ao longo do tempo, unindo os diferentes contextos



que vivemos no nosso fazer profissional diário. Como afirma Fontana (2010),

ler as ambiguidades e contradições que os fragmentos do cotidiano traziam (e trazem) [...] à busca de um outro modo de olhar para a atividade docente. [...] Tratava-se de um *modus* de focar, que sem a preocupação de enquadrar a ação e os dizeres dos professores e professoras nos modelos abstratos previamente estabelecidos, possibilitasse uma aproximação do movimento em que eles (professores e professoras) produziam sua prática e eram também produzidos por ela e a apreensão de indicadores do seu desenvolvimento profissional (e pessoal), em sua generalidade e singularidade (Fontana, 2010, p. 29).

Ao descartar e repensar as máscaras e rótulos que envolvem ser uma 'boa professora', me aproximei mais da professora que estava ali em construção. O processo é lento, e entre idas e vindas em diferentes escolas e vivendo diferentes situações no espaço escolar, hoje consigo refletir sobre a complexidade da docência. Ao resgatar e refletir essas diferentes vivências, me componho e me defino como professora.

Ao entrar na Rede Pública Estadual assumi, num primeiro momento, turmas de Ensino Médio no Colégio Protásio Alves¹⁶, em 2011, onde permaneço até os dias de hoje (2023), e turmas de Ensino Fundamental na Escola Medianeira¹⁷. Ao ingressar como professora efetiva, levei muito da bagagem que construí na universidade,

¹⁶ Localizado na região central de Porto Alegre, no bairro Azenha, às margens do Arroio Dilúvio, o Colégio Estadual Protásio Alves atende alunos de diferentes localidades da cidade, ofertando o Ensino Médio diurno e Cursos Técnicos Profissionalizantes no noturno. Atualmente, tem em torno de 1.000 alunos matriculados e um corpo docente de mais de 70 professores.

¹⁷ Localizada na região Sul de Porto Alegre, no bairro Medianeira, a Escola Estadual Medianeira atende alunos da zona sul da cidade, oferecendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Atualmente, tem em torno de 600 alunos matriculados e um corpo docente de mais de 30 professores.

principalmente nos estágios. Era apegada aos planejamentos, conteúdos, sem muitas vezes observar o contexto da escola e dos alunos que estavam ali, diante de mim, em sala de aula, o que se tornou em entrave no desenvolvimento de algumas propostas, pois muitas vezes as mesmas não iam ao encontro com a realidade dos estudantes da escola, gerando resistências.

Em 2013, comecei a trabalhar no Colégio Padre Rambo¹⁸, assim como no Colégio Protásio Alves, com turmas de Ensino Médio. Lembro dessa escola como um marco em observações a respeito do contexto social e familiar dos alunos. Grande parte desses estudantes vinha da periferia de Porto Alegre, mais especificamente do Bairro Lomba do Pinheiro¹⁹. Era nítido o quanto essa realidade refletia na realidade escolar. Alunos que iam para a escola apenas para merendar; alunos que nos 12°C do inverno porto-alegrense vinham de bermuda e chinelo para a escola porque não tinham o que vestir; alunos com deficiências e sem amparo; alunos com falta de higiene, pois não tinham como tomar banho, sem mencionar aqui questões de abuso que diversos alunos sofriam/sofreram por parte de familiares. Todos esses contextos começaram a me fazer perceber que a docência converge com diferentes elementos que não apenas trabalhar com o conhecimento.

Inicialmente, o desafio que se fazia presente era fazer esses alunos se interessarem pelo conhecimento, pela geografia e pela escola. O espaço escolar muitas vezes servia apenas de subterfúgio dos

¹⁸ Localizado na região leste de Porto Alegre, no bairro Partenon, o Colégio Estadual Padre Rambo atende alunos da zona leste da cidade, ofertando o Ensino Médio diurno. Atualmente, tem em torno de 700 alunos matriculados e um corpo docente de mais de 30 professores.

¹⁹ Criado em 1997, o bairro Lomba do Pinheiro localiza-se no extremo leste da cidade de Porto Alegre. De um bairro com características rurais ao longo do tempo, atualmente se caracteriza pela organização comunitária e pela busca, de seus moradores, por melhores condições de vida. A necessidade de regularização dos terrenos e de melhor infraestrutura são as principais influências para a organização das associações de moradores.

problemas e conflitos que existiam na realidade desses estudantes. Essas experiências me fizeram compreender e ampliar meu entendimento sobre ser professora. Ao encontro desse pensamento, Cavalcanti (2019, p. 49) afirma que “saber Geografia é importante e básico para ensiná-la, contudo, não é suficiente. A docência é uma atividade complexa que exige conhecimentos de muitas dimensões”. Portanto, é fundamental que, além de trabalharmos os conhecimentos da Geografia, busquemos conhecer a realidade da escola e dos estudantes.

Nos anos posteriores, continuei no Colégio Protásio Alves no turno da manhã, passando por outras escolas, nos turnos da tarde e da noite, por diferentes motivos. Trabalhei no Instituto Paulo da Gama²⁰, em 2016, no Bairro Coronel Aparício Borges²¹, com turmas de Ensino Médio e Fundamental. Em 2018, ingressei na Escola José do Patrocínio²², no Bairro Restinga²³, onde lecionei para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas experiências ampliaram ainda mais as minhas construções docentes que se iniciaram trabalhando no Colégio Padre Rambo, a respeito de olhar com mais atenção para a realidade

²⁰ Localizado na região leste de Porto Alegre, no bairro Coronel Aparício Borges, próximo ao Presídio Central, o Instituto Paulo da Gama atende alunos da zona leste da cidade, ofertando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio diurnos. Atualmente, tem em torno de 1.000 alunos matriculados e um corpo docente de mais de 70 professores.

²¹ Criado em 1959, o bairro Coronel Aparício Borges localiza-se na zona Leste da cidade de Porto Alegre. Sua fundação está ligada ao crescimento da Avenida Coronel Aparício Borges, uma das principais avenidas do município, integrante da 3ª Perimetral de Porto Alegre, que liga as regiões sul e norte da cidade.

²² Localizada no extremo sul de Porto Alegre, no bairro Restinga Velha, a Escola Estadual José do Patrocínio atende alunos moradores do bairro, ofertando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio diurnos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), período noturno. Atualmente, tem em torno de 1.000 alunos matriculados e um corpo docente de mais de 50 professores.

²³ Criado em 1990, o bairro Restinga localiza-se no extremo sul da cidade de Porto Alegre. O bairro é um dos maiores do município, com população de mais de 60.000 habitantes.

e o contexto dos alunos, adaptando diferentes formas de trabalhar o conhecimento, voltadas para a Geografia do aluno.

Com a experiência prática docente, chego a algumas reflexões sobre o processo formativo. Dessa forma, percebendo a importância da prática na minha formação, observo que existem elementos que constituem a professoralidade com que são desenvolvidos exclusivamente no espaço escolar, em contato com os alunos. Nesse contexto, é relevante uma maior aproximação da universidade e da escola, ao longo do processo formativo acadêmico, antecipando e proporcionando experiências práticas desde o início da formação. O PIBID é, nesse sentido, oportunidade e Programa ímpar para tal aproximação.

O distanciamento entre a formação inicial e minhas práticas posteriores se transformou em críticas ao processo formativo docente de um modo geral. Convergindo, busco as ideias de Tardiff (2014) quando se refere aos diferentes saberes que formam o professor e a uma

distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem essa distância como um choque [...] quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação [...]. E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (TARDIFF, 2014, p. 51).

Ao entrar em sala de aula, as questões iniciais formativas foram colocadas em xeque. Inicialmente, o medo e a insegurança gerada por essa tensão fizeram eu me sentir despreparada (e talvez estivesse realmente). O distanciamento entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar,



os desafios em trabalhar com a diversidade (e dificuldades) de ensino aprendizagem dos alunos (somadas as questões comportamentais e de desenvolvimento) e as diferentes tensões e significados que existem no espaço escolar são elementos ausentes dos saberes desenvolvidos na universidade. A docência se dá, principalmente, no contato com o discente, nas relações que se estabelecem e se experienciam na escola. Diante da convergência entre as minhas experiências iniciais e a minha bagagem acadêmica, desenvolvi a reflexão sobre as minhas práticas construindo uma nova etapa do meu percurso (auto)formativo.

No movimento de revisão e resignificação da prática docente, Frison (2016, p. 2 e 3) contribui afirmando que “o docente passa a ser considerado como alguém que constrói e reconstrói sua atuação, conforme as necessidades, as experiências, os percursos e as exigências da profissão”. Dessa forma, é experienciando a escola que o professor se depara com os elementos e demandas que deve buscar para desenvolver a sua prática, sendo fundamental repensar a aproximação do espaço escolar (e da prática) no início da formação acadêmica.

Como uma alternativa a essa questão, Nóvoa (2009) propõe a formação de professores abordando a importância das práticas, na qual o autor pensa a transformação da prática docente em conhecimento, embasada na ideia de “teoria prática”. É evidente que a articulação entre a teoria e prática seria enriquecedora na formação docente. A aproximação entre a prática, no contato com o ambiente escolar, e a teoria, enriquece o conhecimento profissional dos professores colaborando para exercer a profissão e lidar com as demandas no ambiente profissional. Talvez a proposta seja conduzir o licenciando, em processo de formação inicial, para a realidade escolar desde o início da graduação, como propõe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao abordar aqui a minha trajetória formativa, busco trazer reflexões sobre a minha formação, encontrando contextos nas minhas

experiências que convergiram, ou não, para a minha docência. Dessa forma, enfatizo que o pouco contato com o espaço escolar e a sala de aula ao longo da minha formação inicial gerou tensões e obstáculos ao ingressar na escola, ao estabelecer relações entre a Geografia acadêmica e a escolar, em conseguir desenvolver alternativas ao me deparar com a diversidade dos estudantes e suas dificuldades de aprendizagem, além de perceber o quanto a escola reflete as realidades e os contextos sociais vividos pelos próprios alunos.

Pensando o contato com o ambiente escolar no princípio da minha formação inicial, talvez essas questões pudessem ter sido antecipadas e desenvolvidas paralelamente com os saberes acadêmicos. Dessa forma, faz-se necessário pensar em como esses saberes, desenvolvidos na universidade e experienciados na escola, de forma concomitante, podem impactar a formação inicial e continuada de professores.

Nesse movimento em elucidar as questões formativas iniciais me inscrevi no processo de seleção para participar como professora supervisora do PIBID da UFRGS em 2018. Ali uma nova porta nesse processo se abriria, sem saber ao certo, naquele momento, como. Inicialmente, acreditava que com todas as minhas reflexões e inquietações vividas a respeito da minha formação profissional, sobre os conhecimentos acadêmicos e a prática, participar do Programa como professora supervisora poderia ampliar e responder a algumas questões nesse contexto; por exemplo, como é acompanhar, como supervisora, a vivência no espaço escolar desde o início do processo formativo, concomitantemente à formação acadêmica? Ou, ainda, quais contribuições pode haver na formação inicial do licenciando estando no espaço escolar desde o princípio da graduação? Dessa forma, o PIBID se tornou, para mim, um caminho instigante de reflexão sobre as relações entre o saber e o saber-fazer, juntamente à formação inicial e continuada de professores de Geografia.



Com a palavra, a Professora:
portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos

Ao voltar o olhar para as propostas e experiências do/no Programa, unindo às questões formativas docentes de Geografia e à relação entre a universidade e a escola (como espaços formais de formação de professores), surgem inquietações e problematizações. Por meio do PIBID, (re)penso a minha própria prática como docente de Geografia. Dessa forma, no próximo capítulo volto o olhar para o Programa e para o envolvimento do mesmo na minha trajetória formativa.



ESPAÇOS FORMATIVOS: UMA DOBRADIÇA CHAMADA PIBID

Este capítulo tem como objetivo analisar a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tal, se partirá da breve reflexão dos aspectos temporais da formação de professores no Brasil, e posteriormente às possíveis relações do papel do Programa na Formação Inicial (FI) e Formação Continuada (FC) de professores de Geografia no atual contexto formativo docente brasileiro.

Será abordado inicialmente o percurso nacional do PIBID, para então focar no desenvolvimento do mesmo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Subprojeto Geografia. Neste contexto, convida-se a conhecer o PIBID na escola, onde há o relato de experiência, no Colégio Estadual Protásio Alves, em Porto Alegre-RS.

Para compreendermos os impactos do PIBID na FI e FC de docentes de Geografia, é importante refletir sobre o contexto da formação de professores no Brasil. Dessa forma, olhar para o passado, refletir sobre o caminho do processo formativo docente no país até o presente é pertinente, visto que o cenário atual se constitui de tecituras de aspectos históricos. Muitos autores evidenciam o tema, destacando os diferentes momentos da relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, da cultura escolar e acadêmica ao longo do tempo, da formação docente, refletindo as demandas políticas e sociais brasileiras.

Gonçalves (2014, p. 26) afirma que “a tarefa de compreender a situação atual da formação de professores do Brasil precisa se realizar diante da realidade histórica da sociedade e das políticas e reformas educacionais relacionadas à formação de professores e às diretrizes da educação”. Desse modo, a formação docente no Brasil está vinculada

aos aspectos da cultura acadêmica e escolar, junto ao papel do estado, na elaboração de propostas de políticas e reformas no âmbito da Educação.

A formação docente é intrínseca ao cenário político-social do país. De um modo geral, a formação de professores sempre ocupou um lugar periférico no cenário educacional. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 90), ao escreverem sobre o processo histórico das licenciaturas no Brasil, afirmam que “a formação docente no País representou uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado”. Dessa forma, os docentes sempre estiveram subordinados a demandas governamentais, tendo que cumprir de forma vertical os planos de governo para a Educação, sendo excluídos da construção dos mesmos.

As matrizes político-pedagógicas propostas ao longo do tempo no Brasil produziram marcas sobre a formação dos professores no país. Gonçalves (2014) pontua algumas matrizes e suas consequências na formação e no trabalho docente. No passado colonizatório do país, a docência estava vinculada ao professor missionário, submetido à matriz jesuítica. O professor era detentor do saber, e o principal objetivo era inculcar a obediência e estimular a rivalidade entre os discentes. Gonçalves (2014, p. 28) observa ainda que “fomos colônia de uma metrópole portuguesa exploradora e predatória, que reproduziu no Brasil o que havia de mais atrasado e autoritário na Europa”. No cenário de exploração das terras brasileiras, de exploração das populações, com a aculturação dos povos originários e a escravização dos povos africanos, entre outras tantas cicatrizes que a sociedade brasileira ainda carrega desse período histórico, seria difícil supor que a Educação ganhasse significado positivo nesse meio senão perpetuar a ação (exploratória e dominante) dos colonizadores.

Já no período republicano, a matriz positivista trouxe para o Brasil a supervalorização da razão e do indivíduo, a separação do observador e do observado e a compartimentalização do conhecimento. A docência, sob a influência do Iluminismo, se desenvolve por meio do monismo metodológico lógico-formal, ou seja, sobre a crença de um único caminho no desenvolvimento do conhecimento, no processo de ensino e aprendizagem. A formação de Grupos Escolares e Liceus no país construiu o cenário do privilegiado acesso à Educação, ficando restrito às elites locais. Dessa forma, Gonçalves (2014) relata:

O professor precisou aprender como ensinar aos seus alunos que o mundo só pode ser descrito sem a menção de nós mesmos, sendo não somente possível como necessário separar o observador do fenômeno observado. O professor aprendeu que há uma compartimentalização do mundo em ciências, áreas e subáreas; por exemplo, aprendeu a ensinar uma Geografia que esquadrejou o espaço em urbano, agrário, físico, esquadrejamento esse garantido por meio de sua reprodução nos capítulos dos manuais didáticos (Gonçalves, 2014, p. 29).

Durante a Ditadura Militar no Brasil, a matriz político-pedagógica autoritária se desenvolveu no processo de aculturação do país, na formação baseada no modelo de vida norte-americano e para a mão de obra urbana e industrial. Os componentes curriculares das ciências humanas foram condensados em disciplinas como Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Em 1968, com a Reforma Universitária, a formação docente, nas licenciaturas, ocorria como um apêndice do bacharelado, ou seja, após a formação técnica acadêmica, os futuros professores deveriam cursar mais um ano de disciplinas no âmbito da Educação, as disciplinas pedagógicas. Dessa forma, Gonçalves (2014, p. 29) contribui relatando que o professor, “para exercer seu ofício, precisou

esquecer o pouco da estrutura orgânica que a escola tinha e aprender que quem passa a dirigir a escola não é mais o diretor, mas é o orientador, o supervisor, o inspetor e o delegado de ensino, que ganham as funções políticas de controlar e vigiar”.

Cabe ressaltar aqui que, durante o governo de Jair Bolsonaro (2018 – 2022), a ideia de introduzir as escolas militares para “auxiliar” na disciplina e conduzir processos pedagógicos ressurgiu com a instituição de escolas cívico-militares.

Dentro desse cenário, entre as décadas de 1960 e 1970, ainda no período da Ditadura Militar, houve um aumento nas vagas e matrículas nas escolas públicas, criando-se uma contradição nesse contexto, visto que os recursos e investimentos públicos para a Educação não chegavam à formação de professores. Com a ausência de investimentos na formação docente e o aumento na demanda por esses profissionais nas escolas, foi justificada a admissão de profissionais não habilitados para exercer a docência, legitimando, pelo próprio Estado, a desvalorização da formação de professores no país.

A partir da redemocratização do país, na década de 1980, Souza (2006) observa que diversos problemas emergiram na formação docente como consequência das políticas educacionais do período da Ditadura Militar. O autor (2006, p. 30) afirma que a descaracterização do trabalho docente refletiu na “divisão do trabalho pedagógico na escola entre aqueles que pensam e os que executam, sendo os professores compreendidos como tarefeiros, cumpridores de programas, de conteúdos parcializados e fragmentados no processo de ensino”. Nesse contexto, a autonomia do professor é ainda mais ameaçada, visto que o papel docente fica limitado a executar o que é exigido pelo governo, evidenciando a desvalorização profissional dos saberes docentes, caracterizando a docência no processo de proletarianização como um cumpridor de ordens.

Ao pensar as matrizes pedagógicas que emergiram ao longo do tempo no nosso país, pontuadas até aqui resumidamente, e ciente do risco de simplificar o que é complexo, observa-se que a Educação, de um modo geral, reflete a demanda de um ideal social estabelecido por ideais e tendências político-governamentais de cada plano de governo que assumiu a administração pública do país a seu tempo.

A formação docente se estabeleceu sempre sob a tutela dos interesses político-governamentais. O interesse do poder público era manter os professores como meros reprodutores de conteúdos e das vontades políticas. Indo ao encontro, a Carol lembra de relatos de sua mãe e seu pai, que cursaram a Educação Básica no período da Ditadura Militar no Brasil. A mãe diz que era muito boa em Geografia (Estudos Sociais), porque memorizava com facilidade todas as capitais dos países. Já o pai, porque sabia o nome dos rios brasileiros. Ambos os relatos ilustram a docência e a Geografia por meio de memorizações desconectadas da realidade, distantes de reflexões, possíveis nos dias de hoje em sala de aula.

Na mesma linha Roselane e Nestor se lembram das aulas que frequentaram durante a Ditadura, a Educação Moral e Cívica era composta principalmente por nomes de ministros e suas funções, bem como das inúmeras construções realizadas pelo governo; sem nenhum questionamento, a vida dentro de uma bolha. Em sala de aula, enquanto professores da Educação Básica, não se podia permitir nenhuma reflexão. Os temas nevrálgicos deveriam ser abortados dos currículos. Novamente, pode-se trazer o comparativo com o contexto brasileiro vivido no governo bolsonarista, em que um conjunto de *Fake News* atribuiu ao professor a função de pregadores de ideologias comunistas, provocando perseguições e censura na forma como se abordavam objetos do conhecimento.



O desenvolvimento de pesquisas na área da Educação, na década de 1980, foi o ponto de partida para mudanças no significado da Educação e na formação docente. Primeiramente, as teorizações contribuíram na transformação do papel social da escola, e posteriormente no papel do professor. Ao repensar a escola, repensa-se o professor. Souza (2006, p. 30) afirma que “no campo da pesquisa educacional sobre formação de professores, por diferentes teorizações relacionadas à perspectiva crítica, [...] emerge daí a importância de ressignificar a formação de professores e o seu fazer de forma crítica e contextualizada”. Questões sobre as competências específicas da docência e o compromisso político do professor ganharam força.

A partir da década de 1990, com a redemocratização do país e a expansão da pesquisa na área da Educação, começa um movimento de transição no que diz respeito à formação docente. Gonçalves (2014) afirma que os elementos sociopolíticos dominam o discurso pedagógico, dando forma a uma nova matriz pedagógica. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) corroboram afirmando que há

uma reação a um modelo formacional que concebe o professor como um transmissor de conhecimentos, um aplicador de regras derivadas do conhecimento científico e uma categoria subprofissional no mercado ocupacional. As novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 92).

O trabalho docente esteve limitado à reprodução, distante da reflexão sobre a própria docência. O que se configurou foi o repensar

a docência. O professor passa a ter a oportunidade de olhar para o seu próprio docenciar, refletir sobre a sua própria formação, sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, perceber e escolher os caminhos e as possibilidades teóricas e práticas formativas profissionais. A autonomia, a autorreflexão e a autocrítica contribuem para repensar a docência, num processo contínuo formativo, de construção e fortalecimento da própria identidade docente. Fica clara aqui a relação que existe entre uma sociedade (mais) democrática e livre, via redemocratização, e a influência deste contexto na renovação das teorias e práticas pedagógicas ligadas à formação de professores.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram elencadas novas diretrizes para a formação do profissional docente. Primeiramente, o documento propõe que os cursos de licenciatura tenham como objetivo formar profissionais para atuarem na Educação Básica. Além disso, aborda a expansão da formação de professores de forma comum a todo território nacional, buscando preparar os futuros docentes à realidade escolar (Brasil, 1996).

Mesmo com a proposta de mudanças no contexto formativo previstas na LDB de 1996, há desafios no cenário docente no Brasil que permanecem, indo além da questão formativa, o que fica evidente pela falta de procura pelos cursos de licenciatura. Barbosa (2014) atribui o desinteresse pela profissão à falta de reconhecimento do papel do professor. A autora afirma que há “a necessidade de mudar o *status* do magistério no que diz respeito à qualificação profissional e à valorização social econômica” (p. 13). Dessa forma, as mudanças previstas na LDB ficaram limitadas à organização e estrutura formativas dos professores, não conseguindo abranger outros desafios que ameaçam o trabalho docente e o papel do professor, como a questão de reconhecimento.



De acordo com as observações do cenário da Educação e da formação docente no país, e na busca de incentivar a procura pelos cursos de licenciatura e a permanência dos futuros professores nas escolas da Educação Básica, assim como previa a LDB de 1996, uma série de medidas foram proposta no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2001, foi aprovado pelo Congresso Nacional, na forma da Lei nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001).

Ao analisar o PNE como forma de pontuar a evolução no cenário das políticas voltadas à Educação no país, alguns autores observam que o texto acaba por se tornar disperso pela quantidade de metas e objetivos, sem deixar claro o que é prioridade. Porém, a proposta do Plano se torna importante no caminho da superação dos desafios da Educação, como afirma Selmi (2015, p. 19): “O plano trouxe consigo um grande avanço na área educacional, pois é o primeiro plano nacional de educação elaborado no Brasil com o objetivo de elevar a qualidade da educação em todos os níveis, melhorar o nível de escolaridade global da população e democratizar a gestão do ensino público”. O PNE talvez tenha sido um dos primeiros passos efetivos provenientes do poder público brasileiro, demonstrando a intenção das mudanças necessárias na Educação, não só no sistema de ensino básico, mas também para a formação docente.

Outro passo importante do poder público, no primeiro governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no movimento de superar os desafios na Educação e na formação docente no país, foi a elaboração da Declaração de Brasília, a partir da 4ª Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos em Brasília, no ano de 2004. A Declaração pontuou encaminhamentos e o compromisso com diferentes segmentos da Educação. Entre as questões abordadas, observa-se o compromisso do governo com os professores em criar alternativas para melhorar a qualificação dos profissionais, o *status* e as condições de trabalho, além

de assegurar estruturas salariais apropriadas para atrair e manter os professores na profissão (Brasil, 2005).

Em consonância, foi criado, em 2007, o Programa de Desenvolvimento da Educação – Todos pela Educação (PDE), que impulsionou a criação de um conjunto de metas desenvolvidas por meio de diferentes programas nos distintos níveis da Educação do país. O PDE foi oficialmente publicado em 2007, na forma do Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo diagnósticos e ações para a Educação no país, propondo um conjunto de programas institucionais, articulando as políticas para cada nível de ensino (Brasil, 2007).

É importante compreender que o conjunto das ações propostas direciona a implementação de políticas públicas em nível nacional, com o objetivo de superar os embates existentes não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, investindo na formação docente. Nesse sentido, Andreis (2015) afirma que

as políticas públicas compreendem o conjunto de ações empreendidas pelo Estado [...] decorrentes das concepções elaboradas pelos grupos gestores. Podem representar uma proposição que tem uma pretensão e uma abrangência imediata ou mediata espacial e temporalmente. No primeiro caso aproxima-se de uma política de governo, e no último aproxima-se de uma política de Estado (Andreis, 2015, p. 75-76).

De acordo com a observação da autora, as políticas públicas propostas de acordo com as demandas sociais, por meio de planos de governo, podem caminhar numa espécie de corda bamba, em vista da possibilidade de estarem ameaçadas a cada troca de governo. Nesse caso, a permanência das políticas públicas governamentais, a cada troca

de grupo gestor do Estado, passa a ser reavaliada, muitas vezes sendo revogada, como se observa, por exemplo, nas divergências entre o PNE de 2001, do governo do Fernando Henrique Cardoso, e o PDE de 2007, do governo do Luiz Inácio Lula da Silva.

O PDE, como plano governamental, apresentou de forma mais objetiva ações para melhoria do sistema educacional brasileiro, diferentemente do PNE, em 2001. Quanto à formação docente, Selmi (2015) afirma que

o PDE, como continuidade do PNE, esboçou preocupação com os dados referentes à falta de professores e à inadequada formação inicial dos docentes, exigindo que as universidades públicas se voltassem para a formação de profissionais melhor preparados para atuar na educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento da educação superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, gerando um ciclo de dependência mútua e retroalimentação (Selmi, 2015, p. 20).

É importante observar a relação existente entre os diferentes níveis de ensino, como propõe a autora. As reflexões acerca das melhorias no cenário da Educação no Brasil não podem considerar a Educação Básica e o Ensino Superior de forma isolada, visto que os profissionais que atuarão na Educação Básica são formados inicialmente nas universidades, assim como os futuros licenciandos são provenientes da Educação Básica. Portanto, deve ser compromisso do Estado enxergar a totalidade da Educação e reconhecer permanentemente a articulação entre os diferentes níveis de ensino. Mesmo com a elaboração de Planos

Nacionais bem-intencionados (?), voltados à Educação e à formação de professores, pelos governos ao longo dos últimos vinte anos, muitos dos objetivos permanecem no papel, sofrendo resistências para implementação e/ou continuidade.

Dessa forma, a criação de programas que invistam e possibilitem a melhor formação docente no país é necessária. O PIBID é um programa que foi criado a caminho de minimizar as demandas de mudança no cenário da Educação. No próximo subitem será relatado o surgimento do Programa, seus primeiros passos e o decorrer dessa caminhada que se estende até os dias de hoje.

2.1 PIBID: PASSOS INICIAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) integrou, juntamente a outras propostas, o PDE, traçando estratégias de incentivo e melhoria na Educação por meio da articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. O PIBID, de acordo com Barbosa (2014, p. 14), “visa a contrapor-se ao modelo de formação dicotômica de aplicação, pela e na escola, dos conhecimentos produzidos na universidade”.

O Programa, lançado em dezembro de 2007, foi primeiramente proposto em forma de edital pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No primeiro edital do Programa, o objetivo foi atender as demandas das licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia, visto que, de acordo com o Censo Escolar daquele período, esses cursos apresentavam decrescente procura formativa. A proposta inicial do



Programa elegia apenas as Instituições Federais de Ensino Superior e os Centros Federais de Educação Tecnológica a participarem. A expansão do Programa para outras áreas do conhecimento e para outras IES foi ocorrendo de forma gradual nos editais posteriores (Selmi, 2015).

Em 2010, o governo federal formalizou o PIBID por meio do Decreto nº 7.219/2010. No documento são apresentadas a organização e a estrutura do Programa em nível nacional, juntamente aos objetivos:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010).

Entre os seis objetivos destacados, podemos pontuar a preocupação com a formação inicial, a articulação entre a universidade e a escola, a aproximação entre teoria e prática, além de incluir os professores da Educação Básica no processo de formação inicial dos licenciandos, como coformadores.



É fundamental refletir sobre as possibilidades que o PIBID proporciona para a formação docente, primeiramente por meio da qualificação dos licenciandos em FI ao entrarem em contato com o espaço escolar desde o princípio da formação, buscando a superação da desarticulação existente entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, descentralizando a formação única e exclusivamente no espaço acadêmico, e enxergando a escola, também, como espaço formativo e de produção do conhecimento.

A respeito da FI, Barbosa (2014, p. 18) afirma que “o PIBID possui os elementos necessários, porque envolve o licenciando em formação, o professor universitário e o professor da educação básica, para criar condições para uma formação inicial consistente, articulada e que realmente seja fruto do diálogo entre universidade e escola”. Além disso, há a valorização do professor da escola pública da Educação Básica, como sujeito participante do processo formativo dos futuros docentes. O Programa ainda pode trazer contribuições para a FC dos professores que supervisionam e interagem com os bolsistas, ao refletirem, repensarem e transformarem a sua prática.

Woitowicz (2021), ao interpretar as experiências de egressos do PIBID no Subprojeto Geografia no Estado do Paraná, observa que as contribuições do Programa envolvem basicamente a construção da identidade docente, a relação entre a teoria e a prática, o melhor desempenho no Estágio Supervisionado, a motivação (ou não) para permanência na licenciatura e o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas. A autora (2021, p. 63) ainda observa que “as ações do PIBID são executadas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre licenciandos, professores das IES e das escolas”, diferenciando-o da disciplina de Estágio Supervisionado que é, oficialmente, o único momento em que os licenciandos entram em contato com o espaço escolar ao longo da graduação.

Por meio do PIBID há a integração entre a universidade e a escola. A antecipação da entrada do licenciando em FI no espaço escolar possibilita que o mesmo se depare com a realidade do trabalho docente, relacionando o que aprende na universidade com a prática na escola, constituindo suas primeiras experiências professorais, elaborando sua identidade docente. Essas experiências se transformam em bagagem que carregam não apenas para o Estágio Supervisionado, mas também para sua trajetória docente. Além disso, ao compartilharem e refletirem sobre os desafios, as angústias, as frustrações, as inquietações e as emoções que surgem com as experiências com a docência na escola, amparados pela bagagem teórica acadêmica em construção, podem se transformar em incentivo para pesquisa.

Ao pensarmos nos espaços formais de formação docente, nos deparamos com a universidade e com a escola. O PIBID, ao inserir os licenciandos na escola, colabora para a interação entre os dois espaços formativos. Caporale (2015) classifica o Programa como um terceiro espaço formativo e afirma que

o PIBID como Terceiro Espaço de Formação pode favorecer o cruzamento da fronteira institucional para os sujeitos que participam do Programa. O Terceiro Espaço se caracteriza pela união entre os conhecimentos profissionais e os conhecimentos acadêmicos, pela união harmônica entre a teoria e a prática, portanto, um espaço onde os diferentes saberes e práticas das diferentes instituições possuem o mesmo valor e favorecem o diálogo entre os sujeitos envolvidos na formação docente de forma colaborativa e com equidade (Caporale, 2015, p. 33).



Dessa forma, o PIBID pode ser compreendido como um espaço formativo singular, que propõe o desenvolvimento da docência de forma pessoal pelo licenciando. Costella *et al.* (2016, p. 121) afirmam que o pibidiano “circula por um espaço que não é nem a escola nem a universidade, um espaço íntimo de aprendizagem que se configura na mescla entre o aprender acadêmico e a proposta de construir o conhecimento a partir do outro”. É na troca com os alunos da Educação Básica, com os professores supervisores na escola, com os professores coordenadores dos subprojetos que o bolsista licenciando desenvolve as aprendizagens formativas, de forma pessoal.

Portanto, ao refletirmos sobre as questões que envolvem o caminho da Educação no Brasil e os aspectos formativos docentes no país, ficam evidentes todas as possíveis contribuições do PIBID nesse cenário. O Programa é uma ação que vai ao encontro das mudanças que se acredita necessárias, como a aproximação do espaço acadêmico e escolar, para a FI dos futuros professores da Educação Básica, além da FC dos professores supervisores e universitários. Na próxima parte do texto, você será convidado a conhecer o PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), voltando o olhar ao Subprojeto Geografia.

2.2 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma das IES que integram o PIBID desde o seu primeiro edital, em 2007, implementado na Instituição no ano de 2009. Inicialmente, participaram dos primeiros editais três subprojetos, voltados para as seguintes licenciaturas: Física, Química, Biologia, Matemática, Letras/Artes e Sociohistóricas (Selmi,



2015).

Os principais objetivos da participação do PIBID no Projeto Institucional da Universidade, apresentado por meio da Coordenação das Licenciaturas (COORLICEN) da UFRGS, são, segundo Selmi (2015, p. 31), “o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores e das carreiras docentes, maior integração entre a UFRGS e as escolas da rede estadual, melhoria dos índices IDEB e ENEM e articulação entre a SEDUC e a UFRGS”. A interação entre a universidade e a escola é um dos grandes pilares para efetivação do Programa. A partir da cooperação e do fortalecimento entre os dois espaços, entre as duas instituições de ensino, há a possibilidade de melhoria tanto da FI e FC dos docentes, como também dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

62

Observando os resultados positivos do PIBID por meio da socialização e publicação das experiências no Programa, os editais posteriores ampliaram a quantidade de subprojetos, expandindo o Programa para as demais licenciaturas como Ciências Sociais, Geografia, História, Filosofia, Teatro e Pedagogia, chegando a dezenove subprojetos em 2013. Além da expansão dos subprojetos, aumentaram o número de bolsas para os licenciandos e professores supervisores, ampliando também o número de escolas públicas participantes do Programa.

A respeito dos resultados positivos do Programa, Costella *et al.* (2016) observam que,

desde a implementação do Pibid na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a qualificação da formação do licenciado pode ser percebida, bem como a intervenção profícua na escola pública, impactando, positiva e reciprocamente, no cotidiano escolar e na formação docente. É bastante visível a produtividade

das experiências possibilitadas aos bolsistas de graduação em licenciatura. A maior parte dos bolsistas destaca como aspectos positivos o contato com a escola, a experiência prática da docência, a possibilidade de compartilhar experiências docentes, a descentralização do ponto de vista próprio (Costella *et al.*, 2016, p. 123).

Além das questões observadas a respeito da formação inicial, as autoras observam os impactos do PIBID UFRGS nas escolas da Rede Pública Estadual de Porto Alegre-RS, compreendendo que os resultados positivos do Programa se estendem além da FI e FC, impactando também o ensino e aprendizagem na Educação Básica, além de trazer novas práticas e projetos, arejando o espaço escolar.

Costella *et al.* (2016, p. 123) observam que o desenvolvimento dos subprojetos nas escolas contribuiu na “minimização dos conflitos discentes e um gradativo aumento do interesse dos alunos diante das temáticas desenvolvidas. Também se observou que as professoras criaram novas estratégias de abordagem de conteúdos, inspiradas no trabalho do Pibid”. A articulação entre a UFRGS e a SEDUC/RS, por meio do Programa, traz contribuições efetivas para a formação docente e para a formação na Educação Básica, na interação entre a universidade e a escola, indo ao encontro dos objetivos do PIBID em nível federal.

Além das potencialidades evidentes do Programa na UFRGS, alguns embates surgiram, no cenário do Programa, como política pública nacional para a Educação, como a ameaça de cortes orçamentários e a proposta da alteração dos objetivos do Programa, com a publicação da Portaria nº 046/2016, publicada pela CAPES. De acordo com Hofstaetter, Uberti e Costella (2017, p. 14), a Portaria exigia que as IES “assinassem um termo de adesão, renunciando os projetos institucionais em andamento, rompendo com a vigência programada”. Além disso, a



Portaria propunha a reformulação do Programa, deixando de ter como enfoque a formação docente, objetivando a solução na melhoria dos índices de aprendizagem na Educação Básica, ou seja, como as autoras definem, o PIBID passaria a ser um Programa de “reforço escolar”.

Diante da ameaça ao Programa, foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID) com o objetivo de articular as ações nas universidades e atuar como interlocutor entre os coordenadores dos projetos nas IES e a CAPES. Em abril de 2016, o Fórum publicou uma carta, em Brasília, manifestando o posicionamento contrário à proposta da Portaria nº 046/2016 da CAPES (Carta do FORPIBID, 2016).

Indo ao encontro das proposições do FORPIBID, a coordenação institucional do Programa da UFRGS, publicou em maio de 2016, uma nota de repúdio à Portaria. Além disso, por meio da mobilização da coordenação institucional, dos coordenadores dos subprojetos e dos bolsistas, o PIBID UFRGS saiu às ruas em defesa da trajetória positiva do Programa e para mostrar ao poder público a insatisfação com o desmonte proposto. Mastroberti (2017), coordenadora do Subprojeto PIBID Artes Visuais na época, relata:

No dia 23 de fevereiro, em meio a um calor de rachar, participamos de uma passeata organizada pela coordenação institucional em Porto Alegre, saindo do Campus Centro da UFRGS até a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para defender a manutenção do Programa. A *hashtag* #ficaPIBID, presente nas postagens em redes sociais desde o ano anterior, agora surgia nas faixas que interrompiam o fluxo do trânsito na capital (Mastroberti, 2017, p. 148). No conjunto do posicionamento das IES em nível nacional e das mobilizações das coordenações institucionais, em

junho de 2016 a Portaria nº 046/2016 foi revogada pelo Ministério da Educação (MEC), mantendo os objetivos e características do PIBID. O Programa, sendo uma proposta que integra as políticas públicas para a Educação no Brasil, é inerente ao caráter dos governos que assumem e administram o país.

Com as mudanças de governo, de cargos nas instituições públicas, muda a intencionalidade nas ações públicas. Todos os segmentos sociais refletem essas mudanças. Não é diferente na Educação, como se percebe na publicação da Portaria nº 046/2016, proposta no período em que o ex-presidente Michel Temer assumiu a presidência, no lugar da ex-presidenta Dilma Roussef, que sofreu um golpe de destituição do cargo, por meio de um processo de *impeachment* arquitetado e financiado por políticos naquela época. Na concomitância das mudanças de governo, o MEC passou a ser chefiado pelo ex-ministro da Educação Mendonça Filho e a CAPES passou a ter como Presidente Abilio Baeta Neves. As alterações propostas para o Programa, naquela época, refletiram as ideias e intencionalidades do Governo Temer, que divergiram do Governo Dilma, reforçando que as políticas públicas para a Educação no Brasil são voláteis e seguem cursos determinados pelo espectro político dos governos que assumem o Estado.

São indiscutíveis as potencialidades do PIBID na formação docente, na interação entre os espaços formativos universidade e escola. Pensar em potencialidades, na melhor formação dos professores é pensar na construção da docência de forma reflexiva, crítica e autônoma. É evidente que o esforço para caminharmos no sentido da reflexão e ação para melhor (nos) formarmos professores e consequentemente melhorar a Educação Básica deve vir não apenas das IES e das escolas, mas também nas propostas e efetivação dos governos.

Convidamos agora o leitor para conhecer a trajetória do subprojeto de Geografia PIBID UFRGS, as escolas por onde esteve, os grupos que participaram do Programa, ao longo do tempo, e os objetivos que orientam o trabalho nas escolas.

2.3 O SUBPROJETO GEOGRAFIA PIBID UFRGS

A Licenciatura em Geografia passou a integrar o PIBID na UFRGS como subprojeto a partir de 2011, de acordo com o Projeto Institucional da Universidade (2011). No período de 2011 a 2013, o Subprojeto Geografia contou com a participação de duas escolas da Rede Pública Estadual de Porto Alegre: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Balbuíno Rambo e a Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, tendo um professor supervisor em cada escola, e um total de dez licenciandos bolsistas no Programa.

No período de 2014 a 2018, as atividades do Programa, no Subprojeto Geografia, permaneceram na Escola Estadual Padre Balbuíno Rambo e na Escola Estadual de Ensino Médio República Argentina, mantendo o número de professores supervisores e bolsistas nas escolas. De acordo com o Edital do Subprojeto Geografia nº 061/2013, o objetivo do subprojeto, coordenado pelo Professor Castrogiovanni, era “aproximar os licenciandos das práticas escolares, desde o conhecimento da escola como um espaço geográfico, compreendendo o cotidiano e as relações que acontecem neste espaço, até a participação efetiva dos bolsistas junto aos alunos”.

O Subprojeto desenvolveu as atividades na reflexão da importância das saídas de campo no desenvolvimento da Geografia escolar, partindo da interação dos pibidianos com os supervisores e os estudantes da Educação Básica. Ainda, os bolsistas desenvolveram oficinas nas escolas integrantes

do Programa, visando o desenvolvimento de diferentes conceitos geográficos, como Espaço Geográfico, Lugar, Território, por meio dos diferentes objetos de estudo da Geografia (Castrogiovanni, 2015; 2017).

No período de 2018 a 2020, o Subprojeto Geografia, sob a coordenação da Professora Roselane, desenvolveu-se em três escolas públicas de Porto Alegre, uma federal e duas estaduais, o Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp), o Colégio Estadual Protásio Alves e o Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia. Cada escola contava com uma professora supervisora, e um grupo de vinte e dois licenciandos bolsistas, distribuídos nas escolas. Nessa época, há um aumento no número de escolas participantes, além da expansão do número de professores supervisores e de bolsistas.

Foram desenvolvidas propostas nas escolas em parceria com o projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica” da Universidade de Lisboa, com o objetivo de criar uma parceria entre escola e comunidade, desenvolvendo a cidadania territorial local. O objetivo era refletir sobre questões do cotidiano escolar e da comunidade, relacionando com os conhecimentos geográficos, elencando problemas e soluções que transpassassem os muros das escolas. Temas como o Orçamento Participativo, o Arroio Dilúvio e questões ambientais foram desenvolvidos com os alunos das escolas. As experiências, relatadas e refletidas pelos pibidianos, deram origem a um conjunto de textos publicados no livro *Refletindo realidades – Propondo diversidades: a construção do conhecimento geográfico na escola (PIBID – Nós Propomos!)*. (Kaercher e Costella, 2021).

Entre 2020 e 2022, o Subprojeto Geografia foi coordenado pela Professora Dra. Denise Wildner Theves²⁴ e esteve vinculado a três escolas

²⁴ Licenciada em Geografia pela Universidade de Santa Cruz (UNISC). Mestre e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS).

da Rede Pública Estadual de Porto Alegre: Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, Colégio Estadual Paula Soares e Colégio Estadual Protásio Alves. Cada escola contou com uma professora supervisora e um grupo de vinte e oito pibidianos, entre bolsistas e voluntários, distribuídos nas três escolas. As experiências e atividades do PIBID no Colégio Estadual Protásio Alves, neste período, impulsionaram a escrita deste texto, e serão desenvolvidas a seguir, a partir da contextualização do colégio, das observações e da experiência em receber os bolsistas do Programa na escola.

Atualmente, sob o Edital 2022, o Subprojeto Geografia UFRGS permanece sob coordenação da Professora Denise, tendo suas atividades, número de escolas e quantidade de bolsistas ampliados. Estão vinculados ao Programa a Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, o Colégio Estadual Paula Soares, o Colégio Estadual Protásio Alves e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Idelfonso Gomes, contando com quatro professoras supervisoras e um total de 32 bolsistas.

2.4 ENCONTROS FORMATIVOS: O SUBPROJETO GEOGRAFIA PIBID UFRGS NO COLÉGIO ESTADUAL PROTÁSIO ALVES – A FALA DA CAROL

Faz-se imprescindível, ao se falar do PIBID no colégio em que a Carol trabalha como docente de Geografia há mais de doze anos (lembrando que estamos no inverno de 2023), mencionando o que a motivou a participar do Programa como professora supervisora. A Carol conduz seu olhar para o PIBID refletido nos parágrafos seguintes.

O PIBID sempre foi um Programa que me chamou atenção, por meio dos relatos de colegas que haviam participado como professores supervisores, por proporcionar aos estudantes de licenciatura a entrada

na escola de forma antecipada, no princípio da formação inicial. Um cenário que não vivi durante a minha formação acadêmica. A curiosidade em participar como agente nesse processo formativo foi lançada, quando me inscrevi para participar como professora supervisora no Edital 07/2018 do PIBID UFRGS, no Subprojeto Geografia.

Após enviar os documentos necessários ao processo seletivo, o Colégio Protásio Alves (CPA) adentra o PIBID. E o PIBID adentra o CPA por meio da minha docência. Lembro das primeiras reuniões com toda a equipe do Programa do Subprojeto Geografia nas salas de aula da Faculdade de Educação da UFRGS. Estavam lá em torno de vinte e dois licenciandos de Geografia, agora bolsistas do PIBID, transbordando ansiedade e as expectativas de jovens professores em formação, o que por um lado poderia ser bom trazendo motivação e envolvimento na proposta do Programa, e por outro lado poderia não ser tão bom, por criar expectativas demasiadas, que se transformariam em frustrações e choques de realidades.

As expectativas se estenderam na escolha da escola em que entrariam em contato pela primeira vez com os sujeitos que até então davam sentido à própria formação, os estudantes da Educação Básica, onde desenvolveriam suas primeiras atividades como professores em formação. Além dos bolsistas, estávamos nós, as três professoras supervisoras, novatas no ofício de supervisionar, mas transbordando experiências no docenciar, juntamente com a coordenação do Subprojeto da universidade, representada pela Professora Roselane, amparada pela colaboração do Professor Dr. Nestor André Kaercher²⁵ e da Professora Dra. Ivaine Maria Tonini²⁶.

²⁵ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação, pela mesma Universidade. Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular na UFRGS.

²⁶ Licenciada e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria

Dadas as primeiras orientações a respeito do desenvolvimento do Programa e a distribuição dos bolsistas nas escolas, iniciamos as atividades. Entre reuniões semanais com os pibidianos no colégio, observações das aulas, saída de campo, leituras e trocas, percebi que as potencialidades do PIBID, além de proporcionarem diversas potencialidades para os licenciandos em formação inicial, se estenderiam até mim, para minha docência. Voltei a perambular pelos corredores da universidade; por meio das demandas do PIBID, a escola estava na universidade, ao mesmo tempo que a universidade estava na escola, na presença dos pibidianos e da Professora Roselane, coordenadora do Subprojeto.

Essas foram impressões iniciais. Percebi que o PIBID iria além das minhas expectativas, que participar do Programa não seria apenas para os licenciandos que estavam ali em FI, entrando na escola pela primeira vez como futuros docentes. O PIBID também se apresentava para mim, sobre mim. Sobre a minha formação inicial, sobre a minha formação continuada, sobre o meu docenciar. Naquele momento não conseguia ainda perceber como ser supervisora impactaria na minha docência, mas senti que seria uma oportunidade de rever a minha trajetória formativa e a minha prática docente. Um caminho, que até então trilhava sozinha, repleta de inquietações docentes não compartilhadas, se entrelaçaria no caminho de sujeitos entusiasmados por experimentar aquilo que eu experienciava havia oito anos.

E antes de eu prosseguir a respeito do impacto do PIBID na professora de Geografia supervisora do Programa, gostaria de apresentar brevemente o palco de encontro entre sujeitos em formação, que dão sentido a essa reflexão, o Colégio Estadual Protásio Alves, que carinhosamente se entrelaça no meu docenciar.

(UFSM). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular da UFRGS, atualmente aposentada.

2.4.1 COLÉGIO PROTÁSIO ALVES E O PIBID: REINVENTANDO A DOCÊNCIA E A DISCÊNCIA

Ao chegar ao Colégio, localizado na Avenida Ipiranga, em Porto Alegre-RS, às margens do Arroio Dilúvio, como ilustrado na Imagem 1, ao subir os degraus da escadaria principal percebe-se a presença dos alunos que aguardam na frente do prédio da escola o início das aulas.

Imagem 1 – Imagem de satélite com a localização do Colégio Protásio Alves, em Porto Alegre-RS



Fonte: Google Maps, 2023.

O corredor, que dá sequência ao *hall* de entrada da escola se destaca, com seus azulejos que recobrem o piso em branco e preto, lembrando um tabuleiro de xadrez, ou ainda fazendo alusão à obra *O estúdio do artista*, do pintor Johannes Vermeer, como podemos observar na Imagem 2.

Imagem 2 – Quadro *O estúdio do artista*, de Johannes Vermeer (1660-1665), Kunsthistorisches Museum de Viena, Áustria (à esquerda), e foto do *hall* e do corredor de entrada do CPA (à direita)



Fonte: Macalos, 2022, p. 61.

O *Colégio como espaço de criação do artista, professor e aluno*. Nas paredes, observamos azulejos pintados pelos estudantes da escola expressando suas ideias (e reflexões). Esse é o retrato do Protásio dos dias de hoje, que sobrepõe, nas suas materialidades, o presente e o passado.

72

O CPA foi fundado no dia 3 de agosto de 1931, sob o nome de Colégio Comercial Protásio Alves, pelo educador Emílio Kemp (1874-1955). Inicialmente, a proposta do Colégio era abranger os cursos de alfabetização de adultos, de escrituração mercantil e de artes e ofícios para comerciários e operários. Uma escola técnica com o objetivo de atender adultos que não passaram pela alfabetização ou que pudessem se profissionalizar. A escolha do nome do Colégio, pelo educador, veio da admiração por Protásio Antônio Alves (1859-1933), médico e político brasileiro, figura pública que, entre diversos feitos, sempre deixou clara sua preocupação com a Educação.

Ao longo dos anos decorrentes, o Colégio passou por diversos prédios, em diferentes bairros, pela dificuldade em ter instalações próprias, além de recursos públicos, pela falta de reconhecimento e legislação do poder público em propor cursos técnicos/comerciais. Os desafios em manter o então Instituto Protásio Alves eram evidentes e

ameaçavam o funcionamento da Instituição. Apenas em 1959, com a concessão de cursos técnicos e comerciais nas instituições educacionais públicas, o Colégio passou a ter instalações próprias, na avenida Ipiranga, onde permanece até os dias de hoje. (Governo do Estado, 1981).

Atualmente, o Colégio oferece o Ensino Médio, pela manhã e à tarde, e cursos técnicos, como administração, contabilidade e informática, à noite. Por ser considerada uma escola central, a origem dos alunos matriculados na escola são as mais variadas: bairros localizados no extremo sul, sul, leste e centro de Porto Alegre estão entre as localidades de origem dos estudantes. Cada estudante traz consigo a realidade de sua origem, de sua geografia, que possibilita férteis trocas em sala de aula e constrói uma identidade diversa para a escola.

Recebemos os bolsistas do PIBID Edital 07/2018 na escola no final de 2018. O ano letivo estava em vias de ser concluído, o que gerou certa frustração no grupo. Mesmo com o término do ano se aproximando, dividimos os pibidianos em duplas/trios de acordo com a disponibilidade de horário de cada um. Inicialmente, eles me acompanhavam em sala de aula, tendo o primeiro contato com os estudantes da escola, nas turmas, observando as aulas.

Esse primeiro contato com os alunos foi extremamente importante para o que viria a seguir, o docenciar. As inquietações geradas pelas observações eram compartilhadas nas reuniões semanais com o grupo, ou em conversas no corredor e na sala dos professores. Nesse primeiro momento, algumas questões começaram a emergir em relação aos estudantes e em relação aos objetos do conhecimento trabalhados em aula. Como vamos trabalhar a Geografia da universidade com os alunos? Como aproximar o que, por vezes, parece tão difícil para nós na graduação, dos estudantes da Educação Básica? Questões que frequentemente ecoaram na minha cabeça quando assumi como regente

de classe as primeiras turmas da minha trajetória docente.

A partir dessas reflexões compartilhadas, começaram a desenvolver os primeiros planejamentos de aula, de acordo com as turmas que trabalhariam. Mais desafios foram surgindo: e agora, como planejar? Partindo de tantos questionamentos, nos voltamos a leituras e conversas, guiadas pela Professora Roselane, com o objetivo de encontrarmos respostas para tais inquietações. Acredito que esse primeiro momento de participação no Programa é o de maior tensão e maior desafio para os recém-chegados, mesmo que a escola não seja novidade na trajetória de nenhum deles. É o tempo da dúvida e da busca, o aprendizado prático na escola concomitante ao aprendizado teórico na universidade.

Após as primeiras semanas de observações em sala de aula, das leituras de textos que abordavam temas sobre a docência e trocas sobre os desafios encontrados na escola e possíveis caminhos para solucioná-los, chegou o dia de estar à frente em sala de aula. A ansiedade e o nervosismo transbordavam no olhar de muitos! E eu no meu íntimo me sentindo privilegiada em estar ali, presenciando o primeiro contato deles com os alunos.

Após a primeira experiência deles em sala de aula, ouvir seus relatos sobre como se sentiram, nas reuniões que sucederam, foi ainda mais enriquecedor: “Agora sim me sinto um professor!”. Essa frase entrou pelos meus ouvidos, ficou e me fez refletir. Muito. A partir daquele momento, como uma verdade temporária, percebi a importância do PIBID! Fui além. Como teria sido para mim, em formação inicial, ter participado do PIBID? Por quantas situações passei no início da minha docência que talvez, se eu tivesse passado pelo Programa, eu estaria mais preparada para enfrentar? E hoje, como compartilhar a docência, dar espaço para os futuros professores na minha prática, pode me fazer melhor? Não sabia, naquele momento, as respostas de tantas



inquietações, e talvez seja por isso que estou aqui hoje olhando com maior atenção para tudo que o PIBID gerou/gera em mim e em todos que passaram/passam pelo Programa.

Vencidos os primeiros obstáculos, permanecemos no movimento de docenciar. Elaboramos projetos e organizamos planejamentos no período das férias escolares. É difícil escapar da minha percepção de professora supervisora. Enxergar na trajetória dos bolsistas a minha própria trajetória. Ao mesmo tempo que eu conduzia-os no percurso, eles me conduziam no meu. Compreendendo o sentido literal da palavra “supervisionar”, que traz a proposta de inspecionar, controlar, acredito que a mesma limita a ação do professor que está na escola e recebe os pibidianos. Com a nossa ação, transpassamos o limite e as potencialidades de supervisionar. Vamos além. Interação não pode ser vista sob controle. Além disso, perceber a interação entre a escola e a universidade de forma efetiva me fez perceber o quanto é necessária a articulação entre os espaços formativos docentes, atenuando a hierarquia existente entre ambas.

Iniciado o ano letivo de 2019, passei os meses seguintes do ano e o início de 2020 numa espécie de docência compartilhada. Não me via mais sozinha nos corredores e salas de aula da escola. Os alunos me viam sozinha por alguns breves momentos e me questionavam: “Sora, onde estão os teus bolsistas?”.

Além de todo encantamento em acompanhá-los no processo de formação na escola, de vê-los vencendo os primeiros obstáculos da docência que surgiram, com o tempo outras questões transpareceram. Primeiramente, os atritos que o trabalho compartilhado propõe. Trabalhar em conjunto coloca em xeque as singularidades de cada um, as ideias, o tempo, e muitas vezes esse embate gera tensões. Como ocorreu num dos grupos que compartilhavam o trabalho na mesma

turma. Situações como “não concordo com a ideia dele”; ou “ele não faz nada”. E, aqui, trago em evidência o papel e o desafio da professora supervisora do Programa em fazer esse intermédio. Segundo, a dificuldade em trabalhar com os alunos temas que muitas vezes não são do nosso agrado, ou com os quais não nos identificamos. “Eu não gosto de Geografia Física”; ou “eu prefiro trabalhar outro tema” a exemplo da relutância de alguns bolsistas em não participar de um dos projetos desenvolvidos pelo Programa na escola. E, por fim, o embate com os alunos quando se posicionam contrariamente a alguma proposta que fazemos em aula. Nessa situação, os estudantes me procuraram para reclamar de uma proposta que o grupo de pibidianos fez para a turma. Em todas as situações usei o caminho do diálogo e de reflexão. Mantive um canal aberto de comunicação, às vezes de forma individual, às vezes coletivamente. Ouvi as inquietações e junto com eles tentava encontrar um caminho para solucionar as situações.

Enfim, acredito que ao entrar na trama da escola, o PIBID proporciona aos bolsistas muito mais do que o próprio Programa consegue objetivar. Talvez esse seja o reflexo do que é a escola, um espaço de diversas demandas, de encontros e desencontros, de conhecimento, de afetividade, de resistência, um espaço formal e informal, que vai além do que ela mesma consegue conceber.

Kaercher e Costella (2021, p. 19) contribuem ao afirmarem que é oportunizado aos pibidianos “entrarem em sala de aula para compreenderem as relações, as invisibilidades, os espaços ausentes e as configurações que a universidade não tem tempo para remontar”. Nesse contexto, fica evidente que os papéis dos dois espaços formativos são diferentes, mas complementares. Poderia aqui atribuir essa diferença à relação entre a bagagem teórica acadêmica e as experiências práticas na



escola. Não acredito que seja uma questão de “tempo para remontar”, mas sim que seja papel da escola proporcionar as experiências que constituem o trabalho docente, e o conhecimento teórico proposto pela universidade é dar suporte para a reflexão e compreensão da docência. Os espaços formativos têm papéis diferentes, que se complementam, sendo os dois fundamentais no processo de construção da identidade docente.

Portanto, penso na importância de reconhecermos qual é função dos dois espaços na trajetória formativa docente, percebermos que é uma relação baseada no conhecimento teórico e prático/reflexivo da vida profissional dos professores. Dessa forma, a universidade e a escola contribuem de forma intrínseca na formação docente e ambos os espaços devem criar meios de tecer uma relação colaborativa e permanente, não apenas na FI, mas também na FC de professores. O docente em formação inicial deve estar na escola, assim como o docente em formação continuada deve estar na universidade. Ou seja, o professor é um estudante permanente.

O resultado de todas as vivências, experiências e reflexões do grupo de bolsistas no Colégio foi escrito em textos, que se somaram às questões desenvolvidas nas outras duas escolas participantes do Subprojeto naquele período, dando materialidade ao livro citado anteriormente. No CPA, os bolsistas deram significado a desafios encontrados na escola e propostas trabalhadas com os alunos em sala de aula, descritos nos artigos. Por exemplo, reflexões a respeito da utilização de músicas nas aulas de Geografia. Santos, Baierle e Urnauer (2021) observam que ao trazerem a música como instrumento de aprendizagem, além da refletirem sobre as trocas entre professor e aluno, se depararam com o estranhamento dos estudantes:

A primeira reação ao percebermos o desagrado dos estudantes com a escolha musical foi que havíamos falhado por completo naquela aula, que deveríamos ter pensado em uma música que contemplasse seu

cotidiano para que os alunos se sentissem mais atraídos em participar. No entanto, com o tempo, começamos a nos questionar sobre a importância de não ter trazido músicas nas quais eles já estavam acostumados, devido à possibilidade de conhecer o novo, através da nossa decisão. [...]. Trazer uma música ou um estilo musical relacionado ao cotidiano dos estudantes seria bastante importante por levar em consideração vivências às quais eles estão acostumados, mas trazer uma música diferente possibilitou que a nossa prática lhes causasse um estranhamento, um desequilíbrio (Santos; Baierle; Urnauer, 2021, p. 31)

Além disso, os desafios se estenderam ao desenvolver um tema, como o estudo do Arroio Dilúvio, onde muitas vezes há a resistência dos alunos em explorá-lo. Indo ao encontro de tais desafios, Pinheiro e Zotti (2021) relatam:

Tudo seguia conforme o planejamento, até os últimos instantes, em que os alunos enfim, ao conhecer o novo contexto, debater, observar, iriam agora propor e agir sobre os problemas. No entanto, suas propostas de ações eram distantes, apontando a responsabilidade para terceiros, como já havia acontecido na primeira aula, fugiam da cidadania que imaginamos no planejamento. Nossa inexperiência dificultou a condução. Sentíamos que levaria mais tempo para conquistar um engajamento para as atividades (Pinheiro; Zotti, 2021, p. 57).

Outro desafio observado pelos bolsistas ao trabalharem com os estudantes em sala de aula foi a reflexão e a busca em encontrar soluções a respeito de determinadas problemáticas identificadas por meio do projeto do Arroio Dilúvio. Ao encontro desta constatação, Teles, Silveira



e Macalos (2021) observam:

Uma das situações que deixou esse comportamento nítido nos alunos foi quando em uma das fases do projeto Arroio Dilúvio os alunos foram desafiados a pensar propostas para solucionar o problema que eles identificaram sobre o Arroio (poluição, mau cheiro, entre outros), e foram disponibilizadas uma série de dicas que poderiam inspirar essas propostas, mas essas dicas foram apenas copiadas. Isso aconteceu por dois motivos principais, primeiro pela falta de interesse no tema que estava sendo trabalhado, e segundo pelo entendimento, por parte dos alunos, de que respostas que não fossem produzidas pelos professores, poderiam ser consideradas respostas “erradas”, ou não válidas. (Teles; Silveira; Macalos, 2021, p. 74)

Todos os relatos aqui transcritos evidenciam, por meio das experiências e vivências em sala de aula dos bolsistas, a importante interação entre as instituições formais formativas docentes, a universidade e a escola e ainda a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos da docência. É a continuidade de uma trajetória formativa, que de forma indireta começou nos primeiros anos da Educação Básica, ainda como estudantes, passando os corredores e salas de aula da universidade chegando à escola, agora como professores em formação.

Além das inquietações que emergiram da interação com o PIBID, ao observar o desenvolvimento das atividades dos pibidianos em FI, concomitantemente refletia a respeito da minha prática, minha FC, minha relação com os conhecimentos geográficos, as estratégias de ensino e a relação com os estudantes, o movimento do meu docenciar.

Sempre tive o hábito de reavaliar a minha docência, não só por aprender no período dos Estágios Supervisionados, na universidade,



a importância da autoavaliação, mas por perceber, já na escola, que a docência é uma profissão que demanda movimento. Entre os doze anos caminhando nos corredores de escolas, entrando em sala de aula, afirmo que, mesmo trabalhando planejamentos semelhantes, nenhuma aula é igual. Cada período, cada turma, cada aluno apresenta situações cotidianas, seja de aprendizagem, de comportamento que exige uma habilidade constante de reflexão, de criatividade ou, muitas vezes, de improvisação.

Além disso, a Geografia demanda sempre por reflexões, na dança entre os alunos que chegam à escola, trazendo suas geografias, e a dinâmica dos objetos do conhecimento geográfico. Mas o que isso tem a ver com a minha relação com os pibidianos? Explico. Antes de participar do PIBID como supervisora, todas essas inquietações e reflexões não eram compartilhadas. Por mais que conviva diariamente com estudantes, com colegas e famílias na escola, a docência é uma profissão solitária. A escola, de um modo geral, no seu dia a dia, é um espaço pouco convidativo aos professores para repensarem sua professoralidade. A escola não aproveita seu espaço de formação continuada. E, aqui, minha intenção não é definir se esse fato é positivo ou negativo. Simplesmente é. E ao observar as minhas inquietações materializadas nas vivências dos pibidianos, é como se legitimasse e organizasse a (des)ordem das minhas reflexões provenientes de minhas próprias vivências na escola.

Ao perceber o potencial da troca e do quanto, ao observarmos e participarmos das experiências de vida de outras pessoas, refletimos sobre nossas próprias experiências, nos reconstituímos. Como afirma Souza (2006, p. 49) a respeito da relação com as participantes da pesquisa da sua tese de doutorado, “emerge daí o mosaico que vem se constituindo como possibilidade de formação tanto para mim, enquanto professor, quanto para as alunas, a cada ano, nas parcerias que firmamos para o trabalho sobre si [...]”.

Em março de 2022, o Colégio Protásio Alves encerrou mais um período de participação no PIBID, em vigência do último Edital de 2020, no Subprojeto Geografia da UFRGS, sob coordenação da Professora Denise, amparada pela colaboração do Professor Nestor e da Professora Dra. Élide Pasini Tonetto²⁷. No grupo que atuou na escola, eram oito bolsistas, entre voluntários e efetivos. Nesse período tivemos um desafio maior pela questão da Pandemia de Covid-19²⁸, que desde março de 2020 fez com que as aulas presenciais fossem suspensas, estabelecendo, então, uma nova realidade nas escolas públicas, o ensino remoto. No subitem a seguir relatarei as experiências no Programa no Edital de 2020.

2.4.2 O PIBID EM TEMPOS DE COVID-19: ENTRE EXPECTATIVAS E FRUSTRAÇÕES, SOMOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O Programa começou suas atividades na escola, efetivamente no segundo semestre de 2020, já com a Covid-19 e as aulas presenciais suspensas, em meio ao processo de adaptação ao ensino a distância da própria Rede Pública de ensino. Um cenário de grande medo, diante das expectativas dos licenciandos em conhecer a escola e os alunos de forma presencial. Não estávamos na escola.

²⁷ Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (CNEC-Osório). Mestra e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Didáticas Específicas pela Universidade de Valência (UV). Professora adjunta da UFRGS.

²⁸ A Covid-19 é uma infecção aguda respiratória, causada pelo vírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e que atingiu diferentes regiões do mundo, desde 2020. Até hoje, no Brasil, foram registrados mais de 700 mil óbitos devidos a esta doença, de acordo com o Ministério da Saúde.

A sensação presente nessa época era de muitas incertezas. A última aula presencial que tivemos foi no dia 19 de março de 2020. E a partir daquele momento não sabíamos como daríamos prosseguimento ao nosso trabalho. Foram meses de angústia por não conseguirmos, mesmo tendo uma gama de possibilidades de comunicação, estruturar um meio de trabalho, por não conseguirmos entrar em contato com muitos estudantes.

A partir do segundo semestre de 2020, a SEDUC-RS estabeleceu uma parceria com a plataforma *Google Classroom*. Desse momento em diante, novos desafios surgiram. Primeiramente era garantir o acesso à plataforma por meio do *e-mail* institucional da SEDUC-RS. Conseguir ampliar o cadastro e o acesso de todos os alunos à plataforma foi uma tarefa árdua, que acredito ter sido o primeiro entrave ao ensino remoto, evidenciando a inacessibilidade à internet de muitas famílias. Observo aqui que esta situação trouxe de forma clara as disparidades sociais e econômicas em que nossos estudantes estão inseridos.

A segunda problemática vivenciada, no princípio dessa nova realidade, foi a falta de conhecimento tecnológico e a resistência na utilização dos meios digitais pelo grupo docente. Houve um descompasso nos processos de aprendizagem da utilização da Plataforma. A padronização da ferramenta de trabalho, para aulas síncronas e assíncronas, para todos os professores ocorreu de forma lenta e gradual. Lidando com esse obstáculo, a escola conseguiu organizar e padronizar a estrutura de trabalho, estabelecendo horários fixos para as aulas síncronas e para o envio de atividades assíncronas, de acordo com a carga horária de cada professor.

Além disso, de acordo com a direção do Colégio, a escola contava, antes da pandemia de Covid-19, com 1.300 alunos matriculados, entre a Educação Básica e o Técnico. Em virtude da readaptação e do ensino

remoto, foi expressiva a desistência de muitos estudantes, reduzindo o número de alunos matriculados em 50%. Entre os principais motivos estavam a dificuldade ao acesso à internet e a crença da efetividade da aprendizagem no ensino a distância.

No meio deste cenário atípico, de muitas adaptações e incertezas, recebi o Programa na escola. A participação dos pibidianos foi efetiva graças ao comprometimento e ao empenho na adaptação coletiva, tanto dos bolsistas, quanto das supervisoras e da coordenação em ‘fazer dar certo’ dentro do contexto do ensino remoto.

Inicialmente, as reuniões ocorreram de forma coletiva, abrangendo todos os bolsistas, supervisoras e coordenação, de forma virtual, por meio da Plataforma do Mconf/Ufrgs – Moodle Colaboração. As primeiras reuniões foram momentos de aproximação e integração entre a equipe. Além das apresentações dos pibidianos e das professoras supervisoras, tivemos momentos de reflexões sobre a organização e as atividades propostas pelo PIBID, de relatos das expectativas e motivações e da distribuição dos bolsistas nas escolas.

Após a distribuição do grupo, começamos a nos reunir de forma virtual, em grupo de trabalho por escola. A primeira tarefa dos pibidianos foi refletir sobre a realidade da escola que desenvolveriam as atividades, com o apoio da professora supervisora. Por meio de pesquisas e relatos, produziram um texto e apresentaram para os colegas das demais escolas, contextualizando o Colégio Protásio Alves. Inicialmente, alguns pibidianos não enxergaram sentido nesse estudo, por não compreenderem a relevância de conhecer a escola para o docenciar. Porém, com o prosseguimento das atividades na escola e em sala de aula, perceberam o quanto conhecer a realidade da escola contribui para conhecer o perfil dos estudantes e na elaboração de projetos e propostas em sala de aula e, dessa forma, planejar o trabalho docente a partir da escola e dos alunos.

Com o estudo e a percepção da escola em que estavam inseridos, os bolsistas começaram a observar as aulas de Geografia, de forma virtual. Esse momento trouxe diversas inquietações para nossas reuniões semanais. O primeiro aspecto levantado foi a questão da faixa etária dos estudantes. Como alunos de Ensino Médio, a idade entre os alunos e bolsistas é muito próxima, o que gerou um grande desconforto no grupo, que relatou se sentir intimidado, o que contribuía para o sentimento de insegurança. Conversando nas reuniões, e por meio do relato da minha própria experiência (confundida como aluna da escola ao longo dos primeiros anos em que ingressei como professora), ressignificamos esse contexto, percebendo que a proximidade com a faixa etária dos estudantes pode ser positiva na linguagem e na comunicação, ou, ainda, ser referência, e quem sabe, influenciá-los a cursar o Ensino Superior.

O segundo aspecto percebido foi a importância da interação entre professor/aluno e o quanto essa relação demanda ‘jogo de cintura’ do professor. Ao mesmo tempo, esse retorno dos alunos é extremamente importante como motivação para o andamento da aula. Outra questão relatada foi o acionamento de memórias de quando eram estudantes da Educação Básica, experiências negativas relacionadas a colegas de turma que afrontavam ou desqualificavam o trabalho do professor, na época em que eram alunos do Ensino Fundamental e Médio. “Tudo parece muito assustador!”, constatou um dos bolsistas na reunião de grupo.

E, por fim, o desafio em trabalhar de forma remota, com os estudantes com câmeras desligadas, muitos sem pronunciar nenhuma palavra ao longo dos 55 minutos de aula. Nesse sentido, os pibidianos relacionaram o papel de professores (em construção) na sala de aula virtual com os alunos e o papel de estudantes da graduação na sala virtual com os professores da graduação: “A partir de agora, vou deixar sempre minha câmera ligada!”



Nesse primeiro momento em contato com os alunos, novas inquietações surgiram e outras aumentaram, o primeiro momento em que os licenciados entram em contato com a sala de aula não mais como estudantes da Educação Básica. As observações das aulas os colocam em sala de aula. Estão ali, saindo do experienciado papel de estudante, indo ao encontro da construção do novo papel, de professor. São diversos elementos que convergem ao nos depararmos com essa transição, como relatado pelos bolsistas.

O que mais se ouvia nos relatos, ao longo das reuniões a respeito das observações, tanto na reunião de equipe como na reunião do CPA, eram as palavras *medo*, *nervosismo*, *ansiedade* e *expectativa*. O medo em não conseguir ‘dar’ aula, o nervosismo em encarar os alunos, a ansiedade em conduzir a aula e a expectativa em ter a aprovação dos estudantes, em ser um bom professor e ‘dar’ uma boa aula.

Ao ouvi-los, duas questões me fizeram refletir. Primeiramente, o quanto estar ali compartilhando esses sentimentos os fortalecia para encarar as inquietações (descritas nos parágrafos anteriores) e buscar possíveis alternativas, juntos. Além disso, o quanto estamos impregnados pela ideia de que existe um padrão, ou um perfil em ser professor, uma tentativa de adequação das demandas externas (sociais), daquilo que colocam nas costas do professor que “deve” constantemente. Deve seguir um cronograma, deve vencer conteúdos, deve sorrir, não deve sorrir, deve ser neutro, não deve se posicionar. Carregamos esses fantasmas, que nos afastam de quem queremos ser como professores, das nossas motivações e da construção da nossa identidade docente. Indo ao encontro, uma pibidiana relatou a preocupação: “Eu não tenho cara de professora. Tenho que mudar quem eu sou para ser professora?”. A pergunta, feita de maneira individual, em forma de desabafo, rendeu uma ótima reflexão sobre esse assunto. Dando alguns exemplos de experiências da minha trajetória, tentamos desconstruir essa ideia.

Ao longo das observações, após a organização dos temas de trabalho com as turmas, surgiu o desafio dos planejamentos. Muitas questões foram relatadas ao longo das reuniões a respeito dos planejamentos. Primeiramente, a insegurança de começar a trabalhar com as turmas. “Como começar? Vamos cair de paraquedas!”, observou um pibidiano na reunião de equipe. Eles realmente não tinham ideia de como começar. Depois de ouvi-los e de trocarem ideias a respeito do planejamento, a coordenação dedicou uma reunião para orientá-los a respeito. Após a orientação e a leitura de alguns autores sobre o tema, os bolsistas começaram a escrever os primeiros planejamentos. Esse tema permaneceu em muitas reuniões de equipe e do CPA. Um ponto importante que os pibidianos trouxeram foi que durante aquele período tiveram a oportunidade de entrelaçar o que observaram nas aulas de Geografia com o que haviam lido nos textos sobre os planejamentos. Observaram que algumas ideias lidas nos textos não poderiam ser colocadas em prática, conhecendo a realidade escolar e a dinâmica em sala de aula; por exemplo, a questão de desconsiderarem a interação dos alunos nas aulas e o tempo de aula. Além disso, concomitantemente ao planejamento, surgiu a questão de como ‘adaptar’ os conhecimentos da Geografia acadêmica para os estudantes da Educação Básica, a Geografia escolar.

Transformar o conhecimento acadêmico na construção do conhecimento escolar é um desafio que se estabelece no início do trabalho docente, na trajetória inicial da maioria dos professores. Acredito que o que contribui para essa questão é justamente a carência de experiências na escola ao longo da formação acadêmica e o distanciamento entre os dois espaços formativos. Para pensar no conhecimento escolar devemos considerar os alunos da Educação Básica. Isso ficou evidente quando os próprios bolsistas, conduzindo suas primeiras aulas, perceberam, frustrados e desmotivados, que se apegaram aos conteúdos acadêmicos,

desenvolvendo aulas monótonas e sem sentido para eles e para os alunos, mesmo tendo como objetivo planejar aulas criativas. A partir de então, constataram que é fundamental conhecer e considerar a realidade do aluno para planejar as aulas e construir a Geografia escolar.

Após desenvolverem as atividades com os estudantes, outros elementos foram sendo adicionados na trajetória e relatados nas reuniões. Primeiramente, o enfrentamento aos sentimentos iniciais escritos anteriormente. Além disso, os (des)encontros entre o que aprendiam na prática, na escola, e o que aprendiam na teoria, na universidade. Críticas como a fragmentação entre as disciplinas ‘do bacharelado’ e ‘da licenciatura’ dentro da graduação.

Porém, quando a universidade trabalha de acordo com reflexões práticas de sala de aula, facilita o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse sentido, observo o relato de uma pibidiana a respeito das aulas da disciplina de Geografia Escolar II²⁹, que a fez refletir e mudar a metodologia e o objetivo em trabalhar os Movimentos da Terra e os Fusos Horários com os estudantes. Refletiu sobre a questão de partir da realidade do aluno, não se apegar ao conteúdo em si. As reflexões teóricas, baseadas nas experiências que tivera com o PIBID, fizeram com que ela repensasse a prática. Mudou a proposta da aula. Estabeleceu um *link* entre a universidade e a escola por meio da experiência prática do Programa. Como consequência, os alunos estabeleceram relações com outros fenômenos, como o clima, na aula trabalhada pela bolsista.

A respeito do planejamento das aulas, um bolsista constatou que “o planejamento traz o risco de simplificações. Em relação ao tempo de aula, a interação dos alunos. O planejamento é um exercício para saber aonde e como queremos ir com a aula, não pode ser visto como engessado”. Ao

²⁹ Disciplina pertencente às práticas como componente curricular, desenvolvidas na Faculdade de Educação (FACED) pelo Núcleo de Estudo e Educação em Geografia (NEEGEO).

mesmo tempo, perceberam que o planejamento pode ser uma ferramenta importante de reflexão, quando possibilita repensarmos sobre o que pretendemos fazer, o que deu (ou não) certo, e estabelecer novas estratégias.

Com as experiências em sala de aula, novas constatações surgiam em cada reunião por meio dos relatos dos bolsistas: a importância da interação com os alunos como um elemento de motivação para o desenvolvimento do trabalho docente, além de se reconhecerem como professores por meio dos olhos dos estudantes. Nas palavras dos bolsistas: “Quando há a interação com o aluno, há motivação”; “A prática na escola proporciona a interação direta com o aluno; logo, a compreensão de que a realidade do aluno tem relação com o espaço escolar, com o ser professor”; “O professor se forma com o aluno, em contato, troca com o aluno, na escola”. A construção do trabalho docente se dá intrinsecamente à interação com o estudante. É nessa costura que se estabelece o sentido do movimento de aprender e ensinar.

Com a proposta do estudo da Base Nacional Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental pela coordenação do Subprojeto, algumas considerações foram repensadas a respeito dos documentos oficiais em relação aos projetos de governo para a Educação. Após o estudo e a análise da Base, os bolsistas perceberam que diversas propostas do documento são incompatíveis de muitas formas com a prática da sala de aula. Também a desconexão sobre a complexidade dos temas propostos com a realidade dos alunos e com o tempo que o professor tem para desenvolver. Além disso, o quanto esses documentos podem gerar culpabilizações para os professores por não conseguirem cumprir o que está proposto.

Todos esses temas motivaram a pesquisa e a produção de trabalhos para participação dos bolsistas no Seminário Institucional do PIBID UFRGS e no Salão de Ensino da Universidade, em 2021. A

participação em ambos os eventos potencializou a percepção de que o ensino e a pesquisa são caminhos que podem e devem se entrelaçar.

Em setembro de 2021, o Programa teve o pagamento das bolsas suspenso pelo Governo Federal, o que comprometeu as atividades do PIBID. A desmotivação assolou bolsistas, supervisores e as coordenações. A incerteza do pagamento e da permanência do Programa fragilizou as atividades nas escolas, retornando, porém desgastados, em novembro de 2021. Nas últimas reuniões observadas, os bolsistas trouxeram relatos a respeito da experiência ao longo do ano no Programa, e consideraram que “o PIBID faz com que a gente esteja preparado. As experiências amadurecem para o estágio. Aprendemos com o erro”; “O PIBID nos deparou com as dificuldades da escola, muitas vezes triste e desmotivadora”; “As dificuldades fazem com que a gente perceba se a gente quer ou não continuar na licenciatura”; “Identificar os problemas na prática”; “Aprendi a não focar no conteúdo, e sim na formação do sujeito”, como uma forma de fortalecer a importância do Programa e sua continuidade.

O PIBID é um turbilhão de possibilidades e potencialidades. Terra fértil para germinar e contribuir na formação de professores. Em relação à formação inicial, as potencialidades são mais claras e observáveis. O Programa, por meio da sua característica coletiva e de cooperação, possibilita o compartilhamento e a troca dessas potencialidades, legitimando e dando significado às experiências, que vão desde as questões não racionais, perambulando pelas relações entre a universidade e a escola, abrangendo a organização e estruturação diária do trabalho do professor, até o estudo de questões políticas e governamentais da Educação.

Acompanhar os pibidianos é vê-los brotarem, nascerem professores. Ao acompanhá-los em formação inicial, percebo que,



para mim, muitos papéis se encontram. A professora, a supervisora e a pesquisadora. Difícil olhar para cada uma de forma individual, e na verdade nem quero desagregá-las. Um olhar depende do outro, uma experiência tece a outra. Acredito que a convergência entre todas elas está possibilitando seguir a minha trajetória formativa.

Entre todos os elementos que emergem das relações que o PIBID potencializa e da complexidade da compreensão do processo de formação, que para mim emergiu a partir da reflexão da minha própria trajetória formativa, tecida no presente recente ao entrecruzar-se com o percurso dos pibidianos, me pergunto: Quais são as peças que nos constituem professores? Onde e quando nossas trajetórias se entrelaçam com outros e de que forma nos formamos professores? Nesse sentido, busco, no próximo capítulo, elucidar tais questionamentos.



BUSCANDO PEÇAS DE UM QUEBRA-CABEÇA: A CAROL FORMANDO-SE PROFESSORA

Pensar a formação docente nos dias de hoje é direcionar-se para um conjunto de elementos que desenvolvem e constituem o professor. Assim como um quebra-cabeça, nos formamos na soma de diferentes peças elaboradas ao longo de uma trajetória, seja em fatos experienciados ao longo da história de vida, em contato com o ambiente escolar como estudante, seja na universidade, com a graduação, e ainda dentro da escola, como professor.

Faz-se importante compreender os elementos que nos constituem professores, de que forma as diferentes peças desse quebra-cabeça se encaixam, ou não. Para tal, não poderia ignorar as minhas próprias experiências e reflexões acerca da docência, o que me faz estar aqui escrevendo. Desde que concluí meu processo de formação inicial na universidade, em 2010, e logo fui para a sala de aula, em 2011, como professora de Geografia, em escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, muitas inquietações emergiram, como já relatado. E por que retorno a este fato, neste momento? Porque naquela época, ao sair da universidade com o diploma de licenciada em Geografia, acreditava que estaria pronta para ser professora, que aquele canudo garantiria todas as habilidades e competências necessárias para eu ser uma boa professora.

Ilusão a minha, que com o tempo, e vivendo a realidade do trabalho docente nas escolas, ruiu e gerou diversos desconfortos e muitos questionamentos sobre a minha própria formação. A sensação que eu tinha era um vazio, que a universidade não tinha preenchido. Inicialmente, culpava o espaço acadêmico por essas lacunas, pois acreditava que a formação docente estava exclusivamente vinculada à

universidade. Foram oito anos em que percorri esse caminho sozinha, comigo mesma, me deparando com as mais diversas situações em sala de aula, como já mencionado anteriormente. A dificuldade se estendia ainda, no que hoje percebo, com a falta de cooperação e colaboração entre o próprio corpo docente das escolas, onde muito raramente encontrei a possibilidade de trocar e refletir junto sobre as inquietações docentes e quem sabe buscar respostas. E ressalto, aqui, que não responsabilizo meus colegas por isso.

A entrada do PIBID na minha trajetória docente fez reacender a possibilidade de rever essas inquietações, estampadas nas experiências pibidianas, relatadas e refletidas de forma coletiva. Ouvi-los, em reuniões semanais, era como dar voz a tudo que vivi silenciosamente ao longo dos primeiros anos da minha trajetória como professora. Ao mesmo tempo que o PIBID possibilitou dar a vez de fala a todas essas minhas inquietações, o Programa me fez refletir sobre a própria formação docente. Muitas questões passaram a se fazer presentes, relacionando o meu processo formativo inicial, e toda a bagagem que fui acumulando como professora, juntamente à FI dos bolsistas. Afinal, como nos formamos professores? A universidade é o único espaço de formação docente? Onde a escola e o trabalho docente entram nesse percurso?

Nesta busca em tentar compreender como nos formamos professores, Costella (2021) narra que,

ao fazer uma autoanálise, percebo que me tornei professora. Não nasci professora. De outro lado, não foi somente a experiência com alunos que me constituiu, pois muitos colegas com maior experiência não conseguiam se sentir professores. Não foram somente os cursos superiores ou o magistério na Educação Básica que me tornaram como sou. Alguns colegas fizeram os mesmos cursos e, por muitas vezes,

quase sempre, não se sentiam professores. Dessa forma, comecei a pensar sobre meu itinerário de vida, o que a minha história poderia me contar sobre mim mesma (Costella, 2021, p. 190).

Por meio das reflexões trazidas a respeito da sua própria formação, a autora percebe, ao narrar-se, que nenhuma vivência considerada de forma isolada nos torna professores. O que me faz refletir sobre as minhas próprias problematizações a respeito da minha formação e trazendo possíveis respostas sobre o que nos torna docentes, como a convergência dos conhecimentos construídos na universidade, ou em espaços formais de ensino, nas experiências com o trabalho docente na escola e com os alunos, no nosso percurso de escolarização e também na nossa trajetória de vida. Menezes (2021, p. 42) contribui afirmando que “os professores se fazem na escola, na universidade, nos cursos de formação continuada [...], mas também na família, no sindicato, nos movimentos sociais”.

O PIBID foi o gatilho necessário para que eu voltasse a refletir sobre a questão formativa docente. Porém, mais importante que dar este *start* novamente às problematizações, as vivências com os pibidianos fez com que eu fosse em busca de respostas, ou das possibilidades de compreensão. Assim, atribui mais um elemento à minha trajetória formativa, a pesquisa. Ingressei no mestrado em busca desses novos (para mim) olhares para o processo formativo docente.

Muitos autores abordam a formação docente em seus escritos. De um modo geral, busco aqui costurar diferentes olhares a respeito dos elementos que constituem a docência, juntamente ao processo formativo. Quais momentos e espaços de nossas vidas ressignificamos e levamos conosco no nosso docenciar?



Para compreendermos o processo formativo dos professores é necessário refletir sobre os saberes que mobilizam a docência, quais são as habilidades e competências que desenvolvemos diariamente em nosso fazer. Tardif (2014, p. 36) define o saber docente como um saber plural “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A pluralidade e a convergência (ou divergência) desses saberes contribuem para diferentes contextos do trabalho docente, num movimento contínuo de ressignificações dos nossos conhecimentos e experiências.

A formação profissional, elencada pelo autor, ocorre de forma congruente entre duas instituições formativas, no caso a universidade e a escola. Na universidade, construímos os saberes disciplinares e pedagógicos, vinculados aos conhecimentos compartimentados nas disciplinas associados à teorização da prática docente. Já no espaço escolar, desenvolvemos os saberes curriculares, relacionados à categorização dos conhecimentos de acordo com a demanda social, e os saberes experienciais, que são próprios dos professores, no exercício de sua prática e função, construídos de acordo com o conhecimento docente do seu próprio meio de atuação.

E aqui penso no primeiro ponto que, por vezes, ao longo da minha trajetória docente, me deixou desconfortável. Ao longo dos meus cinco anos circulando pelos corredores da universidade, distante da escola, cursando as disciplinas específicas da Geografia e da Educação, tenho poucas memórias de onde refletimos ou trabalhamos a escola como um espaço de formação. A escola sempre foi abordada como um espaço onde desenvolveríamos atividades, onde trabalharíamos. Ao longo da minha FI, construí um papel de escola limitado a ser um espaço a dar aulas de Geografia. Assim encarei os estágios finais. Assim me formei para dar aulas de Geografia. E somente dando aulas de Geografia na escola

percebi a insuficiência, as lacunas da minha FI. Deparando-me com esses entraves, com aulas cheias de conteúdos, de metodologias, amarradas a planejamentos, percebi que precisava de mais, precisava de mim, e a escola seria um terreno fértil para semear a minha professoralidade. Mas naquele momento, não sabia como.

Dessa forma, é evidente a desarticulação dos saberes desenvolvidos na universidade e dos saberes desenvolvidos na escola, e o quanto essa (falta de) relação impacta na formação docente. Para Nóvoa (2007),

a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente (Nóvoa, 2007, p. 14).

Proponho pensar no papel fundamental dos dois espaços formativos na construção dos diferentes saberes, e na importância da articulação, além dos saberes, mas dos próprios espaços formativos. É evidente a hierarquia existente entre a universidade e a escola, e talvez tenha vindo desta cultura a minha crença (ou ingenuidade) de que sairia da universidade com um diploma, que me fez pronta para dar aulas de Geografia, mas não ser professora.



Tardif (2014) observa que há uma

divisão do trabalho intelectual e profissional estabelecida entre os corpos de formadores das escolas normais e das universidades, os quais monopolizam o polo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e o corpo docente, destinado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes (Tardif, 2014, p. 44).

Dessa forma, justifica-se a hierarquia silenciosa (?) existente entre os saberes desenvolvidos na universidade e na escola, perpetuando muitas vezes uma desvalorização do trabalho docente no espaço escolar. Hoje, percebo que a minha inquietude nos primeiros anos de docência era, talvez, consequência desse sentimento de deslegitimação dos saberes experienciais que foram sendo construídos a cada dia, em cada escola, em cada sala de aula, com cada aluno que encontrei nesse período. E ao refletir sobre a minha trajetória inicial, me observo pensando em diversos colegas que também se encontravam/encontram com tais inquietações.

Pensar em soluções para essas problematizações é um grande desafio. Acredito que o primeiro passo é repensar a FI, articular de forma mais efetiva a escola e a universidade, a formação e o trabalho docente. E, aqui, pontuo a efetividade do PIBID, indo ao encontro de ressignificar as relações entre a universidade e a escola ao longo do princípio formativo docente. Além disso, penso que é fundamental oportunizar a fala aos professores, (re)construir o entendimento de que somos autores e atores da nossa própria formação. Nas palavras do Tardif (2014),

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua

própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2014, p. 240).

Acredito que oportunizar a fala aos professores contribuiria efetivamente ao processo formativo docente, valorizando as próprias experiências e o que os docentes, que estão na escola, têm a dizer sobre esse cenário. Ao mesmo tempo, estando na escola diariamente, me pergunto quais são os entraves que dificultam nos fazerem ouvir? Será que sabemos nos fazer ouvir? Muitas vezes esse contexto me parece uma via de mão dupla. Por um lado, a sociedade que estabelece a cultura de desvalorização do docente que vive a escola, e por outro lado, os próprios professores que não conseguem encontrar lacunas na sua sobrecarga de trabalho para refletir, compartilhar e se fazer ouvir.

Em ambos os casos, penso na questão da identidade docente. Por quê? A construção da identidade é um forte pilar que dá sustentação para legitimar a própria ação docente na escola. Dar sentido e significado. Se reconhecer pertencente e com autonomia sobre a sua trajetória. Souza (2006, p. 40) afirma que “a identidade não é uma construção do sujeito por ele mesmo em suas relações individual e coletiva, mas sim uma diferença que o sujeito produz em si”. Dessa forma, é estando na escola, no ambiente que possibilita sua prática profissional, que o professor selecionará e estabelecerá os diferentes elementos que constituirão sua professoralidade, diferenciando-se de identidades ideais construídas pelas instituições governamentais como forma de controlar as atividades docentes e pela própria sociedade.

E aqui retomo, mais uma vez, o período de silêncio da minha trajetória docente, encarando-o como um período de construção de identidade. Precisava de tempo e de vivências para perceber e construir quem eu sou como professora, percebendo inicialmente que dar aulas de Geografia não era suficiente, me conduzindo a refletir e rever minha postura e prática. E nesse processo, os alunos foram um pilar. Nos olhares desmotivados por uma aula ‘sem sal’, nas dificuldades de aprendizados, nos conflitos em sala de aula, no abatimento de tensões familiares. Do abandono da realidade, fui ao acolhimento. Enquanto os acolhia como alunos, me acolhia como professora, e a saída que encontrei foi geografizar a vida. Nesse sentido, penso nas palavras do Nóvoa (1992, p. 16) quando afirma que a construção da identidade “é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. É o tempo de nos avaliarmos, de nos refazermos e nos lançarmos em uma nova direção.

Como forma de contribuir na construção da identidade docente e em nos distanciarmos da ideia do professor como mero reprodutor, acredito que seja relevante pensarmos na importância da reflexão sobre as experiências e práticas na escola. Souza (2006) considera que a prática reflexiva contribui no processo de formação por meio do diálogo crítico-criativo. Ao refletirmos criticamente sobre as situações com que nos deparamos em sala de aula, nos lançamos criativamente em solucionarmos tais problemáticas. Por exemplo, ao lidarmos com dificuldades de aprendizagem de alunos e buscarmos soluções e estratégias para superarmos tais questões.

Além disso, a prática reflexiva possibilita que o professor reflexivo abra espaço para rever e repensar a sua própria prática, analisando a realidade em que se situa, organizando a sua própria experiência, o que muitas vezes pode, por meio da busca de soluções, aproximar a teoria da realidade prática do trabalho docente. Indo ao encontro, Souza (2006,



p. 43) afirma que “a prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, minimiza a separação entre teoria e prática, e a prática questiona a teoria”. Dessa forma, teoria e prática se retroalimentam, sendo ambas fundamentais no processo formativo e no trabalho docente. E, nesse momento, é possível relacionar o professor reflexivo com a pesquisa, o que o torna, também, um professor pesquisador.

O trabalho docente esteve mecanizado e limitado à prática, ao fazer escolar, distante da reflexão sobre a própria prática. Já a formação esteve limitada à teoria, aos conhecimentos acadêmicos. O que se configura e pretende é rever essa relação teoria/prática. Que a prática se aproxime da formação inicial, na universidade, estando os licenciandos na escola, e que a teoria, por meio da reflexão, esteja presente no trabalho docente. Assim, incluindo na formação docente a reflexão e a investigação do próprio trabalho pelo professor, possibilitando não apenas rever posturas e metodologias, mas buscar a si, dentro da complexidade da formação e da professoralidade.

Para Tardif (2014), é na prática que os saberes são validados, pois se permite o julgamento da formação anterior, por meio de situações concretas. Além disso, observa-se a importância da rede de interação com os seus pares, o que possibilita perceber o professor não apenas como um prático, mas também como um formador. O autor afirma que

é na relação com seus pares, e portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2014, p. 52)

O autor traz um aspecto importante a respeito da formação docente, ao observar a relação entre os professores. E novamente direciono a minha trajetória docente e as diversas salas de professores por onde circulei/circulo e de todas as lamúrias que já ouvi nesses espaços. Sabemos os diversos enfrentamentos que vivemos como docentes, os desafios diários, que por vezes nos desmotivam, como a sobrecarga de trabalho, a questão salarial, a infraestrutura das escolas e a falta de reconhecimento do nosso trabalho pela sociedade. Isto parece justificar o que chamarei aqui de desvio da reflexão e da troca sobre a nossa própria formação e trabalho docente. Sim, esses são entraves, que por ora gostaria de deixar de lado, para pensarmos no quanto nos afastamos de nós mesmos, como professores, quando nos colocamos nesse papel lamurioso. Por que nos afastamos? Porque não trocamos com objetivo de encontrarmos soluções. É queixar-se por queixar-se. É verbalizar as insatisfações no intuito de não sufocar, mas sem perspectiva de mudança. E aqui não busco julgar o que é certo e errado, mas sim o que nos leva a agir, em busca de mudanças efetivas.

Pensando no processo formativo, uma das possibilidades que a escola pode nos proporcionar é justamente a troca com nossos pares. É dar objetividade e organizar o que vivemos na escola, em sala de aula, com nossos alunos. Buscar soluções concretas, articular conhecimentos dentro dos diferentes componentes curriculares, acolher e amparar. Como já narrado, vivenciei algumas escolas da SEDUC-RS, em Porto Alegre. Tenho claramente na minha memória a sala dos professores de uma escola que trabalhei por dois anos, próximo ao Presídio Central de Porto Alegre, onde pairava no ar uma grande tensão. Olhares desviados, colegas falando mal de outros colegas, reclamações da direção, de alunos. Nada se produzia, além de fofoca e 'jogos' de ego, ambiente que deixei de frequentar com o tempo, durante o intervalo entre períodos, na escola. Em comparação, lembro da sala dos professores de outra escola, em

que trabalhei durante três anos, situada numa grande avenida em Porto Alegre, no bairro Partenon. Além das lamúrias, que vou definir aqui como tradicionais, estabelecíamos diálogos sobre as nossas dificuldades em experienciar as realidades de determinados alunos, refletidas em sala de aula. Trocávamos ideias e estratégias em relação às dificuldades, e por diversas vezes estruturamos projetos nos poucos minutos de intervalo, que mais adiante foram propostos por meio de ações.

Ao elencar aqui esses dois momentos e espaços que experienciei, busco enfatizar a potencialidade que existe em trocarmos com nossos colegas, tendo em vista o nosso processo formativo, independentemente do tempo em que cada um esteja trilhando a sua trajetória docente. Nóvoa (1997) defende a importância da criação de redes de (auto) formação participada, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. O autor afirma que

a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui também um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Nóvoa, 1997, p. 26).

Por mais que eu tenha vivenciado esses momentos ao longo dos anos, foi apenas participando do PIBID, como supervisora, que esse cenário ganhou um olhar de destaque. O caráter colaborativo e cooperativo do Programa possibilita momentos de troca mútua entre os bolsistas em formação inicial, o supervisor e coordenador, ambos em formação continuada. Justamente nesses momentos de partilha de



experiências e de inquietações que comecei a dar forma e a (re)significar a importância da convivência e da troca como um meio (auto)formativo, repensando a minha própria docência e questionando o porquê da fragilidade na colaboração e cooperação entre meus próprios colegas.

Ao repensar nos elementos que formam o professor, Nóvoa (1997) considera que a formação docente se desenvolve em três diferentes aspectos: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O autor ainda enfatiza a relação entre a universidade e a escola na contribuição do processo formativo.

No que tange ao desenvolvimento pessoal, podemos considerar a convergência entre a nossa trajetória de vida e as experiências que vivemos de forma prática na escola. As experiências de vida acabam servindo como um filtro para o que reteremos como saber no nosso fazer, aquilo que ressignificaremos e utilizaremos no trabalho docente. Nas palavras de Nóvoa (1997, p. 25), “por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores”. Perceber as nossas experiências como conhecimento.

Nesse sentido, a reflexão sobre o próprio trabalho docente se torna um importante caminho formativo, pois é dessa forma que encontraremos sentidos na nossa ação. O que serve, ou não. O que dá certo, ou não. O que nos identifica como docentes, ou não, de forma pessoal. Porém, a reflexão por si só não garante contribuições efetivas na formação, visto que junto a esse processo deve vir a convergência da ação. Refletir sobre a ação para buscar soluções que mudem a prática.

É indissociável, ao pensar o professor, a costura da sua formação e profissionalidade com a vida pessoal. Seja através de suas vivências ao longo da vida, das suas experiências na trajetória de escolarização, seja

na sua experiência prática. Para Dominicé (2010, p. 198), “a história de formação de cada um é uma história de vida”. O mesmo autor propõe que o percurso formativo está relacionado com a globalidade da vida que pertence ao sujeito, por meio dos papéis que constrói ao longo de sua trajetória, no movimento entre o que é lógico e subjetivo, intelectual e afetivo.

E aqui, ao pensar na minha trajetória de vida, principalmente a de escolarização, me transporto às experiências que tive como aluna da Educação Básica, e todo o desconforto que me foi gerado na utilização do livro didático. Todas as aulas que iniciavam com “abram o livro na página...” já me desmotivavam a estar presente. Sem ter consciência, levei essas experiências para minha formação, criando uma grande aversão a utilizar o livro didático nas minhas aulas, porque não queria que meus alunos sentissem o que eu sentia como aluna da Educação Básica.

Costella (2022) propõe refletirmos sobre a relação entre nossas experiências passadas e como, ao combinar ou descombinar tais memórias, direcionamos a construção da nossa identidade docente. A autora afirma que

os acervos experienciados que o(a) professor(a) carrega em seu patrimônio histórico são tecidos por diferentes fios em amontoados de tempos, os quais ressignificam de maneira instintiva ou pelo acesso de outros locais, objetos, momentos e ações em suas histórias. [...] Sendo assim, pelas pontas ou pela origem da tessitura, faz-se importante defender que o(a) professor(a), [...] é carregado(a) de vida no momento de suas aulas, visto que essas representam, por diversas vezes, a presentificação do passado (Costella, 2022, p. 59).



Dessa forma, minha memória a respeito ao livro didático foi ressignificada por dois motivos. Primeiramente, pela obrigatoriedade em analisar os livros didáticos em períodos de escolha do material nas escolas em que trabalhei, mesmo não utilizando-os. Em segundo lugar, a forma com que meu filho enxergava o uso do livro didático nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ele adorava/adora utilizar o livro didático! Ao me mobilizar a repensar o uso do livro didático, comecei a perceber que o mesmo pode ser uma importante ferramenta nas aulas, mas que depende da forma com que o utilizamos. A minha experiência foi de forma descontextualizada, solta, não via sentido, quando criança e adolescente, no que lia ou via nas páginas dos livros didáticos.

Outras memórias que me acompanham são as experiências que vivi com as saídas de estudos na escola e o entusiasmo que esses momentos me geravam. Estabelecer relações com o que aprendia entre as quatro paredes da sala de aula, do lado de fora, na vida. Lembro de quando visitamos as Ruínas de São Miguel das Missões-RS, em 1997, e da minha surpresa pela grandiosidade arquitetônica e de estar no lugar de vários acontecimentos que havíamos estudado em sala de aula. Conduzida por esses sentimentos, da estudante da Educação Básica, hoje como professora, me coloco a planejar e possibilitar saídas de estudos para meus alunos.

De alguma forma, a minha experiência pessoal se entrelaçou com o meu tornar-se professora. Assim como o cenário do uso do livro didático, no meu passado e no meu presente por meio da experiência do meu filho, podemos estender essas relações, com fatos e pessoas, no passado e no presente, que vão construindo sentidos na nossa docência, e também proporcionando mudanças, por meio da reflexão e da ressignificação constante.



Ao encontro do desenvolvimento pessoal docente, Pineau (2010, p. 99) propõe que na convergência “entre as ações dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do **eu** (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e cria um campo dialético de tensões”. Ao considerarmos os elementos da trajetória de vida como peças que também constituem a formação docente, abrimos a possibilidade de compreendermos a nossa professoralidade de uma forma mais efetiva. O que me constitui professora? Por que eu fiz essa escolha? Além de refletirmos sobre os elementos heteroformativos e ecoformativos, devemos também refletir sobre de que forma os mesmos interferiram, ou não, em quem somos e nas nossas escolhas docentes.

Para tal, é indissociável pensar em si, em que significados e sentidos atribuímos a essa bagagem, e em como a transformamos nas nossas ações. Como nos lançamos para o futuro, por meio dessa dança entre passado e presente, entre tempos e espaços? Além disso, muitas vezes é nesse choque entre o que construímos convivendo com outros sujeitos, ou nos ambientes em que vivemos, que vamos nos organizando enquanto ser, nos distanciando ou nos aproximando daquilo que realmente nos identifica.

Morin (2013) contribui ao refletir sobre a formação docente no contexto acadêmico e escolar, trazendo a ideia de *imprinting*, que está relacionada com as marcas que ficam registradas no nosso imaginário ao percorrermos nossos caminhos formativos. Nas palavras do autor (2013, p. 50), “na escola e na universidade sofremos *imprintings* terríveis, sem que possamos, então, abandoná-los. Depois disso, a invenção acontecerá entre aqueles que sofreram menos *imprinting* [...]”. Essas marcas pressupõem a condição de seguirmos caminhos que nos condicionam à repetição daquilo que experienciamos e aprendemos nas



instituições de ensino e vivenciamos como discentes. Ao projetarmos essas experiências e aprendizagens, muitas vezes nos percebemos amarrados nesses *imprintings*, que surgem na prática da docência. A invenção ou o movimento de buscarmos autonomia, refletindo sobre nossas experiências e aprendizagens, possibilita buscarmos alternativas para solucionarmos tais desafios.

O segundo aspecto proposto por Nóvoa (1997) do processo de formação docente é o desenvolvimento profissional. Aqui o autor identifica duas dimensões: a individual e a coletiva. Ambas são construídas em parte na universidade, por meio da construção de conhecimentos e técnicas exteriores à profissão, e em parte na escola, em contato com o trabalho docente. Para que haja a contribuição efetiva no desenvolvimento profissional docente é necessário que o professor consiga encontrar meios de articular a teoria como forma de refletir sobre a prática.

Encontrar meios de articulação para a reflexão passa a ser um grande desafio, visto que, de um modo geral, saímos da universidade impregnados por conhecimentos e técnicas, muitas vezes distantes da realidade profissional, sem autonomia, cheios de dúvidas e medos. Estamos sozinhos diante da docência. Nos apegamos aos saberes disciplinares e pedagógicos, como forma de nos sentirmos mais seguros, o que acaba sendo um entrave para a reflexão da nossa prática. Nóvoa (1997, p. 27) contribui afirmando que “a lógica da racionalidade técnica opõem-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. E gostaria de pontuar que sim, os conhecimentos técnicos são fundamentais na nossa trajetória formativa. Mas a forma com que são desenvolvidos na universidade, de forma fragmentada, distante da docência, torna o processo de desenvolvimento profissional docente na escola por ora mais penoso.



Para percorrer o caminho da prática reflexiva, precisei me distanciar (temporariamente) dos conhecimentos técnicos. A reflexão sobre a minha própria prática, sobre as minhas relações, dentro da escola, significou olhar para mim. De um modo geral, são raríssimos os momentos, ao longo da FI, em que a universidade possibilita significarmos nossas reflexões e nossos sentimentos como fatores relevantes na nossa formação. A universidade favoreceu que eu me distanciasse de mim, desmembrando o meu protagonismo sobre a minha própria formação. Cansei de ouvir nas salas de aula da universidade “quem é tu para afirmar qualquer coisa? Vai atrás dos autores!” E fui. Me construí dessa forma. Na sombra de quem entendia/escrevia sobre Geografia e sobre a docência. Até entrar na escola, e perceber que lá o conhecimento extrapola autores (ou ganha novos autores) e que a reflexão sobre a minha prática, sobre quem eu sou poderia me lançar em um caminho de resoluções. Me desconstruí, comecei a perceber que sim, sou protagonista não apenas da minha prática, mas também da minha formação.

O PIBID contribuiu para esse cenário. Como professora supervisora, que já havia percorrido o caminho da FI, percebendo o quanto essa trajetória inicial impactou na minha prática e na (re) construção da minha identidade professoral, o quanto estar na escola ressignificou a minha percepção sobre a formação, sobre a docência e sobre a Geografia, via a importância do Programa, em se fazer novos caminhos (diferentes do meu) para aqueles futuros professores. Por meio da troca diária, construíamos o protagonismo de cada um na própria formação, enquanto eu fortalecia o meu, refletindo juntos sobre todas as demandas dos alunos, da escola e da universidade.

Muitos são os elementos que surgem no momento que concluímos a etapa de formação inicial, e chegamos à escola. Gostaria de destacar aqui os elementos não racionais que emergem no encontro com a prática docente, e acabam fazendo parte das nossas reflexões, entendendo-os



como o fracasso, a frustração e o medo que estão presentes no cotidiano escolar do professor. Muitas vezes, esses elementos são rejeitados, havendo uma falta de reflexão e autoavaliação sobre a própria prática, porque não são acolhidos e refletidos na lógica da universidade, de onde viemos, de onde nos formamos inicialmente.

De qualquer forma, é na prática docente que nos deparamos com esses sentimentos, com o desejo, ou não, de transformarmos nosso saber-fazer. Observamos a desarticulação da racionalidade, presente na academia, dos sentimentos/desejos vivenciados na escola. Dessa forma, Kaercher (2014) constata

a dificuldade que os cursos de licenciatura têm em lidar com o desejo, os interesses, os afetos, os insucessos tão comuns na relação professor-aluno. Constatamos a limitação de um modelo de fazer ciência e docência que, baseado na razão, tem dificuldade imensa em perceber seus limites (Kaercher, 2014, p. 51).

Como podemos refletir sobre nós, sobre a nossa professoralidade, desconsiderando nossos sentimentos? Aqui podemos perceber a realidade de muitos professores ao se apegarem ao conteúdo a ser trabalhado, deixando de lado muitas vezes outros elementos emocionais e relacionais que compõem a docência, refletindo a busca pela racionalidade acadêmica no espaço escolar. Não consigo aqui deixar de descartar os meus primeiros anos de docência na escola e o como, em muitos momentos, me apegava aos conteúdos a serem trabalhados ignorando a falta de sentido que via em muitos momentos. Não via sentido, porque hoje sei que desconsiderava quem eram os alunos, desconsiderava o meu próprio sentimento sobre aquilo que estava desenvolvendo, ancorada no pensamento que estava reproduzindo o que havia aprendido na universidade.

Ainda nesta perspectiva, podemos acrescentar a limitação do espaço acadêmico em abordar os conflitos que são gerados no espaço escolar. Como afirma Kaercher (2014, p. 102), “a formação inicial do professor idealiza um mundo (aluno, escola, família) que não existe: sem conflitos”. Não vivenciar a realidade (muitas vezes) conflituosa do espaço escolar no processo de FI, não refletir a respeito dos elementos que podem gerar tais tensões pode, ao longo da trajetória profissional docente, desenvolver um esgotamento precoce do próprio professor, o que interferirá diretamente no seu docenciar.

Ao mesmo tempo que todas essas questões emergem, como recortes da minha trajetória, do formar-me professora, penso ser difícil encontrar responsáveis pelas falhas, ou problemáticas vivenciadas, e não penso ser meu objetivo por agora. Mas, por um lado, é visível que a universidade não consegue desenvolver habilidades para o professor enfrentar os problemas da prática profissional. É necessário que os muros entre a universidade e a escola deixem de existir, que ambas se aproximem, se reconheçam e firmem uma parceria efetiva, pensada no e para o professor.

O processo formativo é constante, é falho e fragmentado. No momento em que percebemos que a formação é, também, singular para cada sujeito, e que ele depende também do coletivo, começamos a enxergá-lo como um processo complexo. Para Nóvoa (1997), nos repensarmos na dimensão coletiva desenvolve a emancipação profissional, por meio dos saberes e valores construídos. Nesse sentido, é fundamental nos percebermos como atores e autores da nossa própria formação. Somos nós que nos tornamos professores percorrendo espaços formais e informais de formação, convivendo com pessoas, em diferentes tempos da nossa história de vida. É no coletivo que ressignificamos o que é individual. Seja na nossa família, na escola que frequentamos na Educação Básica, na universidade, nas salas de aula, na sala dos professores.



Além dos saberes pessoal e profissional, Nóvoa (1997, p. 29) pontua, também, o desenvolvimento organizacional como fundamental na formação docente. Nesse aspecto, o autor propõe que a escola se aproprie das potencialidades que apresenta na formação continuada dos professores, propondo que a escola, por meio da própria gestão escolar, da elaboração de projetos, invista na trajetória formativa. O autor acredita que “o desafio consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. E, dessa forma, perceber que a escola tem um grande potencial, na forma com que desenvolve e organiza suas propostas, de contribuir na formação de seus professores.

De um modo geral, a escola não aproveita seu espaço de FC. Nesse cenário, alguns fatores me permitem pensar na fragilidade do espaço escolar no contexto de formação de seus profissionais. Acredito que a escola é, entre outras diversidades, reflexo da docência. Ao enxergarmos (e ser) o professor como um mero reprodutor de conhecimentos (papel construído ao longo do tempo), a escola passa a ser uma mera reprodutora de conhecimentos. A falta de protagonismo docente reflete a falta de protagonismo da escola na formação. A escola fortalece a ideia de que ao sairmos com um diploma da universidade, estamos aptos a ‘dar aulas’ e que isso é suficiente. Mas não é!

As consequências são vividas no cotidiano da escola, que acaba se desarticulando da vida dos próprios professores. A escola não possibilita espaços de reflexão e de agregação. Pelo contrário, ela cobra o professor, que acaba devendo constantemente. Deve seguir um cronograma, deve vencer conteúdos, deve preencher diários de classe, deve fazer provas, deve ser neutro, não deve se posicionar. Angustiantes são os momentos que se aproximam dos conselhos de classe. Alunos enlouquecidos pelos corredores da escola atrás de professores. Por sua vez, professores sobrecarregados, fazendo avaliações, recuperações, fechando notas,

atualizando diários de classe. A minha exaustão tem seu auge nos conselhos de classe, onde de professora passo a ser uma cantora de bingo, e os alunos como números, e os que não são números são problemas.

A escola pode muito mais. E, nesse sentido, Nóvoa (1997) pontua que a escola pode contribuir na FC dos professores ao pensar em espaços coletivos de trabalho, oportunizando a (re)significação de que o que vivemos na escola faz parte do nosso processo formativo, investigando práticas e posturas de forma coletiva. Propondo projetos que integrem ações para a formação do grupo docente, partindo das próprias vivências, contribuindo também para o desenvolvimento da identidade, não só dos professores, mas da própria escola.

Indo ao encontro da proposta do autor, podemos pensar o PIBID como um espaço coletivo de trabalho. Que além de estar vinculado com a IES, desenvolve suas atividades na escola. Essa relação possibilita enxergar a potencialidade da escola na formação dos professores, para além da FI, mas também para a FC, elaborada como bagagem para os futuros professores, que estarão na escola, após formarem-se na universidade.

Contudo, montar o quebra-cabeça da formação de professores é perceber que é processo, é trajetória, são espaços, são tempos, são pessoas. É complexo, e deve ser encarada também em sua totalidade. Para enxergamos a totalidade da formação docente, não podemos desconsiderar a articulação, a costura entre todos os seus elementos. Nóvoa (1997, p. 30) contribui: “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pela escola e nas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.



O que me move diante de cada dia em que interrompo meu sono, levanto da minha cama e me preparo para ir para a escola encontrar meus alunos? É pensar: que professora eu sou? Que professora eu quero ser? É saber que a cada volta para casa, depois de um dia exaustivo, posso recomeçar, me reinventar para o dia seguinte. Por quê? Porque (hoje sei que) estou vivendo meu processo de formação diariamente, que posso me permitir a dúvida e as incertezas, falhar, e, além disso, posso buscar cambiar todos os dias.

Na próxima parte do texto, Carol nos conta a sua relação com a Geografia acadêmica e escolar. Como nos formamos professores de Geografia? E como docenciar a Geografia em sala de aula? São algumas perguntas que ela busca responder, e que emergiram não apenas nas reuniões do PIBID, com seus bolsistas, mas também com os estudantes dos Estágios Supervisionados da universidade que ela acompanhou, e seus primeiros anos de docência nas escolas.

3.1 ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: A FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE GEOGRAFIA

Ao pensar na relação entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica me transporto para os primeiros semestres do curso, quando entrei na graduação, em 2006. A Geografia que eu conhecia era a Geografia da escola, a do cursinho pré-vestibular. Não fazia ideia de que existia outra Geografia, bem diferente da que eu conhecia. A Geografia que eu conhecia era uma só, até me deparar com a fragmentação. Geografia das Regiões, Geografia Física, Geografia Cultural, Estrutura e Dinâmica da Terra, Geografia Econômica, Geopolítica, Águas Continentais, Águas Oceânicas, Geografia do Brasil, Climatologia, Geografia Agrária, Epistemologia da Geografia... quantas geografias existiam, e eu desconhecia!

Mesmo atordoada com a desconstrução do que havia aprendido na escola, e com o que a universidade apresentava para mim como Geografia, aquele leque de olhares possíveis que foram se formando me levou a um encantamento. Muitas das coisas que aprendi na escola começaram a reaparecer e a fazer sentido. E outras, que nem chegaram perto das salas de aula que percorri ao longo da minha trajetória na Educação Básica, surgiram nas salas de aula da universidade.

Mesmo passando pelos Estágios Supervisionados, entrando nas escolas e sendo bombardeada pela demanda de planejamentos que fazíamos, não tive a oportunidade de refletir sobre a relação da Geografia que aprendia na universidade e aquela que deveria estar presente nos meus planejamentos, a Geografia escolar. Não eram as mesmas. E se me perguntassem, naquela época, qual era a diferença, não saberia responder. Costella (2014) observa essa realidade e afirma que

um aluno que está concluindo um curso de graduação, diante das disciplinas de Prática de Ensino, precisa planejar para seus alunos aulas que acrescentem espaços interligados, textualizados e significativos. Nasce nesse momento uma condição de tensão e grandes dificuldades. [...] A primeira intenção dos alunos de Prática é fazer seus planejamentos com a mesma estrutura conceitual vivenciada na universidade, aplicando de forma compartimentada [...]. Assim, se fecham os espaços em modelos tradicionais e não se arriscam metodologias mais inovadoras (Costella, 2014, p. 186).

A Geografia escolar não é novidade para nós. A novidade é (re) construir a geografia que queremos (devemos) ensinar, a partir da desconstrução feita pela própria universidade. E nesse movimento de construir, desconstruir e reconstruir, em que muitas vezes nos perdemos, o



ponto de segurança é nos agarrarmos e reproduzirmos o que aprendemos na universidade, ou seja, a Geografia de forma fragmentada.

Esse dilema me acompanhou nos primeiros anos de sala de aula, já formada. E retornou participando do PIBID, como professora supervisora, ouvindo relatos e preocupações dos pibidianos sobre a dificuldade em adaptar a Geografia da graduação para os estudantes da escola. Mas, afinal, qual é a diferença entre as ‘duas’ Geografias? Será que é só uma questão de adaptar o conhecimento? Como nos formamos professores de Geografia?

Antes de pensarmos em como nos formamos professores de Geografia, penso ser importante pontuarmos brevemente o conhecimento geográfico e suas potencialidades, partindo da ideia de que para sermos professores de Geografia, devemos conhecê-la. Como toda ciência, é permanente na universidade a busca e ancoragem em seu objeto de estudo. O que a Geografia estuda?

Nessa busca incessante, Milton Santos foi-me apresentado. Textos lidos, relidos, fichados, debatidos ao longo de toda a graduação. Para o autor (2008, p. 63) o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, e define que é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Ao pensarmos o espaço geográfico como objeto de estudo, compreendemos que a Geografia estuda as diferentes relações entre as ações humanas e suas materialidades, considerando as técnicas e as significações como meio de produção do espaço. Dessa forma, a Geografia busca compreender a dinâmica da sociedade em sua totalidade, compartimentando-a, contraditoriamente, na universidade.

Percebendo a estrutura plural da ciência geográfica, Cavalcanti (2010) considera que o espaço geográfico é apenas uma dimensão da

realidade, e não a própria realidade. A autora define que

o espaço como objeto da análise geográfica é concebido não como aquele da experiência empírica, não como um objeto em si mesmo, a ser descrito pormenorizadamente, mas sim como uma abstração, uma construção teórica, uma categoria de análise que permite apreender a dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. O espaço geográfico [...] permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação (Cavalcanti, 2010, p. 18).

Nesse sentido, o espaço geográfico é o meio que encontramos de analisar teoricamente a dinâmica e a organização da realidade, mediante a abstração. O espaço geográfico é um olhar para as coisas do/no mundo, espacializando e compreendendo de forma subjetiva a realidade que nos cerca, de uma forma impessoal. Por exemplo, ao analisarmos a dinâmica e a organização espacial das cidades, as desigualdades econômicas e sociais estampadas nas materialidades urbanas, na dificuldade de acesso de parte da população a determinados serviços básicos.

Além do espaço geográfico, existem outras categorias de análise que auxiliam na construção teórica e abstrata da realidade, como a paisagem, a região, o território e o lugar. Esse conjunto de conceitos possibilita diferentes formas de lermos, analisarmos e localizarmos os fenômenos sociais, que são impermanentes, (trans)formados e (re) significados pelas atividades humanas.

Ao pensar no conceito de espaço geográfico, Martins (2007, p. 38) corrobora com Cavalcanti (2010), considerando o espaço como uma das categorias de análise da Geografia. O autor é enfático: “Geografia não é o mesmo que espaço, e possui um conteúdo de significado em que espaço é uma das categorias, entre outras, que a constitui”. O autor



ainda contribui ao distinguir a ciência geográfica da Geografia em si. Observa que a ciência geográfica é a abstração da realidade objetiva que nos cerca. Abstração feita por meio de procedimentos metodológicos, de teorizações. A Geografia, por sua vez, é a própria realidade que nos cerca, a que estrutura nosso pensamento.

Martins (2007, p. 38) ainda contribui ao refletir que as nomeações que são atribuídas à ciência geográfica são, na verdade, formas de enxergar a realidade. “Quando estamos, por exemplo, identificando ‘elementos geográficos’ ou então ‘determinações geográficas’, com isso não estamos apontando para a ciência e sim para a realidade. É como se olhássemos para o mundo e nos indagássemos o que é geográfico nele”. É no movimento de enxergarmos a realidade de forma objetiva que percebemos a geograficidade. E aqui lembro das palavras da minha professora de Geografia do cursinho pré-vestibular Unificado, já relatadas na primeira parte deste texto: “Quando vocês viajarem, não durmam! Fiquem atentos, olhem pela janela, a geografia está lá, por todo lugar”.

Hoje percebo que a Geografia acadêmica cortou a linha que vinculava a ciência geográfica à própria realidade, na minha graduação. A Geografia da geografia. Ao mergulhar em definições, em conceitos, se estabeleceu um distanciamento do mundo. Contraditoriamente. A abstração, as teorizações tomaram conta, e apagaram a objetividade.

E aqui não estou defendendo que a abstração ou que a objetividade sejam mais ou menos importantes. E sim que ambas devem se desenvolver juntas. Entrelaçadas. E talvez aqui esteja um dos pontos que dificultaram para mim, no início da minha trajetória docente, e dificultam para os bolsistas do PIBID, trabalhar a Geografia escolar.

Nesse contexto, Cavalcanti (2012, p. 31) constata que “ainda que a Geografia acadêmica seja importante para a formação inicial dos saberes

dos professores, no exercício profissional eles acabam se distanciando do que tem sido produzido e reelaborado na academia”. Me coloco novamente no movimento de construir, desconstruir e reconstruir. A Geografia está na nossa vida, no nosso cotidiano. Está na escola, está na universidade. Acredito que como professores de Geografia, seja importante reconhecermos a geograficidade da nossa trajetória, para posteriormente, abstraí-la, refleti-la e teorizá-la, e nos lançarmos na Geografia. Esse movimento está intrínseco a nossa formação e a nossa docência.

E aqui, talvez, esteja uma das primeiras dificuldades que encontrei como professora de Geografia, ao entrar em sala de aula. Lembro quando recebi nas minhas mãos o Plano Político Pedagógico do Colégio Protásio Alves, em 2011, e a relação de conteúdos que eu deveria desenvolver com os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Estava lá, além dos conceitos de paisagem, território e região, o espaço geográfico. Inicialmente, me perguntei como trabalharia esses conceitos com os alunos; além disso, por que trabalhar esses conceitos com os estudantes? Se estava no Plano da Escola, eu tinha que fazer. Afinal de contas, eu, recém-formada, como iria questionar o que estava no documento oficial? Levei textos para a sala de aula, lemos coletivamente e discutimos os conceitos. Sem nenhuma surpresa, a falta de sentido pairava no ar, fosse no olhar dos estudantes, fosse pela dificuldade em estabelecer relações com a realidade.

Naquele momento, comeci a perceber que tentar trazer a Geografia no molde acadêmico para a sala de aula não daria certo. Alguma coisa estava faltando. Com o tempo, a convivência com os alunos e com os colegas professores, as reflexões a cada aula trabalhada me fizeram perceber que, de um modo geral, a escola (e talvez não porque assim queira, mas porque deve seguir ordens de estâncias superiores) tenta replicar os conhecimentos universitários, desconsiderando, muitas vezes, a realidade dos estudantes, dos docentes, da própria escola. Nesse



sentido, Costella (2015, p. 32) observa “precisamos olhar para nossas aulas e enxergar nossos alunos e não nossas universidades e nossos professores”.

A partir de então, pensava: que Geografia era essa que eu teria que trabalhar para dar sentido às minhas aulas? Além disso, hoje sei que naquele época estava trilhando um outro momento da minha trajetória formativa, percebendo que a minha passagem pela universidade e toda bagagem de conhecimentos que construí naquele espaço, naqueles cinco anos de graduação, era apenas uma parte da minha formação. Não saí da universidade acabada, pronta. Havia muito o que aprender. Há muito o que aprender.

Cabe pontuar aqui que essas constatações, percebidas no início da minha trajetória docente, não me fizeram abandonar a Geografia; pelo contrário, me mobilizaram a percebê-la de forma mais flexível. Soltei um pouco os nós das amarras acadêmicas, o que, como afirma Costella (2015, p. 38), faz com que nós professores tenhamos “dificuldades em tornar a geografia um campo interpretativo e inter-relacionado em função da própria fundamentação acadêmica que recebemos. [...] aprendemos de forma descontextualizada as cadeiras relativas às diferentes geografias [...]”. Voltei o olhar para a realidade dos alunos, partindo de como enxergam, interpretam e vivem o meio que os cerca, para então chegar na Geografia. Da objetividade para a abstração.

Dessa forma, a Geografia Acadêmica (GA) e a Geografia Escolar (GE) carecem de relações de identidade. Para Cavalcanti (2010, p. 27), a GA está relacionada com a cultura científica e a GE com a cultura social, as práticas sociais. A GE é construída e realizada no encontro da geograficidade do professor e dos estudantes com a Geografia. A autora afirma que a GE tem sua razão de ser “assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do



conhecimento cotidiano”. Os conhecimentos cotidianos são colocados em xeque pelos conhecimentos científicos, assim como os conhecimentos científicos são colocados em xeque pelos conhecimentos cotidianos.

Ao possibilitar que a Geografia se construa como um modo de pensar, e não apenas como conteúdos descontextualizados, acolhemos a realidade dos alunos, a compreensão da dinâmica de como o mundo que nos cerca se organiza e se desenvolve. Lembro de uma aula, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, onde trabalharia os conceitos de estado, nação e território, e o ponto de partida foi o cenário de muitos estudantes tendo que sair mais cedo da escola para chegarem mais cedo em suas casas, porque algumas comunidades/bairros, em Porto Alegre, estavam assoladas pelo toque de recolher de facções do tráfico de drogas. Partindo da disputa territorial entre os traficantes, realidade presenciada por muitos, nos lançamos a significar o território.

Para Castellar (2019, p. 17), ao analisar a realidade na GE, devemos costurar a epistemologia da ciência geográfica à metodologia e às estratégias de ensino-aprendizagem. Dar sentido à própria ciência articulando-a com a vida. Buscar o como, o porquê, o para quê e o para quem ensinar Geografia. Dessa forma, desenvolver o raciocínio geográfico como “caminho para dissociar associando, intelectualmente, pelo espaço e pela espacialidade, os elementos da vida”. Nesse sentido, é essencial que o próprio professor de Geografia desenvolva em si mesmo as habilidades necessárias para enxergar e interpretar a realidade geograficamente, para conduzir os alunos a desenvolverem esse olhar. A GE emerge na/da escola, por meio das relações dos estudantes com a realidade que os cerca e das relações e significações da trajetória de vida do professor, incluindo os conhecimentos da formação profissional.



A autora (2019) conclui afirmando que

o professor de geografia pode ser um provocador, um sujeito que pode resgatar a curiosidade a partir dos sentimentos que movem os estudantes, pode ser um agente que captura as necessidades e desejos internos e externaliza, para que o mundo passe a fazer sentido e a vida tenha possibilidade de melhorar (Castellar, 2019, p. 17).

Como professores de Geografia, temos a possibilidade de construir um novo olhar com o aluno em relação a sua vida cotidiana, compreendendo o sentido de ser e estar das coisas no/do mundo. Além disso, nos percebermos como protagonistas nessa organização e nas relações dentro da sua realidade. Nesse sentido, a Geografia se amplia para além de ensinar e aprender, caracterizando a Educação Geográfica, que Callai (2013, p. 75) considera contribuir na construção do sujeito nas “bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo por meio do entendimento da sua espacialidade”.

Ao termos como objetivo a Educação Geográfica, penso em como podemos compreender, então, a formação do professor de Geografia. Não se trata apenas de considerarmos a dimensão entre a Geografia acadêmica e a escolar, ou muito menos em adaptar conhecimentos. A reflexão perpassa a Geografia que queremos ensinar. E como a nossa formação contribui para essa escolha?

Para Callai (2013), a formação do professor de Geografia se dá em dois principais contextos, na habilitação formal e na formação como processo. A trajetória formal está relacionada ao encontro entre a universidade e a escola, que possibilitam o desenvolvimento de saberes da ciência geográfica e da Educação, juntamente à realidade social.



Além disso, a formação como processo se dá em sala de aula, buscando a integração dos saberes geográficos, pedagógicos e escolares, buscando as mudanças necessárias às demandas dos estudantes da Educação Básica.

Saggiorato e Leme (2020) contribuem ao considerar que os saberes que desenvolvemos como docentes de Geografia estão relacionados ao encontro entre a ciência geográfica, a ciência da educação e os conhecimentos que derivam da conjectura histórica, política e cultural. Nesse sentido, cabe ao professor buscar meios em que consiga desenvolver habilidades de articulação entre os saberes desenvolvidos nos diferentes espaços formativos.

Articular esses saberes e nos formarmos professores é um caminho desafiador. O primeiro passo é nos reconhecermos como seres geográficos, reconhecer a Geografia na nossa própria vida cotidiana. É essencial que o professor de Geografia perceba a geograficidade na sua realidade, para então relacioná-la com a ciência geográfica, para posteriormente construir essas relações na escola, com os alunos da Educação Básica. A universidade pode (e deve) proporcionar esse olhar para os futuros professores.

Dessa forma, outro ponto importante é (re)pensarmos o percurso da FI no espaço acadêmico. Como podemos articular saberes, pensar no aluno estando distante da escola? Estar distante da escola é estar distante da realidade dos estudantes, da geografia do aluno. Antecipar a entrada dos licenciandos na escola, assim como propõe o PIBID, em que os professores em formação inicial se deparam com o meio escolar, entram em contato com os alunos, suas realidades, possibilita que sejam estabelecidas articulações entre os conhecimentos da ciência geográfica, da Educação e do meio em que vivemos. Nessa costura, é possibilitado o desenvolvimento de habilidades, de posturas, lidando na prática com as problematizações que vivemos na escola, somando-se, então, à bagagem que levamos no percurso formativo.



Além disso, ao considerarmos que a Geografia está relacionada com a dinâmica e a organização do meio em que vivemos, e que este meio está em constante processo de (trans)formação, é fundamental olharmos para o processo de formação continuada dos professores de Geografia, estabelecendo constantemente novos olhares para compreensão dessas novas configurações. É importante que tais novos olhares consigam alcançar novas posturas e propostas na prática docente, e esta pode ser outra potencialidade do PIBID, ao desacomodar os professores em FC nas escolas, no papel de supervisores do Programa.

A formação docente de Geografia se dá na articulação de diferentes saberes e conhecimentos. Da objetividade das coisas do mundo, a abstração. Da teoria e da prática. Do conhecimento de como ensinar e como aprender. Da universidade e da escola. Das geograficidades. O que enxergo como maior dificuldade na minha trajetória formativa, e que se estende na história de outros professores, é justamente montar esse quebra-cabeça, é costurar esses diferentes retalhos, é articular esses diferentes saberes, percebendo que nenhum deles é mais ou menos importante, e que principalmente percebê-los é um movimento de olhar para si constantemente.

Na próxima parte do texto, saímos um pouco da Carol e, por meio de entrevistas narrativas (auto)biográficas realizadas, enxergaremos os impactos do PIBID na FI e FC de professores de Geografia, buscando nas memórias relatadas e significadas, de bolsistas do Programa, ex-professores supervisores, e de um ex-professor coordenador, os atravessamentos do Programa em suas trajetórias formativas.



OS IMPACTOS DO PIBID NA TRAMA DO FORMAR- SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA: NARRATIVAS PIBIDIANAS

Ao propor ouvir diferentes participantes do PIBID, buscamos a possibilidade de olharmos com maior atenção à suas experiências, percebendo nas singularidades o que o Programa trouxe de contribuições para a trajetória formativa. Neste capítulo, temos como objetivo, primeiramente, analisar os elementos que se interligam nas trajetórias de vida com a formação dos participantes, para então buscar os impactos do PIBID na FI e FC de professores de Geografia.

Além disso, nos colocamos no papel de ouvinte das narrativas; considerando a interação entre quem narra e quem ouve, é possibilitada a costura entre as memórias e ressignificações narradas com a trajetória formativa da Carol, como professora supervisora do Programa. Portanto, a escuta das narrativas é uma via de mão dupla, feita tanto por quem narra, quanto por quem ouve. Rego (2022) ao refletir sobre a escuta das narrativas, relaciona-a com a otobiografia, ressaltando que há a

busca pelos significados que narrador e ouvinte supõem latentes no texto autobiográfico. [...] O ouvinte deve se reconhecer como um ser movido por intencionalidades ao ouvir vivências [...]. O ouvinte deve procurar a vida que pulsa na narrativa e [...] captar melhor o que quer essa vida ouvida (Rego, 2021, p. 28).

Ouvir as narrativas requer uma escuta atenta, ter clareza do que buscamos, de quais são as nossas intenções e quais são as intenções do



narrador ao narrar. É olhar para o sujeito como um ser ativo, produtor de experiências e vivências, em diferentes tempos e espaços, repleto de sentidos e significados, que muitas vezes se entrelaçam com a trajetória de vida do próprio ouvinte. Ao ouvir as histórias de vida e as experiências com o PIBID, relatadas pelos participantes, memoramos e damos significado às nossas próprias vivências.

Dessa forma, não pretendemos aqui propor generalizações. Pelo contrário, nossa intenção é a escuta atenta, é o olhar atento, para cada participante, buscando em suas memorações significados para as experiências de vida e vivências que o PIBID proporcionou para suas trajetórias formativas. No andar cambiante da vida, tecendo-se como professor. Partindo da história de vida de cada participante, quais são as bagagens que os constituem professores? Como o PIBID se entrelaçou nessa caminhada? O que o Programa trouxe para o professor que viemos a ser?

O PIBID tem seu objetivo centrado na formação docente, principalmente na FI. Para realização da proposta do Programa são mobilizados professores em diferentes momentos em suas trajetórias formativas, exercendo seu trabalho tanto na escola, como na universidade. O PIBID busca, por meio da articulação entre o trabalho desses professores, aproximar os espaços formais de formação.

Dessa maneira, como meio de ampliar o olhar sobre os impactos do Programa, para além da FI, foram convidados para narrar suas experiências no PIBID três ex-professores supervisores e um professor ex-coordenador do Subprojeto Geografia, além de quatro bolsistas em FI. O Quadro 1, a seguir, mostra as informações gerais dos participantes, subdivididos em três grupos, como o nome (fictício), idade, semestre da graduação/tempo de docência na Educação Básica/Ensino Superior, tempo de participação no PIBID.



Para contextualizar a pesquisa e as amarras com a formação de professores, vamos deixar em evidência a palavra dada a cada um.

Quadro 1 – Nome fictício, semestre da graduação/tempo de docência, tempo de atividade no PIBID e data da entrevista dos participantes da pesquisa

Grupo 1				
Bolsista	Idade	Semestre Licenciatura em Geografia	Tempo de atividade no PIBID	Entrevista
Ana	24	6 ^a	15 meses	01/12/2021
Laís	22	4 ^a	15 meses	14/12/2021
Diego	20	5 ^a	16 meses	13/01/2022
Paulo	23	7 ^a	16 meses	19/01/2022
Grupo 2				
Professor(a) Ex-Supervisor(a)	Idade	Tempo Docência na Educação Básica	Tempo de atividade no PIBID	Entrevista
João	37	11 anos	6 anos	20/10/2021
Karina	48	14 anos	2 anos	03/11/2021
Eduarda	38	10 anos	3 anos	16/11/2021
Grupo 3				
Professor Ex-Coordenador de Área	Idade	Tempo Docência no Ensino Superior	Tempo de atividade no PIBID	Entrevista
Vicente	65	41 anos	9 anos	22/02/2022

Fonte: Macalos, 2022, p. 99.

Os quatro bolsistas foram convidados a participar no decorrer do andamento do Edital de 2020 do PIBID Geografia/UFRGS, no Colégio Protásio Alves. O critério para convidá-los, dentre os nove bolsistas que atuavam no CPA, foi a participação contínua no Programa no Colégio, desde o início do Edital até a data da entrevista. Muitos

bolsistas se desligaram do Programa no decorrer do Edital. Observa-se que todos os pibidianos cursavam a metade do curso de licenciatura até o momento da entrevista.

A respeito do grupo de professores ex-supervisores do PIBID, inicialmente foi feito um levantamento dos professores que supervisionaram o Programa em diferentes escolas de Porto Alegre, conversando com ex-coordenadores do Programa Subprojeto Geografia tanto da UFRGS, como da PUC-RS. Após o levantamento, os professores foram contatados por meio de redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*. Obtivemos o retorno de quatro ex-supervisores. Dos quatro professores, três se disponibilizaram a participar da pesquisa por meio das entrevistas narrativas. Observa-se que todos os professores ex-supervisores têm mais de uma década de docência em sala de aula.

O convite ao professor ex-coordenador do PIBID foi considerado a partir do tempo que permaneceu como coordenador de Área da Geografia, foi o coordenador que mais atuou no PIBID/Geografia da UFRGS. Após o levantamento dos professores que participaram como coordenadores do Subprojeto Geografia da UFRGS, o professor com maior tempo de experiência no referido Subprojeto, em Porto Alegre, foi contatado via *E-mail*, tendo retorno positivo de sua participação.

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022 de forma *online*, pela plataforma da *Google Meet*, respeitando os protocolos de segurança devido à pandemia de Covid-19. Além disso, a partir da autorização dos participantes presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas foram registradas e gravadas.

Ao propor a realização das entrevistas para os três grupos de participantes, em diferentes etapas das trajetórias formativas, buscamos transpassar os impactos do Programa limitado à formação inicial



(como objetiva o PIBID), compreendendo também que o Programa pode remontar elementos que contribuam na formação dos professores na escola e na universidade, de forma continuada. Dessa maneira, é fundamental ouvir esses docentes, sendo a entrevista narrativa um dispositivo importante nesse cenário. Menezes(2021) observa que

é digno de nota que o olhar para os sujeitos da pesquisa e suas narrativas assume relevância ímpar pelo fato de estar ancorado nos pressupostos da perspectiva (auto) biográfica. Não se pode esquecer que esta originou-se num contexto em que emergia a necessidade de dar voz aos silenciados, aos esquecidos da história. Começa a se estruturar enquanto outra epistemologia, a qual reposiciona o sujeito no seio das investigações e o coloca no centro. Esta reversibilidade da posição ao sujeito na pesquisa faz com que o mesmo deixe de ser produto e torna-se produtor (Menezes, 2021, p. 119).

Ao aproximar os três grupos da proposta da pesquisa, ao ouvi-los de forma individual, há o movimento de reconhecimento das suas experiências e vivências, das suas memórias e ressignificações como um recurso válido para compreendermos os impactos do Programa na trajetória formativa. O que nós experienciamos produziu/produz o PIBID. É nas experiências vivenciadas, e aqui memoradas, que estão presentes a costura entre o Programa e a formação.

As entrevistas foram pensadas e estruturadas considerando, inicialmente, as histórias de vida, os elementos que emergem e são relacionados à formação, vinculadas, ou não, à universidade e à escola. Além disso, no segundo momento, focamos o olhar na participação no PIBID, nas particularidades de cada papel exercido por cada grupo de participantes dentro do Programa, sendo os bolsistas licenciandos os professores supervisores e o coordenador do Subprojeto.

A divisão das propostas de entrevista para cada grupo foi considerada devido às diferentes percepções em relação ao PIBID, atreladas aos papéis desenvolvidos, reconhecendo a pluralidade e a amplitude do Programa ao envolver professores em diferentes etapas formativas. O olhar do pibidiano para o Programa não é o mesmo que o do professor supervisor, assim como não é o mesmo que o do professor coordenador do Subprojeto. Se o olhar para o PIBID é distinto para os participantes, como essas diferenças são refletidas nas suas formações?

Em relação aos momentos da entrevista foram considerados os diferentes elementos que se inter-relacionam na formação de professores. E, aqui, Menezes (2021, p. 110) contribui ao compreender “a formação docente como um processo complexo que é singular para cada sujeito, ao mesmo tempo que faz parte de um contexto social e carrega suas marcas”. Dessa forma, para analisarmos a ligação do PIBID com a formação de cada participante, partimos do contexto de história de vida, das experiências e vivências ao longo da trajetória de cada um, considerando que toda essa bagagem dará diferentes formas e significados às experiências pibidianas, no conjunto do processo formativo individual.

As entrevistas foram estruturadas em três momentos distintos. Primeiramente, os participantes responderam a um questionário sobre suas informações básicas, como nome, data de nascimento, cidade onde nasceu, formação acadêmica etc. Já no segundo momento, foi proposto aos participantes narrar seus caminhos percorridos no início de suas trajetórias de vida, suas origens, buscando memórias do período de escolarização, articulando as experiências e vivências com a Geografia e a Educação. No último momento proposto, focamos o olhar nas experiências e vivências proporcionadas pelo PIBID.

Cabe pontuar que, mesmo tendo proposto os eixos de forma separada, como direcionamento para a entrevista, todas as narrativas

não seguiram de forma linear e temporal os temas propostos. Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 43-44), ao refletirem a respeito dos conceitos de consciência histórica e da hermenêutica da consciência histórica, propõem pensar o tempo do ponto de vista da narrativa, onde o narrador “se apropria do tempo cronológico e o transforma em tempo humano, à escala de uma vida, em que o passado inaugura começos”. Dessa forma, ao narrarmos nossas histórias de vida extrapolamos o tempo cronológico dos fatos, costuramos nossas memórias no movimento de ir e vir, circulando entre espaços e tempos, no passado distante e recente, no presente e no futuro (não necessariamente nessa ordem). É o tempo das experiências, na dança das ressignificações. Marcamos o tempo com a nossa perspectiva. As narrativas dos participantes evidenciaram esse cenário. Todos os participantes, por exemplo, estabeleceram relações entre as memórias de escolarização, ou, ainda, de FI, com as vivências do PIBID, tecendo costuras entre os diferentes tempos e espaços ao longo de toda a entrevista.

Após a realização das entrevistas, o material gravado foi ouvido novamente e transcrito literalmente em formato de texto. A transcrição e a leitura das narrativas possibilitaram rever, num segundo momento, as relações estabelecidas pelos participantes, suas trajetórias de vida, a relação com suas formações e o PIBID. A partir desse momento, ao ter todas as entrevistas transcritas em mãos, começamos o processo de análise e interpretação do material.

Inicialmente, tivemos alguns desafios em conseguir analisar e buscar uma estrutura adequada para organizar a riqueza de informações que todos trouxeram. Percebemos que, ao tentar encontrar um modelo que nos auxiliasse a analisar e organizar as narrativas, nos afastávamos dos participantes da pesquisa. Esse movimento deveria partir das histórias de vida deles. Nesse instante, relendo as entrevistas, buscamos nas próprias narrativas os elementos que emergiam, estabelecendo,



assim, relações com as leituras de diferentes autores que refletiam sobre o método (auto)biográfico e o dispositivo das narrativas, buscando as possíveis propostas para a análise, que pudessem articular com o material produzido pelos participantes. O que os pibidianos, os professores ex-supervisores e o professor ex-coordenador tinham a dizer? Onde as experiências de todos se encontram? Onde as experiências de todos se afastam?

Dessa forma, a partir da leitura individual da narrativa de cada participante, analisamos as entrevistas. A análise foi articulada com a proposta da Compreensão Cênica, descrita por Frison e Abrahão (2019), para interpretar as diferentes experiências narradas, a cada tempo e espaço. Além disso, buscamos identificar em suas trajetórias de vida os momentos-charneira propostos por Josso (2004), em que cada participante memorou momentos caracterizados como “divisores de água” por algum motivo em sua trajetória.

A partir da análise das narrativas dos participantes, subdividimos este capítulo em três partes, desenvolvidas a seguir. Primeiramente, buscamos na tecitura das memórias das histórias de vida dos participantes, os elementos que contribuíram no processo formativo. As relações, os lugares, as ressignificações, que extrapolam a universidade, a escola e o PIBID, e que de alguma forma contribuíram (ou não) na constituição do formar-se professor. Na segunda parte, nos propusemos a voltar o olhar para as memórias pibidianas, buscando as nuances que foram adicionadas na trajetória formativa por meio das vivências possibilitadas pelo Programa. Por fim, na última parte do texto, ao gravitar memórias, buscamos as memórias e ressignificações isoladas, narradas de forma singular que se diferenciou dos demais participantes. Além disso, nessa mesma parte do texto, nos propusemos a refletir sobre os silenciamentos, o que não foi narrado pelos participantes.

4.1 HISTÓRIAS DE VIDA, GEOGRAFIAS E FORMAÇÃO: (RE)MEMORAR E (AUTO)FORMAR

O percurso formativo está diretamente relacionado com a nossa história de vida. Ao percorrermos lugares, ao nos relacionarmos com pessoas que cruzam o nosso caminho, construímos memórias que, muitas vezes sem consciência, constituem-nos em ser em formação. Todas essas experiências vão sendo acumuladas e transformadas em valores, escolhas, posturas e/ou ações. Essas lembranças são experienciadas e elaboradas nas nossas casas, na nossa cidade, nas escolas que circulamos, com nossos familiares, com colegas, vizinhos, amigos etc. Uma infinidade de espaços e relações que vão constituindo nosso baú de memórias. O que fazemos com essas relações e espaços que nos atravessam ao longo da nossa trajetória de vida faz com que demos forma a quem somos.

Mesmo vivendo esses espaços e relações em coletividade, interpretamos e significamos essas experiências/memórias de forma particular, construindo o percurso de nossa vida. Delory-Momberger (2011) contribui ao refletir sobre o curso de vida, considerando o meio em que vivemos como base na construção da nossa trajetória, mas esta não é natural, não é comum, pois parte das experiências, interpretações e significações individuais, mesmo que ocorram em tempo e espaços comuns.

Dessa forma, as narrativas são um dispositivo fundamental ao propor que nos desloquemos para diferentes momentos da nossa caminhada, construindo e/ou fortificando os fios que interligam e dão sentido às nossas ações e a quem somos. Para Bragança (2011, p. 159) “são as experiências formadoras, na força que nos atingem, que nos sobrevivem, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução”. As narrativas têm na sua essência as experiências de um percurso de vida,



que carregamos como marcas e ressignificamos ao revisitá-las.

Ao analisarmos as narrativas dos participantes da pesquisa, muitas dessas experiências narradas e ressignificadas ilustraram os diferentes elementos que, de alguma forma, foram costurados a formação. Cada participante trouxe em sua narrativa elementos que emergiram em suas trajetórias, naquele momento, que não apenas constituíram sua escolha pela Geografia e pela docência, mas também emergem como fatores que conduzem ideias e posturas.

De um modo geral, observamos que todos esses elementos são atrelados às relações e aos ambientes em que circularam, ou ainda, como define Pineau (2010), na teoria tripolar de formação, os elementos heteroformativos e ecoformativos. Esses componentes se entrelaçam num fluxo cambiante de significações nas narrativas, contribuindo para reflexões, para o processo de (auto)formação. Bragança (2011, p. 159) observa que a (auto)formação é uma dimensão pessoal e está relacionada ao “reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e construir projeto sobre o futuro”. O presente ressignifica o passado e lança-nos ao futuro.

Entre os elementos heteroformativos presentes nas narrativas dos participantes, ficou evidente a influência do meio familiar, ilustrada nas relações entre pais e irmãos. Todos os participantes da pesquisa são os primeiros, se não os únicos no seu meio familiar, a chegarem no Ensino Superior. Todos narram o incentivo dos pais a estudar como meio de se diferenciar e se distanciar da realidade da família, muitas vezes repleta de dificuldades, que os pais viveram.

Diego, bolsista do PIBID, narra a realidade dos seus pais, e o quanto as experiências deles foram transformadas e projetadas para o que queriam para os filhos:



Meus pais tiveram uma infância muito, muito pobre. Passaram por bastante perrengue, meu pai e minha mãe. E aí, os dois batalharam a vida inteira dentro da fábrica de calçado. É uma questão muito exploratória, sabe... tu não sobe na empresa, tu vai ficar ali, no que meu pai chama de chão de fábrica. Daí, meu pai, nem tanto pelo salário, queria que a gente saísse daquele ambiente. A gente sempre teve uma vida financeiramente legal, eu e o meu irmão, mas era um nível de estresse. [...] era uma situação muito hierarquizada, o capitalismo industrial assim, na raiz, sabe? [...] O meu pai sempre foi muito incisivo sobre não querer que nós fôssemos para a fábrica. A minha mãe era mais coração. Mas eu acho que a intenção dos dois era que a gente pelo menos tivesse escolha. Eles deram a possibilidade da gente não ter que trabalhar, da gente terminar o Ensino Médio, da gente ter esse tempo só para estudar e focar (Diego).

Além de tecer a relação com os pais, e do incentivo para que Diego se distanciasse da realidade experienciada por eles, emerge na narrativa um importante elemento ecoformativo, que é o cenário do trabalho na indústria. O bolsista experienciou essa realidade por meio dos pais, e conduzido por eles, mudou o sentido da sua trajetória.

Ana, também bolsista do Programa, após cursar dois anos de Psicologia, narra que

eu estava num ano bem inconstante assim [...]. No final daquele ano eu fui para Bombinhas, para trabalhar lá [...]. Eu comecei a trabalhar numa loja, como caixa. Cara, aí eu comecei a ver a realidade das pessoas. É bem bobo, mas é muito real, que eu vi que nem todo mundo faz faculdade. Nem todo mundo quer ir para a faculdade. Não é nem querer ir, nem está nos planos fazer faculdade, e... eu vi essa coisa de estar sendo mais puxada pela minha família, pelo meu contexto social,



Com a palavra, a Professora:
portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos

do que... e quando eu adquiri esse outro cenário, né, saí da bolha [...] (Ana).

Fica evidente no trecho da narrativa o conflito existente entre os elementos que emergiam nas relações familiares da bolsista com as novas percepções que foram sendo construídas estando em outro meio, tecendo relações com outras pessoas. Essas experiências e reflexões se chocaram com aquelas construídas anteriormente.

Paulo, bolsista do PIBID, também fala das experiências com os pais, o pai motorista e a mãe auxiliar de serviços gerais, que também o incentivaram a estudar para encontrar novas possibilidades em sua trajetória de vida. O pibidiano relata:

134

Meus pais quando eram mais jovens, não concluíram os estudos. [...] Eles terminaram depois, mais velhos, quando já tinham minhas duas irmãs mais velhas. [...] eles não tiveram chance de estudar desde novos, e me criaram desde pequeno com essa coisa na cabeça de ter que fazer uma faculdade quando saísse da escola [...] para eu poder ter uma vida melhor. Uma ascensão social. Porque eles não tiveram outras oportunidades de ter uma ascensão melhor na vida, por falta de estudos, né. [...] eu sempre fui crescendo ouvindo do meu pai “estuda pra tu não ser motorista de ônibus que nem eu” (Paulo).

Para a ex-supervisora do PIBID, Eduarda, a relação da sua trajetória inicial de vida com a da mãe é evidente quando fala de sua primeira escolha profissional. Eduarda narra que sua mãe era técnica em Radiologia, mas pouco exerceu a profissão, devido ao contexto familiar em que vivia:



A minha mãe é técnica em Radiologia, ela exerceu pouco tempo a profissão, depois se casou. Ela largou tudo para cuidar dos filhos. O meu pai tinha essa visão, que mulher era dona de casa, né. Ele era militar aposentado, mas ele entrou para a reserva com 22 anos. Ele era terceiro sargento, então a gente não tinha dinheiro, né... terceiro sargento o salário não era lá aquelas coisas, né. Aí saí do Ensino Médio e pensei “ah, vou seguir a profissão da mãe”, porque a mãe sempre ficou com aquela coisa que queria ter levado a profissão adiante, e foi interrompida, e eu tinha aquela coisa de seguir o sonho da mãe. Me inscrevi no Clínicas e fui sorteada. [...] eu fui sorteada e fiz o curso de Radiologia no Clínicas (Eduarda).

Vicente, ex-coordenador do Programa, narra que antes de ingressar na Geografia, cursava Administração: “Fazia Administração, porque o meu pai tinha uma empresa de lojas, então meu pai queria muito que eu fosse, um dia... meus tios queriam que eu ajudasse a administrar, aquelas coisas de família” (Vicente).

No movimento de nos diferenciarmos ou assemelharmos, vamos construindo as nossas experiências na relação com muitos outros, o que acaba construindo marcas na nossa identidade. No caso de Diego e Paulo, a trajetória se constrói no distanciamento da realidade dos pais. Para Ana, o desconforto em estar cursando Psicologia, agregando as experiências com os familiares, a lançou por outros caminhos, que se chocaram com a realidade vivida no meio familiar.

No caso da Eduarda, o percurso inicial foi ao encontro da figura materna, assim como para Vicente, que inicialmente optou por seguir o caminho de acordo com o sentido dado pelo meio familiar. Dessa forma, a trajetória da Carol, escrita ao longo do texto, converge quanto aos elementos heteroformativos, presentes na relação do meio familiar, porém diverge dos participantes, visto que os pais chegaram a concluir o Ensino



Superior, atuando nas áreas de formação. O movimento que estabeleceu foi de se assemelhar, mesmo não tendo incentivo direto para tal.

Nesse sentido, contribuindo para os elementos heteroformativos, estendem-se as relações que estabelecemos com os professores que cruzaram nossas trajetórias, que mesmo sendo memórias muitas vezes distantes temporalmente, são rememoradas e trazidas às narrativas, no presente. Todos os participantes rememoraram professores em suas histórias de vida, primeiramente percebendo a escola, na figura do professor, como um espaço de experiências que agregaram na construção de quem são, na forma com que enxergam o conhecimento, e num segundo momento retornaram a essas relações, quando narraram a escolha pela docência e pela Geografia.

Ao costurarem suas histórias de vida aos professores que os atravessaram, os participantes evidenciam a importância dessas relações em suas escolhas profissionais. Karina, ex-supervisora do PIBID, conta:

Eu lembro muito bem, eu acho que foi por isso que eu acabei indo para a área das artes e coloquei isso na Geografia depois. Me lembro muito das séries iniciais, de pequeninha assim, 1º 2º e 3º ano, das minhas professoras, duas delas, a professora Elaine, do 1º e 2º ano, e a professora Hilda, do 4º ano. Eu lembro que elas gostavam muito de teatro, trabalhavam teatro com a gente. Então, aprendi muito assim [...]. Tudo era muito teatral (Karina).

Ao narrar as primeiras experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Karina automaticamente relaciona com o presente. As marcas que as duas professoras deixaram foram ressignificadas, trazidas pela ex-supervisora do PIBID, em sua trajetória formativa, dando sentido às escolhas profissionais.



João, ex-supervisor do Programa, fala sobre o papel fundamental que a professora de Geografia teve nas suas escolhas profissionais. Ele narra: “Ela era muito próxima e eu tinha facilidade com a Geografia na escola. Então, eu conversava muito com ela no final da escola, no 3º ano, pensando em “o que eu vou fazer?” Pedindo um auxílio, tipo que caminho seguir. [...] Então, ela foi me orientando [...]”. Ele continua, resignificando as memórias das experiências como aluno da Educação Básica, costurando com o presente, como professor: “A partir disso, eu sempre trabalho com os 3^{os}, eu dou vários tempos para eles, no começo do ano, tempo para eles refletirem sobre isso, passo um questionário para eles refletirem [...] sobre o que fazer depois da escola” (João).

Laís, bolsista do PIBID, ao narrar sobre as experiências no Ensino Médio e no curso pré-vestibular, percebe que, “no Ensino Médio ou no cursinho, foram as primeiras vezes que eu consegui olhar melhor para quem eu era e quem eu queria ser. [...] A oportunidade que eu tive de mudar a minha vida sempre foi através de um professor”. As relações que a bolsista estabeleceu na escola e no cursinho, com os professores, fez com que ela resignificasse a si mesma e o meio em que ela vivia. Dessa forma, ela estabeleceu relações com quem é hoje, quando reflete sobre o professor de Geografia do cursinho e diz: “Eu queria que 1% das pessoas que eu tivesse contato depois... como professora, passar o que ele passava pra gente assim” (Laís).

Mesmo narrando sobre as experiências e a importância de seus professores ao longo da trajetória de vida, todos os participantes deixaram claro em suas histórias, que inicialmente não tinham intenção de cursar Geografia, tampouco ser professores. A escolha pela Geografia veio por outros meios, que não a escola. A aproximação à Geografia ocorreu em cursos pré-vestibulares, ou ainda experienciando outros cursos de graduação. Esse cenário nos faz refletir sobre o que fazemos com a Geografia escolar, que, por ora, é pouco atrativa para ser pensada como um caminho profissional, quando os estudantes concluem a Educação Básica?

Indo ao encontro dos participantes, a escolha da Carol pela Geografia não foi diferente. Como já narrado neste texto, a escolha em cursar Geografia veio por meio de uma professora do curso pré-vestibular. Ao longo da trajetória de escolarização, a Geografia foi pouco atraente. Aulas apegadas a conteúdos e a livros didáticos, descontextualizadas da realidade. Carol acredita que a professora do Unificado, sentada num banquinho de madeira, com o microfone na mão, descrevendo as paisagens da Planície Costeira do Rio Grande do Sul, tenha possibilitado aproximar a Geografia dos caminhos que percorreu, daquilo que via fora da sala de aula. A partir daquele momento, construiu um novo entendimento da Geografia, percebendo que ela poderia trazer muitas respostas, compreendendo as dinâmicas da realidade que vivia.

Mesmo sem ter muita certeza da escolha, ao ingressarem na graduação todos transbordaram em suas narrativas a paixão pela Geografia. Por exemplo, o professor Vicente, ex-coordenador do PIBID: “Comecei a largar tudo e a me dedicar exclusivamente à Geografia... eu me apaixonei pela Geografia [...]. Como eu disse, eu nunca pensei em fazer Geografia, e foi uma paixão” (Vicente).

Nesse sentido, Eduarda, ex-supervisora do Programa, traz suas memórias do início da graduação:

Me marca muito, bem no começo... no primeiro semestre que tem a aula de Geografia Cultural, e eu lembro da professora falando do cemitério, que no cemitério a gente via direitinho as relações sociais. Ela começou a narrar aquilo, e eu pensei: “É isso que eu quero entender!”, sabe? “Eu quero entender onde eu me encaixo, por que as coisas são assim” (Eduarda).



Outra questão importante observada nas narrativas é a escolha pela docência. Mesmo tendo professores como referências em suas trajetórias formativas, a maioria dos participantes não optou pela docência inicialmente, cursando o bacharelado, concomitante com a licenciatura (mesmo não tendo a intenção de exercer a docência) na graduação, ou somente o bacharelado. A mudança para a licenciatura veio no decorrer da graduação. Por que todos despertaram para a escolha da docência, no primeiro momento?

A resposta a essa questão não ficou evidente nas narrativas. Porém, partindo da trajetória formativa de Carol, percebemos dois elementos que inicialmente fizeram a mesma recuar na escolha da docência para sua vida. Primeiramente, as experiências como aluna da rede pública, durante o Ensino Médio, vendo todos os professores desmotivados, pela falta de valorização profissional, pela questão salarial. Presenciou greves e muitas mobilizações. Somado a esse fator, a realidade vivida no contexto familiar, onde a sua mãe sofria julgamentos pelo pai e pelo avô, que desqualificavam a docência e o futuro profissional da sua mãe. Os elementos eco e heteroformativos se costuraram de uma forma que mobilizaram Carol a não escolher, naquele momento, ser professora.

A escolha pela licenciatura veio de diferentes caminhos para os participantes. Mas o que todos trazem em suas narrativas é a relevância do contato com o espaço escolar e com os alunos da Educação Básica. Para os professores ex-supervisores e ex-coordenadores do PIBID, isso se deu no momento dos Estágios Supervisionados, e para os bolsistas, durante a participação do Programa.

Karina, ex-supervisora, narra as inquietações ao longo do curso e o momento em que entrou em sala de aula pela primeira vez e seu sentimento diante dos alunos:



Eu estava no meio do curso quando eu pensei “meu deus, o que eu vou fazer com esse negócio aqui, eu não sei pra onde ir, que Geografia eu vou fazer”? Eu estava assim, muito preocupada mesmo. Até que comecei as práticas. Bem longe, né... quase no final do curso. Quando eu comecei as práticas, eu me lembro do meu pé na sala de aula. [...] Sinceramente, nesse exato momento que eu coloquei o pé dentro da sala de aula, que eu vi aquele monte de rostinho esperando eu falar, eu pensei assim “eu já tenho o texto pronto”, porque estudei Geografia pra caramba. [...] eu senti a melhor coisa do mundo, é o meu lugar. E foi o que decidi. [...] Depois daquele dia, eu não conseguia me ver fazendo outra coisa (Kasrina).

Ao encontro, João, também ex-supervisor do PIBID, atribui as suas experiências do Estágio Supervisionado, na escola, como um momento que o impulsionou a optar pela docência:

140

E eu nunca tive contato com a sala de aula. Eu fui ter contato com a sala de aula, como professor ou como estagiário, no final do curso. [...] Quando eu entrei no Estágio, eu vi “bah, eu gostei”, comecei a ver a interação com os alunos. [...] Eu gostei da dinâmica da sala de aula, poder interagir, poder ter momentos de descontração, estar sempre atualizado com as coisas, enfim, com as gírias, essa coisa, eu gostei (João).

Dessa forma, fica evidente a importância do espaço escolar na trajetória formativa inicial docente, somando-se aos elementos heteroformativos. A formação do professor é, por ora, vista como um processo exclusivo da universidade. O que, muitas vezes, pode ser um entrave na aproximação com a realidade do trabalho docente, postergando a escolha da docência. As narrativas dos participantes



evidenciam a importância do contato com os estudantes da Educação Básica, por meio da presença na escola.

As experiências formativas de Carol vão ao encontro das narrativas dos participantes, onde só teve a oportunidade de entrar na escola, em sala de aula, nos Estágios Supervisionados, no final da graduação. E foi nesse momento que optou pela docência, no contato com os alunos da 7ª série, do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação, e posteriormente, com os estudantes do 2º ano, do Ensino Médio, do Instituto de Educação Flores da Cunha. Junto desses alunos começou a enxergar sentido na docência, que a impulsionava a seguir este caminho.

Vicente, ex-coordenador do PIBID, por meio da sua narrativa, relaciona à docência e à interação com os alunos:

A docência, assim, é essa relação de troca, essa relação de poder. Na realidade, não é tu que ajuda os alunos, os alunos que te ajudam. Essa coisa diferente. A docência é sempre diferente. É muito chato acho que ser médico, por exemplo. Ou ser agrônomo, por exemplo. É sempre a mesma coisa, sabe. A sala de aula sempre me surpreende, sempre ela é surpreendente. Por mais que tu prepares, por mais que tu penses, sempre ela é surpreendente. [...] uma coisa que eu aprendi é que o afeto é uma das coisas mais importantes, o afeto de troca, não o afeto de paixão. O afeto em si pela profissão (Vicente).

As narrativas, nesse primeiro momento, ilustram o processo formativo docente como um conjunto de elementos que são tecidos de forma particular, ao longo da trajetória de vida. O que fazemos com todos esses elementos, que emergem na nossa história de vida? O que fazemos com nossas experiências familiares, com os ambientes



em que vivemos? Somos atravessados por todas essas experiências que caracterizam o nosso processo de nos (auto)formarmos professores. Pensamos ser urgente, primeiramente, percebermos a formação como um processo pessoal, eu me formo professora. O processo ocorre no íntimo de cada um. Segundo, descentralizar a formação de professores como um processo que se dá exclusivamente em espaços formais, como a universidade e a escola. Dessa forma, devemos considerar a tecitura das relações e dos ambientes que nos circundam, ressignificado os elementos, propostos por Pineau (2010), hetero e ecoformativos constantemente, construindo o nosso percurso (auto)formativo.

4.2 ENCONTROS ENTRE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS: O QUE FIZEMOS COM O QUE O PIBID FEZ DE NÓS?

142

O PIBID, como um programa que visa contribuir para a formação de professores, proporciona, por meio da articulação entre universidade e escola, experiências que são somadas ao percurso (auto)formativo de cada participante do Programa. A segunda parte das entrevistas narrativas propunha aos participantes rememorar as experiências do PIBID atreladas à trajetória formativa. Diante de todas as experiências que o Programa possibilita/possibilitou para os participantes, o que fazemos/faremos com essa bagagem?

Haja vista os diferentes papéis propostos entre os bolsistas, supervisores e coordenadores participantes do Programa, além de considerar que cada grupo destacado se encontra em momentos distintos de suas trajetórias formativas, as entrevistas apresentaram narrativas que significam o PIBID de forma diferenciada para sua formação. Dessa maneira, ficou evidente a necessidade de subdividir este capítulo, de



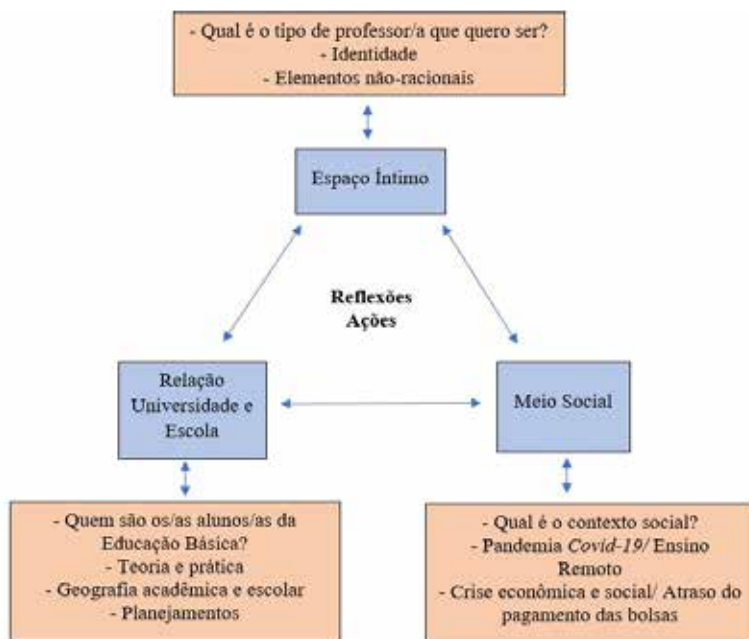
acordo com a análise e interpretação das narrativas, em duas partes. Na primeira parte concentramos o que foi memorado e ressignificado pelos bolsistas, em formação inicial. No segundo momento, abordamos o que foi trazido pelos professores ex-supervisores e ex-coordenador do Programa, em formação continuada.

4.2.1 ENTRE TECITURAS E RESSIGNIFICAÇÕES: O PIBID NA NARRATIVA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM FORMAÇÃO INICIAL

O PIBID traz diferentes impactos para a formação inicial de professores. De um modo geral, foi possível identificar nas narrativas dos bolsistas três eixos condutores, que serviram de alavanca, ao impulsionar reflexões e ações na trajetória formativa dentro do Programa, como ilustrado na Figura 2. Pontuamos aqui que, mesmo analisando as narrativas e propondo a divisão entre os três contextos relacionados à participação no Programa, os mesmos foram costurados entre si, muitas vezes sendo narrados e ressignificados de forma conjunta. Nesse sentido, observamos, primeiramente, as potencialidades relacionadas na tecitura entre a universidade e a escola. Em segundo lugar, os elementos que emergem na constituição da identidade docente, desenvolvendo um espaço íntimo de formação. E, por fim, as experiências que remetem às relações com o meio social, que transcendem a universidade, a escola e a singularidade do processo de formação, como a questão da pandemia de Covid-19 e a crise econômica e social que assola o país atualmente.



Figura 2 – Eixos condutores na trajetória formativa inicial de bolsistas do PIBID participantes da pesquisa



Fonte: Macalos, 2022, p. 112.

4.2.1.1 UNIVERSIDADE E ESCOLA: O ENCONTRO TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

Ao tecer a relação **entre a universidade e a escola**, o **primeiro** elemento que emergiu nas narrativas foi o desejo e o entusiasmo em participar do Programa, de ter a oportunidade de entrar em sala de aula, em contato com os estudantes da Educação Básica. Esse sentimento emergiu nas entrevistas, e estava embasado na possibilidade de ter a prática docente de forma antecipada, visto que todos só teriam essa

oportunidade no final da graduação. Paulo narra: “Eu estava bem ansioso para ter essa primeira experiência prática profissional, até porque, para nós da licenciatura, o PIBID é uma das poucas oportunidades que se tem de atuar ali, diretamente na graduação. Não abrem vagas para estágio na licenciatura” (Paulo).

O PIBID acaba sendo uma das poucas oportunidades que os licenciandos têm de articular os conhecimentos da universidade com o trabalho docente no início da graduação. Percebe-se, por meio das narrativas dos bolsistas, que há consciência da necessidade de ampliar essa possibilidade nos cursos de licenciatura, repensar a formação docente e atribuir ao espaço escolar responsabilidade, juntamente com a universidade, pela formação dos professores. A escassez de estágios na área do ensino, além de perpetuar a formação como um processo exclusivo ao espaço acadêmico, contribui para que os estudantes trabalhem, muitas vezes, em outras áreas, perdendo a oportunidade de investir na trajetória formativa docente, ao longo da graduação.

O **segundo** ponto identificado, atrelado à possibilidade de estar na escola nos primeiros semestres da licenciatura, foi a contribuição do Programa para se conectarem mais com a graduação e terem certeza, ou não, se queriam continuar trilhando o caminho da docência. Nesse sentido, Diego relata que o Programa contribuiu para “ter certeza do que eu tinha escolhido. [...] tu quer ter certeza do que escolheu, sabe? [...] o PIBID me deu muita certeza do que eu quero, da licenciatura, que eu quero continuar nisso” (Diego). Ao encontro do sentimento de Diego, Paulo conta que o PIBID foi uma nova fase do curso. Para ele, foi “um momento de atuar de forma mais prática assim, e acabar me conectando mais com o curso, né. Porque tem aqueles momentos do curso que tu te questiona se tu tá realmente conectado com aquilo que tu está estudando [...]” (Paulo).



Dessa forma, ao possibilitar aos bolsistas estarem na escola, ao mesmo tempo que estão cursando a graduação, há a aproximação do trabalho docente e das práticas direcionadas à professoralidade. Adentrando nesse universo, muitas das questões desenvolvidas e estudadas na universidade são costuradas com as práticas na escola, dando sentido e objetividade às abstrações do conhecimento. E nesse movimento, ao estarem professores na escola, experienciando o docenciar, por meio do cotidiano escolar, do contato com os estudantes da Educação Básica, dos planejamentos, percebem-se professores, embasando a escolha, ou não, pela docência.

O **terceiro** elemento que emergiu nas narrativas dos pibidianos foi a relação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática. Por meio dos planejamentos para as aulas com os alunos da escola e da aproximação com os próprios estudantes, houve um tensionamento entre o que se aprende na universidade e o como ensinar/aprender na escola, sejam as questões específicas pedagógicas, seja a relação entre a Geografia acadêmica e escolar. Nesse sentido, Paulo conta que o PIBID ajudou a organizar o tempo:

Por exemplo, uma aula tem 50 minutos e eu vou lá e falo tudo em 10 minutos, e acaba, né. Como montar uma aula, como estudar para dar uma aula, no caso, selecionar o conteúdo. Até mesmo a questão de perder a vergonha de falar em público [...]. É diferente assim quando tu está falando com alguém e quando tu está falando com uma turma, mudar o tom de voz, essas coisas assim (Paulo).

Ao encontro de Paulo, Diego estabeleceu relações de quando desenvolvia planejamentos antes de participar do Programa, em disciplinas na universidade, e narra:

A gente aprendeu, por exemplo, a fazer um plano de aula. Eu lembro dos meus planos de aula antes do PIBID, hoje eu olho para aquilo e penso “nossa! Viajei!”. [...] foi aquela questão de botar o pé no chão. Mas não no sentido de se tornar uma pessoa assim, sem esperança, pelo contrário, [...] para poder trazer aquilo que a gente pensa, aquilo da faculdade, para dentro do PIBID (Diego).

Laís trouxe em sua narrativa o desafio de estabelecer as relações entre a Geografia acadêmica e a escolar:

Eu entrei em choque com não saber a transposição, o que eu estava tendo em aula, com as coisas que a gente aprendia na faculdade para o que o aluno precisa saber. [...] Tu aprende uma infinidade de coisas, mas saber selecionar o que é importante para aquele aluno foi bem desafiador assim. [...] Eu consegui entender o que seria um filtro, o que eu quero passar, foi com o PIBID, por exemplo, na aula do 1º ano. [...] Quando tu tem um aluno, de uma turma, que tem uma história, que tem uma ligação maior contigo, com o que tu tá fazendo, [...]. Isso mudou totalmente a minha visão. [...] Antes do PIBID era tudo muito subjetivo. Abstrato na verdade. [...] Eu cheguei no PIBID com um tipo de cabeça. Corrida de conteúdo, ter que passar tudo, [...] tudo que eu não apreendi, eu quero que o meu aluno aprenda, mas isso fala mais sobre ti do que sobre o aluno, e não vai fazer sentido. Eu refleti sobre isso no final, de entender que não é uma corrida, que quando tu está estudando, tu está pensando, principalmente nos primeiros semestres, com as coisas físicas. Tu sabe até o mineral da rocha, mas será que o teu aluno precisa mesmo saber daquilo? Se tu não está numa sala de aula, tu não consegue saber o limite disso. Tu vai achar que ele precisa de tudo, e vai mandar ele para uma enciclopédia por aula (Laís).



A narrativa dos bolsistas deixa clara a importância do desenvolvimento dos saberes disciplinares e pedagógicos, concomitante com os saberes experienciais, como proposto por Tardif (2014), ou, ainda, de enxergar a experiência como um elemento fundamental na formação docente, como mencionado por Nóvoa (1997). Dessa forma, o PIBID impacta diretamente na trajetória formativa dos participantes do Programa em FI, ao possibilitar que se deparem com os tensionamentos existentes na relação entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola. Ao encontrarem pontes frágeis de conexão entre ambos os espaços, entre ambos os contextos, mobilizam-se e impulsionam-se a buscar meios de costurar as duas realidades, construindo pontes mais consistentes.

Ao encontro, Tardif (2014) afirma que

148

a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da retradução em função das condições limitadoras da experiência. [...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. [...] um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2014, p. 53).

Um elemento essencial, que guiou os bolsistas a construírem eles mais seguros dentro deste cenário, foi a relação com os estudantes na escola. A busca daquilo que eles deveriam selecionar, organizar, planejar dentro da Geografia, ganhou sentido ao estudarem e conhecerem



a realidade da escola e se aproximarem dos alunos nas aulas. Agora, não estavam mais planejando aulas para alunos imaginários, mas sim para alunos reais, com trajetórias de vida, com conhecimentos sobre a realidade.

4.2.1.2 DESEJAR, SENTIR E SER PROFESSOR: ESPAÇO ÍNTIMO DE FORMAÇÃO

Outro eixo identificado nas experiências narradas pelos bolsistas, que impulsionaram reflexões e ações, é o **espaço íntimo de formação**. Nesse sentido, a pergunta que foi presente nas entrevistas é: “Qual é o tipo de professor que eu quero ser?”. Laís relata que

o PIBID nos dá uma infinidade de experimentar, de visualizar um pouco mais o que é a escola, de realmente te dar espaço de experimentar o como tu vai ser como professor. Desde que eu entrei eu venho me questionando o que eu realmente quero, que tipo de professora eu quero ser (Laís).

Ao trazer essa reflexão e esse questionamento para as narrativas, muitas experiências/memórias foram sendo ressignificadas. Emergiu o desenvolvimento de um espaço pessoal de formação, onde foram sendo acrescentadas nuances na construção da identidade docente de cada um. Nesse sentido, Menezes (2021, p. 84) observa a relação entre memória e identidade, e afirma que ambas “estão em constante interação e se reforçam de forma mútua, pois toda busca memorial pressupõe uma noção e um sentimento de identidade, assim como a busca identitária recorre às memórias de uma trajetória de vida”. Ao refletirem sobre

os professores que querem ser, ao direcionarem-se para aquilo que os identificarão como docentes, em suas práticas e posturas, os pibidianos buscaram em suas memórias experiências atreladas a professores que os atravessaram em suas trajetórias de vida.

Dessa forma, o **primeiro elemento** trazido nas narrativas dos bolsistas foi a tecitura das experiências no Programa com memórias do período de escolarização de suas trajetórias, ancoradas na figura de professores que tiveram. Diego relata que,

na primeira aula eu fiquei muito chateado, porque quando eu criei os *slides* eu já sabia como a aula ia andar, porque eles não estavam convidativos, mas eu pensei que na hora eu ia conseguir. E com o nervosismo eu acabei só falando. Eu não quero ser esse tipo de professor, como foi a maior parte dos professores do ensino básico. Eles só falavam, e não que a gente não aprendesse, mas eu penso: “Onde isso me levou, sabe? O que eu aprendi numa prova e que eu levo até hoje na vida?” E aí eu paro e penso, que eu levo aquelas coisas que a professora Karine me falava no fundamental, e às vezes nem coisas relacionadas a Geografia e História, mas coisas assim, da vida [...] (Diego).

Ao narrar o seu primeiro dia de trabalho com os alunos em sala de aula no Colégio, Diego conta a frustração gerada pelo distanciamento entre o professor que ele gostaria de ser e o professor que foi naquele momento inicial, se transportando automaticamente e refletindo sobre as memórias de escolarização. Ao mesmo tempo que ele relata ter consciência do “tipo” de professor que quer ser, ele acaba repetindo práticas não tão atrativas de professores que teve na Educação Básica. Na busca em se constituir professor, Diego mobilizou memórias de professores que teve, projetando para si. Quando o bolsista questiona o

objetivo das práticas desses professores, busca constantemente o sentido da docência para si, construindo os primeiros pilares da sua própria identidade docente.

Nesse sentido, Laís relata sua vivência com uma professora bolsista do Programa, na Educação Básica:

O PIBID sempre foi um sonho para mim. Eu... meu sonho era ser uma daquelas que usavam aquela camiseta. [risos] No Ensino Médio eu tive duas aulas com duas pibidianas, uma de História e outra de Sociologia. E as meninas foram incríveis. Primeiro porque a professora que deu aula... a gente tinha história só com homens, tá? [...] E aí, veio essa menina e deu mulheres na História, uma outra perspectiva de História, um outro olhar, sabe? E aquilo... ela deu uma aula maravilhosa. Porque falava sobre nós, fala de uma parte oculta assim, sabe? Então, aquilo deu para ver o quanto a pessoa que... um novo olhar sobre uma matéria, pode mudar totalmente o contexto e nos tocar de uma forma diferente, sabe? [...] Eu fiquei muito inspirada. Eu queria ser uma daquelas meninas que iam dar aula diferente e que iam tocar... porque assim, a idade delas ser mais aproximada com a nossa, era um fato que a gente ficava assim “nossa! É possível” (Laís).

Ao contar sobre a sua experiência com o PIBID, na época em que era aluna do Ensino Médio, Laís relata o quanto essa experiência, personificada na figura da professora bolsista do Programa e na sua proposta de aula, a inspirou para ser professora. Além disso, a prática, que se diferenciava das aulas convencionais dos demais professores, possibilitou que ela percebesse que existiam outras formas de trabalhar os objetos do conhecimento. A experiência, na Educação Básica, foi costurada como motivação para sua participação no Programa, agora

como licencianda em Geografia, e na forma como pensava em propor suas aulas na escola como bolsista do Programa.

Paulo, ao narrar sobre o primeiro momento em que é chamado de professor pelos alunos, na sua primeira aula com a turma em que desenvolveu as atividades do Programa, resgata a relação com seus professores do cursinho pré-vestibular:

Vou levar aquele sentimento quando alguém se refere a ti como professor, isso é uma coisa que ficou bem marcada assim. Porque eu sempre ouvia, quando eu estudei no CEUE, tinha vários professores que estavam ali na sua primeira experiência profissional, né... daí, a gente chama eles de professor e eles ficavam “ah, tão me chamando de professor”, aquele choque que o professor recebe quando ele tá pela primeira vez assumindo uma turma (Paulo).

É evidente a costura que criamos na formação da nossa identidade docente com os professores que tivemos ao longo da nossa trajetória. Os trechos narrados exemplificam esse cenário. Nossas experiências no período de escolarização são memórias que impregnam nosso imaginário de significados e representações que vão construindo, ao longo do tempo, as partes que constituem o que acreditamos ser professor. Se fôssemos criar um boneco que desse forma ao que entendemos como professor, como seria? Qual seria a cor da pele? Qual gênero seria? Como seria o cabelo? Qual seria a expressão facial? Quais roupas vestiria? Faríamos um boneco de nós mesmos? Ou buscaríamos, nas marcas do nosso imaginário, os professores que nos transpassaram? Nesse sentido, Menezes contribui afirmando que,



ao longo de mais de uma década no papel de alunos e em contato com nosso futuro campo de trabalho, mesmo que ainda não tenhamos consciência disso, criamos modelos do que seja um (bom) professor, do que consiste uma aula, de como devemos ensinar, de como se aprende. [...] O imaginário assume um caráter relevante ao ser considerado no processo da identidade docente (Menezes, 2021, p. 76 e 78).

Mesmo que essas memórias estejam presentes no nosso imaginário, não há garantias de que diante da dúvida e da insegurança consigamos agir da forma como sentimos ser a melhor, o que pode gerar um grande desconforto. A identidade docente se constitui, para a mesma autora (2021, p. 87), em “sentir-se professor, ser professor, reconhecer-se professor. Da mesma forma, é importante ser reconhecido pelos outros”. E no caminho dessa construção, buscamos o que elaboramos na nossa trajetória, os tipos de professores que se apresentaram a nós. É na relação com os outros, e no movimento de assemelhar-se e diferenciar-se que vamos construindo quem somos. Nesse sentido, Menezes (2021, p. 87) busca no conceito de individualização de Bauman a possibilidade da construção da identidade de forma pessoal, ao perceber a autonomia do sujeito diante do social, ou seja, “a noção de individualização propicia ao sujeito sua emancipação das terminações que lhes são atribuídas socialmente”.

Láís narra o seu desconforto ao lidar com o choque entre o que ela percebia como o ideal em ser professora, e com quem ela é:

Para mim é muito difícil. [...] eu não sentia que era feita para isso, ou ser professora para mulheres não tradicionais. Não sabia que eu poderia ser, é a cor do meu cabelo, sabe? LGBT... várias coisas que me



parecia antes que ser professora não era para mim, não era o lugar que eu deveria estar. Tanto que eu escuto isso dos meus pais, de pessoas na rua, “professora? Com esse cabelo?”. Vários comentários desse tipo (Laís).

A pibidiana prosseguiu, após ser questionada sobre como ela acreditava que uma professora deveria ser:

Eu acho comum, sabe? Eu não digo que ela tem que ser assim. Mas eu acho que elas são obrigadas a se transformar dessa forma. O cabelo mais certinho, as roupas... tudo que ela veste. Tudo para não gerar uma intriga, é um lugar muito cuidadoso. E eu achava que não me encaixava, por não conseguir mais fingir isso, não consigo mais me enquadrar. Para minha família, para as pessoas do meu convívio normal, eu já sou uma pessoa deslocada, então eu não imaginava que isso seria possível. Até notar também que o que eu acredito como coletividade, como amor, como cuidado, está em lutar por esse espaço como professora, e quando os alunos responderam, me chamaram, elogiaram a aula, eu vi que era possível (Laís).

A narrativa da bolsista evidencia o quanto o que ela havia construído no imaginário dela como um ideal de professora a afastava da possibilidade de ser professora. No decorrer da entrevista ela atribui esse cenário ao fato de não ter tido professores com quem ela se identificasse na Educação Básica. Participar do PIBID e narrar-se fizeram com que ela refletisse sobre essa questão, contribuindo para desconstruir (ou reconstruir) o que ela acreditava ser professora. O reconhecimento dos alunos, na escola, foi fundamental nesse processo, contribuindo na construção da identidade docente. E, aqui, nos transportamos para a trajetória, narrada por Carol ao longo do texto, reforçando que na

tentativa de nos encaixarmos nesses ideais, nos afastamos ainda mais de nós mesmos como professores. Resgatando Fontana (2010), é tentar ajustar máscaras que não nos cabem, e que, muitas vezes, geram desconfortos. Dessa forma, o meio em que vivemos e as pessoas que nos atravessam irão nos dar uma infinidade de ingredientes que serão costurados, intimamente, e contribuem, ou não, para o nosso formar-se professor. A questão é: o que fazemos/faremos com todas essas bagagens? Aonde essas tecituras irão nos levar?

O **segundo** elemento que esteve presente nas narrativas dos bolsistas, e que também podemos vincular à questão da construção da identidade docente foram os sentimentos e as emoções que os mobilizaram a refletir, impulsionando novos direcionamentos. Nervosismo, ansiedade, medo, insegurança, frustração foram algumas das palavras que expressaram os tensionamentos de estar em sala de aula pela primeira vez. Ana conta: Eu tinha muito medo, medo da sala de aula, de dar aula, de “meu deus, eu não sei essas coisas”... então, o PIBID me tirou muitos medos. Tanto que antes eu não tinha segurança de participar de cursinho pré-vestibular. O PIBID me ajudou a tirar esse medo, a me dar mais segurança. [...] isso foi o que o PIBID me forneceu de maior. (ANA)

Da mesma forma, Laís narra o primeiro momento em contato com a turma:

Eu tremia tanto na primeira, eu estava em choque, não estava acreditando muito. [...] mas, o jeito que a gente se organizou, me deixou... não me apavorou tanto essa parte, eu vi que todo meu nervosismo e toda a minha ansiedade estava mais em ser algo novo, do que ser algo que “eu estou despreparada, o que eu estou fazendo aqui?”. Não, não era isso. Era mais de “meu deus, isso está realmente acontecendo, vou dar



aula”. [...] Eu sempre tive medo de estar despreparada para alguma pergunta, alguma coisa assim. Mas isso me deixou muito mais tranquila, vendo a forma com que tu dava aula, que todo mundo estava falando, em como as dúvidas são boas [...] Que a gente não precisa saber tudo, me deixava mais confortável (Laís).

É importante pontuar aqui que essa gama de sentimentos que surgiram ao entrarem em contato com a sala de aula, com os estudantes da escola, foi também compartilhada nas reuniões do grupo que atuava no CPA, e nas reuniões com toda a equipe. Ao possibilitar a troca desses sentimentos, e perceber que eram comuns a todos, juntos refletimos sobre eles, buscando meios, dentro do possível, de lidar e, quem sabe, abrandar os desconfortos.

Outra questão importante é a relação com o professor supervisor, como narrou Laís, e apareceu em outras entrevistas. Além dos momentos em aula, que iniciaram com as observações e posteriormente o desenvolvimento do trabalho diretamente com os estudantes, nas reuniões do grupo que atuava na escola, sempre abriu-se espaço para que eles compartilhassem as experiências/inquietações das atividades da semana. Conduzidos pelo que traziam, conversávamos a respeito, buscando ressignificar as vivências, trazer novos olhares. Dessa forma, Nóvoa (2009, p. 3) observa a importância do diálogo e da troca com os professores que estão na escola, afirmando que para compreender os sentidos da escola e integrar-se à docência, deve-se “aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.



4.2.1.3 SOCIEDADE À DOCÊNCIA: NUANCES POLÍTICAS E DE RESISTÊNCIA DA PROFESSORALIDADE

O **terceiro eixo** que surgiu nas entrevistas, alavancando outras reflexões e ressignificações das experiências no PIBID, está atrelado à realidade social que estávamos inseridos no período vigente do Edital 2020. Dois são os fatores que foram costurados nas narrativas. **Primeiramente**, a questão da Pandemia de Covid-19, que impactou diretamente nas atividades, tanto na escola, como na universidade. Devido ao isolamento social, a realidade que se configurou foi o Ensino Remoto e as reuniões no mesmo formato.

A Pandemia de Covid-19 impôs uma nova realidade para as escolas. Sem planejamento e direcionamento, nos vimos tendo que encontrar soluções já percorrendo esse novo caminho. Como ser professor durante o isolamento social? Como conseguir estar em contato com os alunos, estando todos distantes? Foi uma corrida contra o tempo, um desgaste emocional e intelectual. Não apenas pelos desafios em se adaptar a esse novo cenário, mas por todas as questões que transbordaram com ele: a vulnerabilidade dos alunos, a falta de amparo econômico, social e emocional. Nóvoa (2022) descreve esse cenário:

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação etc. A necessidade impõe-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (Nóvoa, 2022, p. 25).



Entre reinventar-nos professores, atravessados pelo isolamento social, buscar alternativas de aproximação e contato com os alunos, adaptar-se a ambientes virtuais, materiais digitais, encontramos os pibidianos, cruzamos um tempo e um espaço amargurado e estranho. Assim como eles, estávamos assolados de incertezas e inseguranças. Adaptando-nos. Foi um momento de grandes tensionamentos, e nos amparamos juntos. Percebemos que para eles, todo esse contexto pandêmico, de distanciamento, gerou uma grande frustração, narrada nas entrevistas, pela perspectiva de não estar presente fisicamente na escola, interagindo presencialmente com os estudantes. Foi imposta a oportunidade de repensar a escola, a nossa formação e a docência, sob novos olhares.

Nesse sentido, Ana narra como foi ter vivenciado a sala de aula de forma virtual:

158

A questão de ter sido *online* deixou tudo mais fácil, no sentido emocional. Porque, por exemplo, a gente entrava em sala de aula, a gente era os únicos com a câmera ligada, [...]. Mas é diferente... não tinha quadro, não tinha movimentação, não tinha eles levantando a mão, fisicamente, não tinha um enchendo o saco, sabe? Então, todo esse cenário virtual foi desconfortável. Foi desconfortável porque foi confortável (Ana).

Laís relata que

foi uma droga ter vivenciado o PIBID de forma remota. Mas, enfim, eu não consigo dizer muito sobre isso. Porque eu não sei se foi a forma com que eu e minhas duplas trabalhamos, ou é por causa da Pandemia, que



está todo mundo desligado, sabe, o pessoal não está engajado, e eu entendo completamente porque deve ser muito difícil o que está acontecendo e ainda ter aulas dessa forma, eu sei que a gente tentou fazer coisas diferentes, só que eu não sei se as coisas, o jeito que a gente quis mudar, a forma com que quis inovar ali nas aulas, funcionou, se não funcionou, porque não tem um *feedback* disso, sabe? Então, eu estou meio sem saber avaliar as coisas (Laís).

A narrativa das bolsistas deixa em evidência as dificuldades do ensino remoto, em, principalmente, não ter o retorno dos alunos nas aulas. Câmeras desligadas e o silêncio muitas vezes pairavam na sala de aula virtual. Sem vê-los, sem interagir, Laís não conseguiu perceber os resultados das propostas que fizeram para as aulas, o que dificultou bastante avaliar a dinâmica da aula, o que os alunos aprenderam, ou não.

Para Paulo a questão da Pandemia e do ensino remoto foram elementos que se somaram aos desafios de estar na escola e em sala de aula pela primeira vez. O bolsista narrou que, no PIBID, “a gente passa por várias situações desafiadoras que vão moldando. Por exemplo, a gente teve a questão específica da Pandemia, e foi desafio a mais” (Paulo).

Além da questão da Pandemia de Covid-19 e do ensino remoto, o **segundo** elemento que emergiu nas narrativas, atrelado à realidade social em que vivemos, foi o atraso no pagamento das bolsas, refletindo a crise econômica e social do país. Ana narra que participar do PIBID



está sendo muito bom, apesar dos trancos e barrancos no sentido do pagamento. A gente estava num trabalho, né [...] só que ao mesmo tempo tinham colegas nossos, que eu entrava na assembleia do PIBID, tinham colegas com dificuldade de comer, dificuldade de pagar a internet, que é muito essencial atualmente, pelo modelo que a gente está *online*, então isso me desgastou muito, mexeu comigo. [...] tiveram os atos, foi a parte movimentada ruim, muito recente. [...] o descaso do sistema, do governo, é bem triste (Ana).

Diego trouxe para sua narrativa a questão do atraso do pagamento das bolsas afirmando que “o atraso das bolsas me deixou muito triste e desmotivou nosso trabalho” (Diego). Ao encontro dos problemas que podem ser desencadeados no contexto de vida de cada bolsista, com a falta do recurso financeiro da bolsa, essa situação transcende e deixa claro o frágil investimento (que ilustra, por outro lado, um forte investimento de desmonte) por parte do poder público que administrava o país, em 2020, na Educação e na formação de professores: o descaso com um Programa que envolve centenas de docentes, em diferentes etapas formativas, que reverbera diretamente na Educação Básica. É uma ameaça que foi constante em todo o percurso do PIBID, refletida como um grande movimento de resistência.

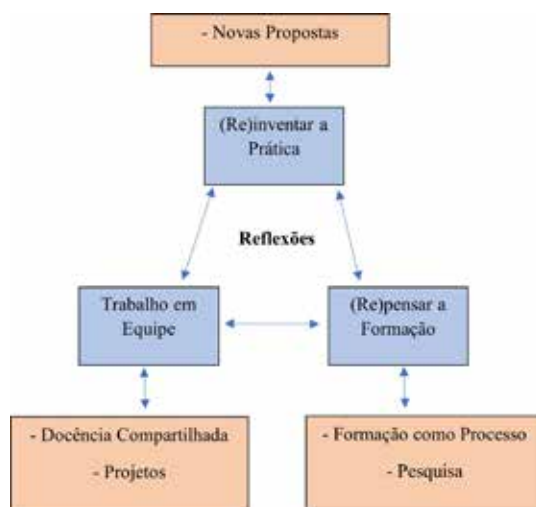
Não distante dessa realidade é o contexto mais amplo da Educação pública no país, onde claramente o PIBID se insere. Em 12 anos de escola pública estadual, entre idas e vindas de governos, caminhamos permanentemente em lutas, reivindicações, greves, vivenciando diariamente nas escolas públicas e carregando nas costas a falta de reconhecimento e investimento na Educação. Infelizmente, essa é uma das partes que agregam o nosso processo formativo no Brasil. O trabalho docente é também um trabalho político de resistência.



4.2.2 ENTRE TECITURAS E RESSIGNIFICAÇÕES: O PIBID NA NARRATIVA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Assim como o PIBID proporciona impactos na FI docente, ele também impactará na FC. As entrevistas realizadas com os professores ex-supervisores do Programa trouxeram diversas questões. Alguns elementos emergiram como alavancas no direcionamento de reflexões e ações que o Programa possibilitou, na convivência com os bolsistas nas escolas. A partir da análise das entrevistas, propusemos eixos condutores que de alguma forma (re)direcionaram o percurso formativo e suas práticas como professores. A Figura 3 esquematiza a proposta, de acordo com os elementos identificados nas narrativas. Cabe salientar que esses elementos, propostos aqui como eixos, não emergiram de forma isolada, mas, sim, foram articulados nas falas dos participantes.

Figura 3 – Eixos condutores na trajetória formativa continuada de professores ex-supervisores do PIBID participantes da pesquisa



O **primeiro** eixo que emergiu nas narrativas dos professores ex-supervisores, que os direcionaram a ressignificar o próprio processo formativo, foi a mobilização de memórias e significações de experiências do percurso de FI e dos primeiros anos de docência. Ao acompanhar os bolsistas em FI, os ex-supervisores memoraram o tempo em que estavam na universidade e de ingresso na escola. A professora Eduarda, ex-supervisora do Programa, remonta o início de sua trajetória inicial ao costurar as vivências na graduação com o PIBID:

Eu fiquei praticamente a minha graduação toda com uma bolsa no geoprocessamento, e não consegui vaga como bolsista do PIBID, porque eu já tinha essa bolsa. Eu fiquei assim, tri tristinha, que eu me formei e não tive essa prática pedagógica porque eu me achei muito crua no tempo que a gente tem experiência em sala de aula. Porque o Estágio a gente segue todo um roteiro certinho do jeito que dá, mas com o plano de aula com objetivo, colocar o espaço vivido do educando, a gente projeta tudo aquilo, mas a gente é muito cru. E eu acho que fica faltando alguma coisa. Eu senti isso quando me formei, parecia que eu estava verde ainda (Eduarda).

Ao perceber a potencialidade do PIBID para os licenciandos, a professora Eduarda recorda, com frustração, suas experiências da formação inicial, por não ter tido a oportunidade ao longo da graduação em experienciar a escola, como oportuniza o Programa. A ex-supervisora atribuiu o pouco acesso à escola e às práticas como um cenário que dificultou a construção do seu trabalho docente.

João, ex-professor supervisor, ao narrar sobre suas experiências no PIBID, remonta a cena da primeira experiência que teve como professor na escola:



Uma coisa que eu me deparei assim, que foi muito impactante, foi quando eu entrei no Estado. Eu sempre trabalhei como estagiário, a primeira vez que eu entrei como professor [...] eu entrei numa turma de 3º ano do Ensino Médio, a professora que estava saindo chegou assim: “Tá aqui os trabalhos para tu corrigires. Já falei com os alunos e disse que tu ia corrigir. E a tua carga horária é essa”. Eram 50 trabalhos. Então, a minha primeira aula, aula mesmo, foi com uma turma de 3º ano, então imagina o meu nervosismo. Imagina eu ter que explicar que vou ter que corrigir trabalho que não fui eu quem pediu, eu que não dei critérios de avaliação, alunos que tinham idades bem parecidas com a minha, eu comecei com 24 e tinha alunos com 19! Foi bem desafiante esse momento (João).

O PIBID possibilita para o professor supervisor, no contato com os bolsistas, remontar e ressignificar, por meio das próprias memórias da trajetória formativa, as experiências da formação inicial e dos primeiros anos de docência em sala de aula. Todos refletem o quanto não ter tido contato com o ambiente escolar ao longo da graduação contribuiu para a insegurança e uma sensação de despreparo para lidar com as demandas da sala de aula. Receber o PIBID é reviver esses sentimentos e sensações, ilustradas nas experiências pibidianas, só que, nesse momento, podendo auxiliar e amparar esses estudantes.

Além disso, ao problematizarmos a nossa trajetória formativa, nos impulsionamos a buscar meios de elucidar essas questões. O caminho que todos seguiram foi o retorno à pesquisa, seja na produção de artigos ou no retorno para a universidade. A professora Karina narra que o PIBID contribuiu bastante ao repensar a formação e a docência:

Contribuiu bastante com esse gás que eu precisava naquele momento, de observar essas novas



possibilidades. [...] o que vem da universidade, ele está chegando, então ele sempre vem com uma coisa nova. Por mais que tu estude, que tu busque informações e mudar algumas coisas, quem está dentro da universidade sempre traz algo interessante, algo muito mais novo que pode te ajudar. [...] quando eu comecei o PIBID [...] eu escrevi um artigo e foi publicado. Aí, eu pensava: “Vou escrever para o doutorado”. Não escrevia para o doutorado e escrevia outro artigo e publicava (Karina).

Para o professor João, o Programa o impulsionou a ingressar na pós-graduação:

Com o PIBID [...] eu decidi fazer o mestrado na Educação. Comecei a trabalhar muito na formação de professores, então eu pensei muito, e quis trabalhar a formação de professores. Eu queria entender mais sobre isso, queria ver mais como é essa relação entre universidade e escola. O que eu comecei a perceber durante o PIBID que os alunos saíam com uma carga muito grande de conhecimento, mas não tinha retorno para a escola. [...] Outra coisa que eu pensei, é: “O que é ser um bom professor? O que precisa ser?” Então, isso começou a borbulhar na minha cabeça. [...] Fui fazer o mestrado pensando no PIBID (João).

Ao entrarmos em contato com os bolsistas, tencionamos a nossa própria formação inicial. Não foi diferente para Carol. A cada final de reunião com os pibidianos, nossas cabeças borbulhavam, assim como a do professor João. Ouvir e participar dos seus relatos e experiências deram vida às inquietações iniciais da nossa docência, como já descrito no decorrer desse texto. Todo esse cenário contribuiu para que Carol se direcionasse a retornar para a universidade, a pesquisar a formação de

professores, não apenas para elucidar essas questões, mas para encontrar novos sentidos para a docência.

O **segundo** eixo, que propusemos ao analisar as narrativas, é o trabalho em equipe, como meio de impulsionar novas ações dentro do espaço escolar. A docência compartilhada com os bolsistas traz uma nova nuance para a docência, na partilha de experiências, em refletir e buscar soluções para as demandas da escola, juntos.

Nesse sentido, a professora Karina narra que o PIBID possibilitou

o sentar e pensar juntos, trabalhar em grupo, eram coisas assim que eu já tinha feito, no Ensino Médio eu trabalhei em grupo, no Ensino Fundamental eu trabalhei em grupo, na universidade eu trabalhei em grupo, mas nada comparado a sentar numa mesa e trocar ideias, ideias criativas, para poder ajudar o outro, sabe (Karina).

A escola, de um modo geral, não oportuniza espaço e tempo para o desenvolvimento de trabalhos em equipe. Diariamente, estamos submersos nas demandas práticas da escola. O caráter cooperativo e colaborativo do PIBID contribui para que se organizem momentos de partilha e de produção de ideias, o que contribui, por meio da reflexão, para o direcionamento da ação.

Outro ponto importante, possibilitado pelo trabalho coletivo, é o desenvolvimento de projetos na escola, propondo a articulação entre os demais componentes curriculares, uma vez que o Programa oportuniza um espaço de troca de ideias, reservando tempo para o desenvolvimento de projetos. A professora Karina conta que o grupo propôs alguns projetos interdisciplinares, mas que muitas vezes, refletindo a dificuldade de encontrar brechas temporais na rotina da escola, os projetos não

conseguiram abranger muitos componentes curriculares. Ela narra que existia uma dificuldade em colocar os projetos em prática dentro da escola:

A gente conseguia alguma coisa com a biologia, e se conseguia com a biologia e tentava com a letras, não dava certo. Tentava depois com a sociais, e não dava certo, porque a sociais estava de manhã e nós à tarde. Nunca tinha tempo para fazer uma reunião todo mundo junto (Karina).

E aqui fica evidente a importância do envolvimento da escola com o Programa. Por mais que o PIBID esteja vinculado a um componente curricular, a escola deve oportunizar a ampliação do desenvolvimento das atividades e projetos propostos pelo grupo. A articulação entre a universidade e a escola deve ocorrer além dos papéis dos professores envolvidos diretamente com o Programa.

Outro ponto trazido nas entrevistas, relacionado ao trabalho em equipe, foi o desafio em supervisionar os pibidianos, ao motivá-los e orientá-los nas atividades. Nesse sentido, o professor João narra a respeito dos diferentes grupos de pibidianos que desenvolveram as atividades na escola:

Marcou muito a primeira leva. A primeira foi superboa, muito criativa. [...] criavam oficinas diferentes, traziam coisas diferentes. [...] O pessoal foi se formando e foi saindo, foi renovando, os outros que vieram depois não inventavam. Quando estava saindo do PIBID, a terceira leva só estava replicando coisas da primeira e da segunda. Então, eu falava: “Vamos ter que criar,



fazer oficina nova” e, devido a algumas dinâmicas eu percebi que eles só reproduziam, não criavam coisas novas. [...] nós falávamos nas reuniões: “Vamos inovar”, e eles: “Quem sabe vamos fazer isso aqui, que já está pronto?” (João).

Ao encontro da narrativa do professor João, Eduarda conta que

sentia dificuldade em tirar eles da zona de conforto. Eu achava que muitos viam muito crus, sabe, aquele aluno que recém-entrou na faculdade, que faz trabalho de Ensino Médio [...]. Então era superimportante aquelas reuniões semanais, porque aí tínhamos os coordenadores para nos ajudar. Eu sentia dificuldade nessa cobrança, cobrar eles para as coisas saírem no prazo [...]. Às vezes eu pedia para eles fazerem um projeto, orientava que tinha que usar autores, explicava como tinha que fazer, e eles iam levando (Eduarda).

167

Além dos tensionamentos ilustrados nas narrativas dos ex-supervisores, o **terceiro** eixo identificado nas entrevistas foi o (re) inventar a prática, por meio das propostas trazidas pelos bolsistas para as aulas. Eduarda narra sobre os aprendizados que a relação com os pibidianos proporcionou para ela:

Eles me ensinaram, eles me ajudaram, os pibidianos, a perceber que não precisa ser tudo engessado. Isso clareou muito a minha docência, mudou bastante. No começo eu achava realmente que eu tinha que cumprir aqueles conteúdos, e sendo supervisora do PIBID, eu percebi que eu até poderia concluir aqueles conteúdos, mas de uma forma diferente. [...] Isso foi fundamental, pra mim como professora, na minha docência, me ajudou a ser mais criativa e saber mais



das possibilidades que eu tenho como professora. [...] As oficinas que eles trouxeram, eu pratico até hoje (Eduarda).

Indo ao encontro, o professor João conta que muitas das propostas dos pibidianos ele utiliza até os dias de hoje com seus alunos:

Eu via como possibilidade, [...] tem coisas que aplico hoje que vieram deles. Então, uma ideia que eles tiveram lá, eu uso como base e aplico nas minhas aulas. Por exemplo, eu tenho uma saída de campo que foi o PIBID que criou, que foi o PIBID que montou, e a partir dela, eu faço as minhas. [...] tem uma oficina de escala com balão, eu uso até hoje. [...] eu olhava para algumas coisas que eles faziam, e pensava “bah, isso é legal!” Eu acho que isso me acrescentou muito como profissional. Eles trouxeram novidades pedagógicas que mais me enriqueceram como professor (João).

Para a professora Karina, o Programa “foi uma possibilidade para aprender. [...] Até hoje, eu busco muitas das coisas que o pessoal do PIBID levou para mim, é bibliografia, jogos, o que dá para fazer, outras possibilidades” (Karina).

Aqui propomos repensar a respeito de quem é e qual é o objetivo do professor supervisor no PIBID. De acordo com o Decreto nº 7.219 de 2010, que regulamenta as atividades do Programa, considera-se o professor supervisor como “o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (Brasil, 2010). A descrição, presente no Decreto, limita e desconsidera as potencialidades do Programa para o professor supervisor.

Primeiro porque desconsidera os tensionamentos que esse papel pode gerar, na relação com os bolsistas, como narrado pelos professores nas entrevistas e vivenciado por nós nos dois editais de participação do PIBID. O professor supervisor acaba por se entrelaçar no processo formativo dos pibidianos, estando ele em processo de formação. É uma via de mão dupla. Muitas vezes há frustração por não conseguir conduzi-los da melhor forma. Muitas vezes há frustração por vê-los frustrados com experiências que não foram como o esperado. Muitas vezes há frustração por não conseguir lidar com conflitos entre os próprios bolsistas, ou entre eles e os alunos da escola. É um caminho de tentativas, de erros e acertos. Enquanto eles vão se constituindo professores, nós também nos constituímos. Nesse cenário, abrir espaço para o diálogo foi a melhor alternativa. E por isso ressaltamos aqui a importância das reuniões, de abrir canais efetivos de comunicação. Todas as trocas e reflexões acabavam por ser refletidas em ações.

Em segundo lugar, o PIBID não é apenas um Programa de FI, mas também de FC. Se a formação docente é processo, não se finda ao recebermos o diploma na graduação. (Re)começamos uma nova etapa da nossa trajetória formativa ao ingressarmos na escola, e o Programa traz muitas potencialidades formativas para nós, docentes que estão na escola e recebem os pibidianos. Em sua narrativa, o ex-coordenador do Programa, professor Vicente, fala da importância do PIBID na FC:

Acho que o PIBID é uma das coisas que ajudaram, daqueles professores que fizeram, ajudou os professores, ele provocou os professores, ele deu um gás para os professores. Os professores começaram a ler coisas. Então, o PIBID é um investimento barato para formação continuada. Era um investimento mínimo que fizeram para a Educação e trazia bons resultados. [...] enfim, movimentava as escolas. Então, é formação continuada nesse sentido [...] era participação no dia a dia (Vicente).



Dessa forma, pontuamos aqui a importância de considerarmos oficialmente o PIBID como um Programa que transcende seus impactos para a FI, englobando em sua proposta a FC. A formação como um processo que se desenvolve ao longo da trajetória de vida de cada um, mas que ocorre, principalmente, na colaboração e na cooperação entre muitos. Nóvoa (2022) contribui, ao refletir sobre a FC:

Face à dimensão dos problemas e desafios atuais da educação precisamos mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho de equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover a realidade partilhada (Nóvoa, 2022, p. 67).

Mesmo o PIBID não tendo oficialmente em seus objetivos o intuito de proporcionar aos professores supervisores um espaço de formação continuada, marcado pelo trabalho coletivo com os bolsistas e coordenadores do Programa, ele acaba por proporcionar experiências que direcionam também a trajetória formativa dos supervisores. Cabe ressaltar que, ao repensar a FC por meio do Programa, abre-se a possibilidade de repensarmos também o modelo escolar, intrínseco ao trabalho docente.



4.3 GRAVITANDO MEMÓRIAS: DA EXPERIÊNCIA SINGULAR AOS SILENCIAMENTOS

Além dos elementos que surgiram nas narrativas dos participantes da pesquisa e possibilitaram a tecitura coletiva dos diferentes significados e direcionamentos que o PIBID oportunizou na trajetória formativa de cada um, emergiram algumas questões individuais que acreditamos ser interessante pontuar. Ao gravitar memórias, nos propomos a resgatar essas questões. Somando-se as experiências particulares que destacaremos aqui, consideramos refletir sobre os silenciamentos das narrativas, ou seja, o que não foi lembrado, o que não foi dito.

Diego, bolsista do Programa, trouxe em sua narrativa o quanto o PIBID o impactou por dois motivos, além dos trazidos anteriormente no texto: primeiramente pela possibilidade de dar/ter voz no Programa, e em segundo lugar, pela oportunidade da docência compartilhada. Em relação ao primeiro contexto, ele conta:

Eu acho que a gente tem muita voz dentro do PIBID. Não que na universidade a gente não tenha, mas eu acho que principalmente nas cadeiras fora da FACED, que é ainda muito aquela palestrinha do professor. A gente recebe o que o professor fala. E no PIBID, eu vejo isso muito por parte dos coordenadores, em proporcionar para a gente. E também, dentro do Protásio, sem sombra de dúvidas, sempre foi muito aberto a conversar, da gente discutir. Eu acho que essa é uma grande diferença do PIBID para a universidade, essa questão de espaço. [...] a gente mudou muito em como a gente assistia e reagia a uma aula da FACED. [...] Eu vejo que o PIBID fez a gente se soltar mais dentro da universidade. Ter mais segurança. Fez a gente entender que o que a gente tem para falar também importa (Diego).



Dessa forma, fica evidente a potencialidade do Programa em proporcionar um espaço em que os bolsistas se compreendam como protagonistas do seu processo formativo. O PIBID dá palavra e os pibidianos são ouvidos. Esse é um exercício fundamental para nos entendermos não apenas como atores na nossa trajetória, mas também como autores da nossa história formativa. Além disso, há a importância de oportunizar a troca e o diálogo em uma construção conjunta da docência. E, aqui, resgatamos a narrativa do pibidiano, ao rememorar à docência compartilhada:

Eu lembro que a gente estava muito eufórico no início, agora a gente está mais calmo. Esse é um ponto positivo de ser uma docência compartilhada, não só no caso com a supervisora, mas também com os colegas, porque se fosse algo que eu estivesse sozinho, numa turma, por exemplo, não iria ser uma experiência tão rica. Eu acho que ter alguém para dividir, de igual para igual, até a questão de trocar o nervosismo, tipo eu ficava triste quando uma aula não andava como eu queria, [...] e a gente discutia isso nos grupos dos bolsistas e tal, e aí sempre teve aquela coisa de um ajudando o outro (Diego).

A docência compartilhada, além de proporcionar a partilha de ideias e angústias, constrói a percepção da importância do trabalho coletivo para a docência. É um exercício que poderá se estender ao longo de todo o percurso formativo, quando os bolsistas concluírem a formação inicial e ingressarem efetivamente na escola, como professores.

Esses dois contextos trazidos pelo bolsista remetem aos desafios que a Carol teve no início da trajetória docente, em que só conseguia se perceber protagonista do processo formativo passados alguns anos já professora, em sala de aula. Um caminho que percorreu sozinha, sem compartilhar inquietações e angústias da docência, e que hoje a

faz perceber o quanto esse espaço faz falta na escola e na universidade. Cabe pontuar que esse espaço deve ser compartilhado por colegas e que o objetivo é compartilhar em busca de alternativas, de soluções para tais problematizações. Não apenas para se lamentar.

Dar/ter voz aos professores está intrínseco a compartilhar a docência. Uma coisa fortalece a outra. Ao compartilharmos (sobre) a docência, estamos ouvindo o outro, estamos nos fazendo ser ouvidos. Costuramos ideias, sentimentos, sensações e nos mobilizamos juntos a buscar possibilidades. Nos percebemos protagonistas da nossa própria formação e docência, na troca com o outro.

Outra questão que pontuamos aqui foi trazida pela bolsista Ana, em sua narrativa, quando falou a respeito do trabalho que desenvolveram sobre o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola:

A gente fez muito trabalho, como o trabalho sobre o PPP, coisas assim que eu não sabia que existiam no universo da escola. Então, a gente estudou muito o ambiente do Protásio Alves. Isso tudo foi fomentando, fermentando a minha cabeça assim. Foi muito bom (Ana).

Por meio do trabalho do Plano Político Pedagógico (PPP), a bolsista traz o significado de conhecer esse universo da escola, até então desconhecido para todos os bolsistas. Mesmo que tenhamos percorrido a escola por quase toda a nossa vida, como estudantes da Educação Básica, desconhecemos o que é estar na escola como professor, o que acontece nos bastidores das nossas aulas. Nesse instante Carol rememora quando estudava no Colégio Júlio de Castilhos e a sensação que tinha ao passar pela porta da sala dos professores. Era um misto de curiosidade, vergonha, medo e respeito, ao observar aquela porta de madeira, pintada numa cor creme-pálida, cravejada de vidros canelados,

mostrando apenas a silhueta dos professores que lá dentro estavam. A porta que dividia o espaço que era dos alunos e dos professores. Hoje professora, diz Carol, entendo o que sentia quando aluna.

Conhecer esse outro universo da escola é atravessar a porta. O PIBID oportunizou para Ana esse movimento de perceber a escola no olhar (em construção) de professora. E esse olhar faz com que percebamos a importância de conhecermos a escola em que estamos. Não conhecer por conhecer, mas sim porque conhecer a escola é conhecer nossos alunos. É refletir e direcionar como vamos trabalhar. Com o decorrer das atividades na escola, ficou claro para os pibidianos o quanto esse cenário é importante ao planejarmos aulas e projetos para os estudantes. Para Carol, essa construção se deu ao trabalhar em diferentes escolas, em diferentes bairros de Porto Alegre, com alunos de diferentes faixas etárias, como já narrado ao longo da escrita.

Outra questão que emergiu na narrativa da Ana foi significar como é para o estudante da Educação Básica ser aluno de um professor pibidiano. Ela narra: “O PIBID faz o papel de ponte entre a universidade e a escola, e eu pensei que tomara que a gente os incentive a quererem entrar numa universidade. Foi uma coisa que eu pensei. Que a nossa presença traz a presença da faculdade. O ambiente da faculdade” (Ana). Nesse sentido, o impacto do Programa pode se estender aos estudantes da Educação Básica, ao perceberem a presença da universidade na escola. Muitos alunos da escola enxergam a universidade como algo distante. Não apenas da escola, mas das suas realidades. Por serem estudantes da rede pública, já ouvimos muitos alunos afirmando que “faculdade não é coisa pra mim, sora”.

Estando em contato direto com os bolsistas, por um período maior, comparado com o tempo em que entram em contato com estagiários, criam-se vínculos maiores. De um modo geral, os alunos questionam os pibidianos sobre a universidade, sobre a UFRGS ser uma universidade

pública, como funciona para ingressar, se os bolsistas vieram de escolas públicas também etc. Esse cenário pode despertar o interesse dos alunos em continuar estudando e ingressarem na universidade. Ao estarem na escola, construindo suas trajetórias formativas docentes, os bolsistas se entrelaçam nas trajetórias dos estudantes da Educação Básica, podendo influenciá-los em suas escolhas formativas.

O quarto ponto que trazemos emergiu da narrativa do professor João, ex-supervisor do Programa, e diz respeito a dar espaço na escola para quem está chegando. O professor conta que

sempre fui muito receptivo com quem vinha, quem eu não conhecia, eu dizia: “Vem, vem fazer estágio. Eu não me importo, pode usar as minhas aulas”. Porque muitos professores achavam que iria estragar, atrapalhar o planejamento. Então, tinha essa dificuldade (João).

Fica evidente a necessidade de nós, professores que estão nas escolas, darmos espaço para os alunos que estão percorrendo a trajetória formativa inicial. Para que a articulação entre a universidade e a escola seja possível, e que se costurem as experiências em ambos os espaços, é urgente que os professores (independentemente da etapa de formação) estejam receptivos a isso, visto que esse cenário extrapola as potencialidades formativas para/com os docentes na escola também.

No universo da análise das narrativas, de acordo com a compreensão cênica, foram considerados os silenciamentos nas entrevistas, ou seja, os elementos não ditos. Para Frison e Abrahão (2019, p. 8), esses são elementos que compõem a cena 3 dentro da análise compreendida, e afirmam que “as cenas esquecidas têm representação juntamente àquelas que possam ser entendidas como tendo sido reprimidas pelo narrador”.

Dessa forma, destacamos aqui primeiramente o que não ficou claro, e diz respeito à entrevista do professor Vicente, ex-coordenador. Não foi possível encontrar em sua narrativa as potencialidades do PIBID na sua trajetória formativa. O professor teceu relações aos bolsistas e aos professores supervisores, mas não se colocou nas experiências, o que dificultou buscar os elementos que podem potencializar, ou não, na sua formação, como professor da universidade.

O segundo silenciamento que destacamos aqui diz respeito a todos os participantes das entrevistas não terem, inicialmente, a intenção de serem professores, o que ficou evidente em todas as narrativas. Porém, não foi possível encontrar em suas falas os motivos que fizeram com que todos não escolhessem, num primeiro momento em suas trajetórias, a docência. Em contrapartida, todos narraram os motivos da escolha, posteriormente, e principalmente o seu encanto pela docência.

A Carol narra que com ela a história não foi diferente, como já evidenciado em outras partes deste texto. Ela acredita que a escolha pela docência é, por vezes, difícil de se reconhecer. Primeiro pelas questões mais amplas que envolvem a Educação no nosso país. A falta de investimento e estrutura. Além da falta de reconhecimento, baixos salários e falta de perspectiva para a carreira docente. Essa é a realidade que vivemos e vimos nossos professores passar, que embora possam ter sido fantásticos, ao longo da nossa caminhada na Educação Básica estampavam todas essas questões.

O fato é que ser professor no Brasil não é atrativo. Nossos alunos sonham em ser médicos, advogados, engenheiros. Por que não sonham em ser professores? As consequências de toda essa trama estão sendo percebidas, ao vermos cada vez menos estudantes buscando, nos cursos superiores, as licenciaturas. Esse é, talvez, o maior silenciamento que diz respeito a um projeto de nação: a Educação é para poucos.



ENTRE O FIM E O (RE)INÍCIO: A REFLEXÃO QUE (NÃO) FINDA E OS ECOS QUE IMPULSIONAM O RECOMEÇO

Para Carol se transformar de professora da Educação Básica em uma pesquisadora, não foi nada fácil. Os enfrentamentos diários e a vida, realmente como ela é, inibem a potencialidade de muitas Caróis que poderiam/deveriam pesquisar mais e produzir mais ciência. Neste momento, volta a narrativa da Carol, manifestando suas dificuldades, iguais à de muitas outras e muitos outros em nosso país.

Conciliar todas as demandas da minha vida, especialmente da docência na escola e da maternidade, com as leituras, com a escrita, observações, entrevistas, não foi fácil. Um malabarismo diário com o tempo e os espaços. Um jogo entre estar presente e estar ausente. Uma dedicação e organização que teve como combustível o desejo em abrir um novo caminho, de ampliar a minha compreensão sobre a minha docência, sobre a minha existência. Vem da costura da minha realidade com a pesquisa, as percepções finais, que transformadas em ecos seguirão comigo na minha trajetória. A pesquisa quase finda. A existência, com certeza, segue.

Entre os caminhos percorridos e das percepções que deles surgiram pontuo aqui a importância de percebermos a formação docente como processo, interligada a nossa história de vida, reconhecendo assim a importância da reflexão sobre as nossas experiências, a busca de fatos, ao longo da nossa trajetória, que foram “divisor de águas” como meio de redirecionar o rumo da nossa caminhada, (trans)formando nossos pensamentos e ações.

Essa é uma característica da docência, uma profissão de permanente reconstrução. E aqui pontuamos a potencialidade das narrativas como



dispositivo de pesquisa, junto ao método (auto)biográfico, na área da Educação, na formação de professores, possibilitando reflexões, por meio da fala e da escuta, identificando os momentos que fizeram com que tomássemos outros rumos na nossa trajetória docente. É o olhar para si e para as relações que tecemos, para nos compreendermos professores.

Ser professor é se constituir nos atravessamentos da vida, do nosso passado, de nossas famílias, de nossos professores, de espaços, de alunos, de colegas, da sociedade, das alegrias e dos dissabores. A docência converge de diferentes elementos que não só o conhecimento. Na soma desses elementos, vamos construindo modelos da nossa professoralidade. O professor é modelar. Muitas vezes repetimos padrões, na nossa prática, que vimos/expericiamos com nossos professores ao longo da nossa escolarização, ou, ainda, na formação inicial. E, aqui, pontuamos novamente a importância da reflexão, do dar-se conta, para redirecionarmos a construção da nossa identidade docente, das nossas práticas.

No universo da formação de professores é fundamental pensar a relação entre os espaços formais, que adicionam (importantes) elementos nessa trajetória, a universidade e a escola. A frágil articulação entre os dois espaços não é novidade. O PIBID investe na formação de professores e contribui diretamente no fortalecimento da integração entre a universidade e a escola. Ao aproximar e estabelecer uma ponte efetiva entre os espaços formativos, o Programa faz emergir, por meio das experiências que vão sendo tecidas, reflexões e ações que impactam direta e positivamente na formação inicial e continuada dos professores envolvidos no Programa.

O PIBID acaba por ser um grande momento-charneira, como define Josso (2004), para os pibidianos que são atravessados pelos alunos da Educação Básica, no ambiente escolar; para os professores supervisores

que são atravessados pelos bolsistas; e para os professores coordenadores que são atravessados pelos bolsistas e professores supervisores. Essas costuras fazem com que o Programa seja efetivo na trajetória formativa de cada um, visto que as experiências são construídas nessas relações.

Neste cenário, pontuamos a importância do caráter colaborativo e cooperativo do PIBID. Ao compartilhar a docência, a solidão do trabalho docente é abrandada, além de acelerar o amadurecimento. Ao experienciar essa realidade, por meio do Programa, ficaram evidentes a carência desses momentos na rotina da escola e a necessidade de repensar e mudar esse cenário no ambiente escolar, entre os professores. A troca entre os pares na escola é respiro criativo, é dar voz a quem vive a escola e a Educação diariamente, é possibilitar olhar e compartilhar a dúvida em busca da reflexão, sobre si e sobre a docência, direcionando a (novas) práticas.

Dessa forma, emerge uma importante constatação. O PIBID possibilita que construamos novos olhares sobre a escola. Primeiramente, a respeito da potencialidade, que não é aproveitada, em ser um espaço de formação continuada para os professores que nela estão. Além disso, a falta de protagonismo da escola no processo de formação dos professores muitas vezes reflete a falta de protagonismo dos próprios professores. O papel da escola na formação de seus profissionais deve ser repensado e redirecionado, para que possamos perceber e transformar as experiências escolares, em experiências formativas.

Na trajetória da formação continuada, para os professores supervisores o PIBID impulsiona a busca da compreensão do percurso formativo, revendo as relações entre a universidade e a escola, muitas vezes impulsionando à pesquisa, ao retorno à universidade. Além disso, o Programa oxigena a prática dos professores na escola, por meio de propostas e projetos dos próprios pibidianos.



Os impactos do PIBID para a formação inicial permeiam o contato antecipado com o ambiente escolar durante a trajetória da graduação. Entrar na escola permite que os licenciandos se deparem com o trabalho docente e todas as demandas que dele emergem, já no início da licenciatura, o que é inegavelmente positivo. O contato direto com a docência possibilita o desenvolvimento de relações com a teoria e a prática, com o que estão construindo na universidade, paralelamente com as construções na escola. A abstração dos conhecimentos ganha objetividade.

Além disso, ao entrarem em contato com o ambiente escolar é oportunizado o reconhecimento da escola como espaço formativo, percebendo a importância de nos aproximarmos da realidade da escola para exercermos nosso ofício, como professores. Essa aproximação possibilita compreender o papel dos alunos na construção da nossa identidade docente, das nossas posturas e práticas e da construção da Geografia escolar.

Dessa forma, o PIBID possibilita repensarmos a formação inicial, como um processo exclusivo à universidade. A escola emerge como um espaço que deve ser costurado à trajetória formativa, já no início da graduação, ou seja, o contato com a escola precisa ser mais precoce nas licenciaturas. A universidade e a escola devem reconhecer a importância da integração dos dois espaços na formação inicial de professores, fortalecendo propostas que articulem o desenvolvimento dos conhecimentos com a prática, paralelamente.

O Programa como uma política pública para a Educação carrega consigo as tendências que caracterizam os governos que assumem a gestão em nível federal. Nesse contexto, o PIBID possibilita acrescentar no percurso formativo dos professores as nuances políticas e de resistência da docência, presentes ao longo da história da Educação no Brasil. De um modo geral, na trajetória da Educação no país, os

principais momentos que oxigenaram (por meio de iniciativas públicas) a Educação foram em gestões democráticas e de liberdade.

Atualmente (2016-2022), o descaso do Estado em relação à Educação e na formação de professores, ganha formas no Programa, estampadas nas ameaças de cortes de investimento para o PIBID e no atraso do pagamento de bolsas. Esse cenário ilustra a realidade da Educação no nosso país, que assombra nossa trajetória docente. A falta de investimento evidencia um projeto político de desmonte da Educação. O Programa traz impactos importantes na trajetória formativa docente, e deve ser compromisso do Estado mantê-lo e ampliá-lo.

O PIBID foi projetado como um meio de qualificar a formação de professores no nosso país e de incentivar a procura pelos cursos de licenciatura, visando elevar a procura e a escolha pela docência como caminho profissional. Visto que a escolha pela docência não é garantia de permanência nessa profissão, é insuficiente criarmos políticas públicas que enaltecem apenas a formação inicial. O Estado deve articular políticas públicas que incentivam a procura e a escolha pela docência, sim! E nesse caso, o PIBID cumpre o seu papel, mas deve ser compromisso do Estado incentivar a permanência desses professores, pensando em políticas públicas efetivas que englobem os professores na escola, que deem voz às demandas profissionais, e principalmente direcionem ações positivas, criando um canal de comunicação e troca.

De qualquer forma, a diminuição da procura pelas licenciaturas é um indicativo importante para pensarmos o cenário futuro da Educação no nosso país. Ser professor não é atrativo. Quais são as perspectivas para a Educação se não tivermos mais professores qualificados? Quem se beneficia dessa realidade? Voltaremos a abrir cicatrizes profundas de tempos nebulosos na história do nosso país, quando o “projeto de nação” era manter a Educação para poucos?



BINGO – O QUE NÃO SÃO NÚMEROS SÃO PROBLEMAS

ROSELANE E NESTOR

Na composição da identidade docente, levam-se em consideração diferentes lugares, tempos, fenômenos e pessoas. Um dos momentos marcantes na escola, que de alguma maneira (de)forma o professor é o dia do Conselho de Classe. Este dia mais parece uma cerimônia de cremação: quem vai para a fogueira e quem dela escapa. As salas são cuidadosamente arrumadas, geralmente em círculo, para que todos ouçam e enxerguem a todos, os professores participam de um evento de descarrego, pois aqueles que incomodaram na sala de aula receberão o sabor de vingança.

Quando Carol compara o conselho de classe a um jogo de bingo ela tem razão, os números da chamada, do diário de classe, são anunciados um a um: a coordenação pedagógica fala em bom tom o número cinco, por exemplo; os professores silenciam e a chamada vai adiante. Ao chegar ao número 17, aparece o primeiro nome. Nesse momento, começa o julgamento, pois após o número ecoa um nome qualquer: Ricardo, Maria, Aparecida ou Rafael. Na continuidade do nome levantam-se as características do cidadão. Geralmente são pautadas por mau comportamento, ironia, falta de estudo, não realização de tarefas, finalizando com uma nota que resume aquele espaço de tempo em que está sendo julgado.

Dessa forma, justificamos o título desta seção: Bingo – o que não são números, são problemas. Fato que chama a atenção de qualquer professor que já passou ou que está passando por um conselho de classe. Os conselhos de classe realmente influenciam um professor. Os mais sensíveis encontram nele um momento a não ser seguido, ou seja,



parece ser mais uma reunião de condenação do que de recuperação, ou de análise de situações. Já os professores mais resistentes esperam este momento para afirmar com veemência o veredicto dos estudantes que o infernizaram durante dias a fio, sem dó nem piedade.

A partir desta análise da relação do professor com os números e nomes, temos um problema, pois a escola está apresentando, cada vez mais, estudantes com dificuldades em concentrar-se, realizar tarefas que exijam reflexão, em respeitar professores e colegas e alunos que não conseguem desviar os olhos do celular. Em pouco tempo sobrarão escassos números e os nomes condenados serão recorrentes na seção de um conselho de classe.

Esta preocupação acompanha a Carol em suas narrativas, o professor forma-se a partir de metades, uma delas é composta pelos conteúdos de sua ciência. A outra é composta pelo olhar diferenciado à aprendizagem em si, à relação e compreensão de como se lida com o aluno corpo/alma. Esta metade, muitas vezes, configura-se esvaziada pela sua formação acadêmica. É como se no diploma faltasse algo, viesse somente com a frente e não com o verso. Este saber passa a ser compreendido a partir da experiência, e exatamente aqui é que o grande perigo habita. As experiências nem sempre são boas e devem ser copiadas, como esta, que resume um trimestre em um conselho, em números e nomes.

Por esta e outras razões é que há a preocupação com a formação, (de)formação e transformação do professor. Se formos, enquanto professores, um conjunto de muitos outros, de lugares e tempos, precisamos aprender, em algum momento, como lidar com o que a escola vai, no decorrer dos anos, fazer conosco. É como se precisássemos nos proteger e saber escolher o que vai realmente nos transformar em professores.



Com isso, não queremos dizer que a escola não tem o poder de proporcionar aos professores e estudantes a capacidade de reflexão e de mudança social. Acreditamos na escola, assim como acreditamos nos professores, pois sem escola e professores, não teríamos a condição de criar, recriar e encontrar soluções que salvam vidas, que protegem o ambiente, que discutem a Matemática, a Filosofia ou as Ciências da Natureza, entre outros, para propor melhorias ao mundo e às pessoas. A escola tem um potente papel social e esse papel não pode ser desprezado. O que estamos tentando refletir é que a escola pode fazer muito mais do que faz, a partir de momentos que proporcionem a troca entre professores, que estes professores possam criar outras formas de entender e lidar com os estudantes. Oportunizar momentos de crescimento uns com os outros. Lidamos com pessoas e quem lida com pessoas precisa, constantemente, repensar práticas e estudar sobre relações e comportamentos.

O grande problema para a construção dessa escola e desses professores é que tudo isso depende de outros fatores, como, por exemplo, da vontade política. Hoje, a realidade vivida, no inverno de 2023, é que a escolha de nossos governantes pauta por outros caminhos na tentativa de melhorar nossas vidas. Cremos que a escola pode (deve?) valorizar a formação cidadã dos alunos, voltar a discutir política, não como forma rasa de criticar os políticos – isso é fácil, os maus exemplos são variados nas mais diversas esferas –, mas como forma de mostrar à juventude a necessidade de se envolver nas discussões dos temas que estão nas mídias e nas nossas casas. Discutir ética, discutir quais são os valores que mais são buscados por nós, sejamos pessoas de pouco poder, sejam pelas camadas mais ricas. Por exemplo, crescimento econômico é um bem perseguido, mas a que preço? Destruir biomas, invadir terras dos povos originários ou de posseiros, quilombolas é legítimo se houver produção de riquezas? Os temas polêmicos abundam no nosso dia a dia e a escola

é o espaço-tempo dos debates organizados e argumentados para que eles ocorram não com a pretensão do consenso ou da ‘solução’ definitiva das controvérsias, mas tendo sempre a escola como *Ágora* de formação política de nossos discentes, pois é a escola o lugar da acolhida das diferenças e das divergências vistas como riqueza e não como problema. Enfim, a escola como espaço-tempo para vermos e pensarmos que sociedade temos e que sociedade queremos. Pensarmos quem somos e quem está ao nosso lado. Pensar o outro não como ameaça, mas como fonte de meu crescimento como ser.

Ainda pensando na escola, saindo do conselho de classe e entrando na sala dos professores, percebe-se que a Carol, enquanto estudante, enxergava a sombra de seus professores pelos vidros da porta. Imaginava o que se passava no interior daquela sala, espiava atenta para ver se percebia movimentos e palavras. Enquanto professora, ficou do outro lado da porta, participou das conversas e percebeu o conteúdo que fluía no interior da sala.

Costumamos dizer que as salas dos professores, em todas as escolas, com raras exceções, são sempre iguais: a conversa pauta os alunos, nem sempre os bons. Na maioria das vezes não são os bons alunos que merecem destaque neste lugar; os professores, muitos deles, desde que entram nas escolas até o dia da aposentadoria, se sentam no mesmo lado da sala, se duvidar, nas mesmas cadeiras, sem contar que parece ser regionalizada por segmento, cada segmento toma posse de uma parte da sala. A Educação Infantil fica de um lado, os Anos Iniciais de outro e no mesmo contexto os Anos Finais ou Ensino Médio. Ou regionalizada por área do conhecimento, ou por afinidade de gostos, enfim, podemos entrar na sala diversas vezes e sempre direcionamos o olhar para o mesmo lado, ao buscar um ou outro professor; sobre a mesa visível, ou nem tanto, às vezes encoberta por um guardanapo, sempre tem um livro ou uma revista que contém produtos a serem vendidos; e



além dos alunos pautam assuntos de destaque como receitas de comida, indicações de médicos, disputa de jogos de futebol e, em tempos de não polarização, arriscavam-se posicionamentos políticos.

Nestas salas, os professores também se formam, se (re)formam, (auto)formam e se transformam. Os assuntos cotidianos motivam ou desmotivam, contagiam pelo bem ou contagiam pelo mal. Certamente a sombra e o perfil corporal dos professores que a Carol enxergava, no além da porta, estavam destinados a sobreviver às características marcantes desta sala. Ao entrar nela como professora, Carol percebe o desânimo e as palavras destinadas à desvalorização dos estudantes, bem como lamúrias sobre a precariedade da profissão. Parece que a sala dos professores se torna um laboratório da própria escola. Não se sustentam assuntos que possam abastecer os professores de força e vontade para enfrentar os desafios da sala de aula. Como diz Carol, é outro universo. Não estamos querendo imprimir que a escola deve ser um paraíso ou a continuidade de nossas casas, mas que possa ser um lugar de discussões prazerosas com pessoas que reflitam e que tensionem de maneira produtiva. A escola não precisa ser tão cinza e nebulosa, podemos fazer dela um espaço de esperança e crescimento.

A reflexão em organizar frentes de resistência contra a situação dos professores, pensando politicamente, com leituras apuradas da sociedade. Fazer frente contra o racismo, a homofobia e contra tantos outros preconceitos que professores e estudantes sofrem e reproduzem neste meio. Refletir sobre o trabalho docente, sobre as dificuldades dos alunos e como superá-las. Pensar em trabalhos conjuntos que façam a diferença na vida das pessoas. O professor tem uma capacidade fantástica de criar, de planejar e refletir. A arma que tem é a mente e as leituras que faz do mundo pelo viés de suas ciências, professores juntos podem parecer um grande perigo para a paz de uma sociedade pautada na ganância, na naturalização e na capacidade de impor os silenciamentos

e as invisibilidades. Não é à toa que anos após anos estava na agenda dos governantes desmoronar, dividir, desgastar e desvalorizar os professores. Essa agenda prevê o perigo em haver professores articulados, inteligentes e ágeis contra as mazelas governamentais. A falta dessas discussões não está centrada somente nos cotidianos das salas dos professores, mas este é um lugar que poderia gerar enfrentamentos e propostas de ações coletivas, não somente lamentações.

No Brasil, a maioria esmagadora dos estudantes está em escolas públicas. No último censo escolar de 2022, mais de trinta e oito milhões de matrículas, na Educação Básica, estão ancoradas nas instituições públicas. As instituições privadas têm um pouco mais do que dez por cento de matriculados. Em nossa realidade, na cidade de Porto Alegre, é muito comum os estudantes das escolas públicas não concluírem seus turnos de estudo. Com as mochilas nas costas se dirigem às suas casas, antes do horário, por falta de professores, pela precariedade na infraestrutura das escolas ou por desânimo em permanecer num lugar que não parece ser o seu. Comum também em nossa realidade é falarmos com estudantes de escolas públicas a poucos metros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e eles não terem ideia da existência de um ensino superior gratuito e de qualidade que possa ser a chance de continuidade de seus estudos.

Em meio a isso, com a palavra dada, a Carol nos narra de dentro dessas escolas a falta de reflexão, a falta de pensar saídas e de buscar em conjunto de maneiras de amenizar ou mostrar de forma contundente para a sociedade a importância em tornar a educação “TOP”. Essa massa de estudantes é que pensará um Brasil melhor. Se a escola não proporcionar aos estudantes o empoderamento para refletir as mazelas da sociedade, quem refletirá? Pouco provável que serão os dez por cento dos alunos das instituições privadas. Temos a certeza de que não é o professor o culpado desta desgraça institucionalizada que reflete a educação deste

país, mas, por outro lado, acreditamos na força e no potencial que este grupo de profissionais da educação é capaz de promover para a melhoria das escolas, que certamente melhorarão a realidade da sociedade.

Diante desta realidade, a Carol nos traz o PIBID, como um lugar que não é nem a escola nem a universidade. Um lugar em que se juntam outros lugares e essa junção não representa soma e sim interação, conjugação e ação contígua. Com os pibidianos, Carol volta aos bancos universitários, não para se qualificar, não é esta a discussão, mas para memoriar a sua própria formação. O PIBID oportunizou à Carol a reflexão sobre si, sobre como sobreviveu à universidade e como sobrevive à própria escola. Os bolsistas depositaram nela a compreensão sobre o lugar da experiência na formação. Pelos seus marcadores de vida ela foi se colocando no lugar de cada um e foi revertendo, com memórias reversas, como encontrar outros caminhos, com mais atalhos e reflexões sobre a formação docente.

Como seria a Carol hoje sem o PIBID?

Certamente, não seria a mesma. Ao mencionar a sua ação enquanto supervisora de pibidianos, realça e sublinha a importância deste marcador em sua formação, diz a Carol em sua escrita:

Os prazeres e dissabores da docência estão presentes em toda trajetória formativa dos professores, que ocorre em um longo e constante percurso. Ao participar como supervisora do PIBID, as reflexões sobre a minha própria formação ganharam novas nuances, sendo ilustradas pelas experiências dos bolsistas que acompanhei nos três editais em que participei. Entre idas e vindas, o Programa possibilitou que a minha trajetória formativa fosse costurada, inicialmente, com

a trajetória de vinte e um estudantes de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do sul (UFRGS), futuros professores.

Não foram as experiências dos bolsistas que ressignificaram a vida de formação da Carol, foi o olhar sobre as suas próprias experiências que os bolsistas oportunizaram, que fez a Carol pensar sobre quem ela era, naquele momento e naquele espaço. Quem ela é no presente representa uma mistura de tempos. O presente transforma-se em passado e futuro. Mistura de tempos, de lugares, de vozes (auto)formou e (auto)forma a professora Carolina.

Esta política pública, com um desenho inteligente, é incorporada por quem passa por ela. Uma vez pibidiano, sempre pibidiano. A entrada na sala de aula traz a certeza de querer ser professor ou de reparar que ser professor não é, definitivamente, o que se quer. O primeiro contato com os estudantes, a responsabilidade em pensar como o outro aprende é um marco fundamental para ser professor. O PIBID oportuniza a reflexão no planejamento em conjunto, com respaldo, com consciência. Neste momento não se trata de resumir ou de minimizar a dificuldade presente nos objetos do conhecimento, trata-se do não reducionismo e da oportunidade em mostrar o quanto a Geografia é complexa e não somente classificatória ou subjugada a um senso comum, em que tudo pode ser Geografia. O planejamento é um momento mágico no PIBID.

Após o planejamento vem a ação que valida ou não o que foi planejado. O pibidiano está diante dos estudantes. Ele muda de lugar, ele adentra a sala. Eles memoriam suas vidas nos bancos escolares. Deixam de olhar pelas portas e janelas e se situam como professores. São chamados de professores e este chamamento muda a forma de ver o mundo. Muitas vezes, não sabem o que fazer com tudo isso, com estudantes quase da



mesma idade, com objetos do conhecimento recentemente aprendidos e com pesadas palavras: Professor – Sôr – Profe. A hora da aula não é tão mágica como o planejamento, mas é significativa, é forte e decisiva. Os minutos demoram a passar ou passam de forma abruptamente rápidos. Aos poucos, com o andar dos dias, as melancias se acomodam e eles se tornam pouco a pouco professores. Não há mais o estranhamento em ser chamado de professor, a vida segue e a sala de aula passa a ser cotidianamente um bom lugar, de tensão e conflitos, mas um bom lugar.

Após a sala de aula vem o momento da reflexão: o que se fez que deu certo e por que deu certo. O que se fez que deu errado e por que deu errado. Todos falam, discutem em encontros pós-aula e se reforçam. Esse reforço é o que a Carol sente falta em seu cotidiano com os seus colegas. Momentos de contar sobre si, seus medos, vitórias e descobertas junto aos alunos, como se fossem estudo de caso, conversa atenta sobre como fazer cada vez melhor.

Estas são as influências e diferenças que o PIBID faz nas Carolinas da vida. Aqui reforçamos o papel dos professores universitários, que devem se fazer presentes neste momento. Os coordenadores de área, que atentos, aprendem com estes ensinamentos e reforçam em suas formações junto a outros professores a importância da troca e da reflexão. Os professores universitários voltam para a escola e aprendem como devem formar os futuros professores.

Em nossas vidas, como professores universitários, na coordenação do PIBID, ouvimos por muitas vezes, dos licenciandos, frases sobre o quanto é mais fácil aprender que ensinar. Aprender depende muito mais de nós que dos outros, mas ensinar depende de como aqueles que aprendem conseguem aprender. Não temos a memória de como aprendemos; por esta razão, precisamos estudar muito como se ensina. Realmente eles têm razão, aprender é mais fácil, mais tranquilo e menos desgastante. O aprender não precisa pensar no limite do outro, é pensar

nos seus próprios limites. Já ensinar é ter a humildade em reconhecer as diferenças e agir de forma a atendê-las. Quando há esta manifestação consideramos um grande caminho já percorrido, ouvir estas colocações nos faz acreditar que por trás de uma aula, de um planejamento ou de uma proposta há a reflexão sobre a importância de um professor. Quem pensa que ser professor é aplicar definitiva e fielmente o que aprendeu na universidade não consegue discernir a diferença entre aprender e ensinar.

Aprender a ensinar não parece ser uma tarefa que tenha nascido conosco, não é inata, ou seja, não significa uma vocação. Durante muito tempo atribuiu-se esta tarefa às mulheres, justamente porque a mulher “nascia” com o dom de educar seus filhos, como se os homens não precisassem se preocupar com isso. A reflexão que fazemos com este livro é justamente desmistificar esta análise. A Carol não nasceu professora, tanto é que não havia se decidido a isso quando encontrou no laboratório que trabalhava na universidade um caminho para a sua profissão. Não se viu professora com o seu diploma e nem mesmo se viu professora no início de sua carreira. A Carol se fez professora, assim como nós, Nestor e Roselane. Fizemos-nos professores no decorrer de nossas vidas. O professor aprende a ensinar e nem todas as pessoas que instruem são professores e nem todos os ditos professores ensinam, alguns somente instruem. Temos somadas muitas décadas de docência e uma coisa parece muito tranquila de afirmar: a importância do estudo, da leitura para nossa permanente formação. Mas não só isso, não se trata apenas de uma caminhada solitária. Queremos enfatizar o quanto aprendemos a tentarmos ser melhores docentes ouvindo e trocando com nossos pares, sejam eles professores da Educação Básica ou das universidades, sejam jovens alunos/pibidianos/pós-graduandos. A Educação precisa de INTERAÇÃO e essa é potencializada na discussão conjunta. E, importante, sem a ilusão do consenso e da total simpatia. Divergir com argumentos é também educativo.

A instrução pressupõe reprodução, cópia, seguir passos, sem a criação. A instrução é unidirecional, como a explicação da montagem de um brinquedo ou de um eletrodoméstico, ou ainda as instruções para quem está aprendendo a dirigir, é mecânica e desprovida de reflexão, apenas está representando um manual. Para instruir basta ter um aprendiz. O ensino é a proposição de que, quem está aprendendo está criando, superando quem está a ensinar. O bom ensinador é aquele que se deixa vencer por aquele que aprende. Para ensinar precisa-se saber para quê, por quê, como e para quem, não é uma ação única e nem tem por objetivo a reprodução. Para ensinar precisamos ter alunos, não bastam apenas aprendizes. Para ensinar precisamos aprender a ensinar, para isso são necessários diferentes saberes e um grande saber é compreendido na universidade. A licenciatura é provida de arquiteturas curriculares que nos fazem pensar na complexidade do ensinar.

Na narrativa da Carol conseguimos discernir diferentes momentos em que ela aprendeu a ensinar. Junto aos seus professores da universidade aprendeu como ensinar, mas também como não pode aplicar o que pensou ter aprendido em situações cotidianas da escola. Carol aprendeu que a universidade não ensina tudo e com esse pressuposto foi em busca de outros aprendizados que memorou de sua vida, seus alunos, seus colegas, sua família, o PIBID, a escola, entre tantos outros tempos e espaços que desentocou de sua história. A Carol tem sua narrativa, não porque tem uma história, ela tem uma história porque acaba de escrever nesta obra a sua narrativa. Quem a ler, certamente terá vontade de rever, recontar e reconstruir a sua própria história.

“Não durmam, olhem pelas janelas”. Essa frase, dita pela professora, ecoa para o futuro da Carol. A janela estava relacionada à composição dos lugares, das paisagens, dos fluxos, dos fixos e tantos outros objetos geográficos que se arranjavam no espaço. Esta frase instigou a Carol a ser professora a gostar de Geografia, a entender que o olhar não se limita

somente a ver, de forma aparente, mas a enxergar o que para outros poderia estar invisível. Esta professora a formou. As mulheres de sua vida a formaram, pelo exemplo de garra, luta, força e, principalmente, por serem mulheres. A trajetória das mulheres iluminará a sua trajetória, a tirará da caverna, porém seus olhos não foram ofuscados pela luz. O ser professora está tecido pelos diversos saberes construídos durante sua vida. Não nasceu professora, se tornou professora e se torna cada vez mais, pela presença do outro, como pelos pibidianos, colegas e amigos.

Se faz necessário refletirmos sobre nossas vidas, nossos momentos-charneiras, que nos tornaram o que somos. O reconhecimento de nossos alunos, as lembranças que eles têm de nossas aulas ou da nossa maneira de ser. Um paciente lembra-se de um médico porque salvou a sua vida, ele não entende absolutamente nada da composição dos remédios que ingeriu, mas confiou e é eternamente agradecido. Um aluno lembra-se de seus professores, sem se dar por conta que eles podem ter salvado sua vida. O que fazemos como professores é tentar constantemente (salvar) deixar marcas positivas em nossos alunos, ser fiéis à etimologia da palavra *ensinar* (*in signo*), isto é, inserir sinais, marcar os que conosco convivem. Não significa que vamos conseguir com todos ou em todos os momentos. A pegada/marca que deixamos está posta na forma como nossos alunos enxergarão o mundo pelas janelas de suas vidas (não durmam, olhem pelas janelas), eles não se lembrarão das relações de conteúdos nem terão condições de realizar uma prova, depois de adultos, que fizeram conosco na adolescência, mas lembram de nós e, mesmo sem se dar por conta, predominam em sua maneira de ser e entender as coisas, a forma como refletiram sobre a lista de conteúdos já esquecida. O que fica em nossos alunos somos nós, muito mais que a Geografia, a História ou a Matemática. Foi isso que a Carol trouxe de seus professores, as marcas. Desta maneira é importante refletirmos sobre as marcas que pretendemos deixar, sobre como seremos lembrados e por que seremos lembrados.

Para os pibidianos, o momento-charneira se manifesta em suas narrativas como sendo o próprio PIBID, ou seja, o PIBID mudou a forma como passaram a enxergar a docência. Para Carol, o PIBID também se configura como um momento-charneira, ela desentoca as memórias do início da sua docência e passa a refletir sobre ser professora, e esta reflexão a projeta para o futuro, oportunizando o entendimento da eterna inconclusão. A lida com os filhos, com os desgostos da escola, enquanto estudante, o significado do livro didático e a relação com as lamúrias dos colegas reverteram o pensamento da Carol e a incentivaram a ser cada vez melhor. Não significa que nestes momentos de nossas vidas sempre estaremos acertando, o importante é seguirmos refletindo e tentando ser cada vez melhores.

...

Dedicar agora uma atenção ao “toque de recolher”. Este fragmento da narrativa está intimamente ligado ao ser professora. Em muitos momentos desta escrita afirmamos que, mesmo estando trabalhando conteúdo similar, temos por trás deles uma história de vida de quem os ensina e isso faz a diferença. A Carol manifesta que o toque de recolher da escola de periferia onde trabalhava mudou o sentido de ensinar o conceito de território. Este conceito é “oferecido” na universidade igualmente para todos os estudantes. Ao aprender, cada um faz deste conceito o que a vida fez com cada um. O entendimento de território para um latifundiário é diferente do entendimento de território para um morador de região fronteira ou, ainda, é diferente para quem vive ou convive com facções de domínio de drogas, ou alguém que (sobre)vive nas ruas. A existência na escola de periferia fez com que ela enxergasse que, para os estudantes, frequentadores daquela escola, o poder sobre a terra, o território, tinha um sentido muito distinto daquele estampado em manuais didáticos. O toque de recolher ensinou a Carol a entender outra Geografia. A sua vivência em lugares alheios à universidade a formaram

e (auto)formaram. Ficamos pensando como seria a professora Carolina sem passar pelos momentos da vida pelos quais ela passou. A vida a ensinou a ensinar, mas isso ocorreu porque ela prestou atenção na vida. Prestar atenção na vida para fazer geografias diferentes está dentro dela.

As escritas deste livro estão pautadas na intenção de mostrar ao leitor que ao narrar o professor também se forma, se transforma e se (auto)forma. Ao significar as memórias, há a reconstrução das mesmas a partir de acontecimentos presentes e futuros. Dar-se por conta de algo que fez ou deixou de fazer reestrutura a forma de pensar e agir. Para quem lê a narrativa do outro também há a projeção de si mesmo. O alcance das memórias de quem lê é atraído pelas memórias de quem conta. Nada do que é narrado são inverdades, mas muito do que é narrado podem ser invenções e reinvenções. Não narramos exatamente como aconteceu, mas narramos como pensamos que deveria ter acontecido. E cada vez que alguém lê o que narramos, ou ainda quando nós mesmos releemos nossas narrativas, há compreensões e aprendizagens distintas. Aprendemos com o que está adormecido dentro de nós, aprendemos com silenciamentos e com o significado que damos ao que lembramos.

Tornar-se professor perpassa pela reflexão singular-plural, individual-coletiva, não há como aprender sem o outro, sem as coisas, sem espaços ou tempos. Somos o conjunto de tudo isso. Cada dificuldade que passamos precisa ser discutida e reforçada com o coletivo. Precisamos urgente descortinar a nossa profissão para além do praticismo. Não aprendemos com a prática, ela por si só não vai nos ensinar. Se isso fosse verdade, quanto mais antigos em suas carreiras os professores forem, mais eficientes e competentes serão. A experiência é diferente da prática, experienciar com consciência, refletindo nossas ações, refletindo alunos e objetos do conhecimento, nos faz mais professores a cada dia. Olharmos para nós mesmos e entendermos por que estamos neste lugar e agindo desta forma, isso nos faz mais fortes na caminhada do ensinar e aprender.



Nas narrativas, desvelamos para nós e para os outros um conjunto de linhas que tecem as nossas estruturas e nos fazem pensar sobre o ser professor. Não podemos nos fechar em nossos pequenos mundos, desprovidos do olhar amplo, limitado por viseiras. A interação mútua nos proporcionará a identidade pessoal e profissional. Os movimentos multiformes que fazemos conosco mesmos são necessários e estes movimentos devem fluir de nós mesmos na relação com o outro.

Os nossos cursos de vida não se igualam aos cursos naturais de um rio, em que há o nascimento, o alargamento de suas margens e a chegada, quase que previsível até o mar. As nossas vidas têm cursos desnaturalizados, nossas curvas dependem de quem e do que encontramos, não sabemos ao certo aonde chegaremos, tudo depende do que fazemos com o que encontramos. Ao sermos relatores de nossas vidas, podemos compreender o que nos fez quem somos, e esses ecos presentes em nossas memórias podem mudar o rumo de nossa história.

Sigamos pensando em nós mesmos, escrevendo sobre nós e lendo sobre o outro. Vamos adiante entendendo que o curso de nossas vidas não é tão previsível para que possa prevalecer a ideia de que somos inconclusos. O melhor de nossas vidas, sem dúvida é entendermos que somos inacabados, isso nos dá sentido para sermos cada vez melhores.

Que se cruzem mais Carolinas com outras Carolinas para que possamos aprender com e como o outro e não aprender somente para nós mesmos e para ensinar ao outro, com verdades postas e inabaláveis. Não cremos em uma geografia, nem em um caminho, cremos em geografias e caminhos. Sigamos...



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREIS, Adriana Maria. O individual e o coletivo: o lugar e o cotidiano num diálogo com as Políticas Públicas na Educação. **In:** SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; FILHO, Manuel Martins de Santana (org.). **E ensino de Geografia:** produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro, Consequência, 2015.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O PIBID e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas. **In:** BARBOSA, Marinalva Vieira; DANTAS, Fernanda Borges Andrad (org.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID.** Mercado das Letras, Campinas, 2014. p. 13-24.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica.** Periódico Educação PUCRS: Dossiê – Pesquisa (Auto)biográfica e formação, Porto Alegre, v. 34, nº 2, 2011. p. 157-164.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 out 2021.

BRASIL. 2004. Comunicado da Quarta Reunião do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos: declaração de Brasília. Disponível em: <http://docplayer.com.br/61497239-Comunicado-da-quarta-reuniao-do-grupo-de-alto-nivel-de-educacao-para-todos-brasilia-8-a-10-de-novembro-de-2004-a-declaracao-de-brasilia.html>. Acesso em: 24 out 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

CAPORALE, Giancarlo. **PIBID – Espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, 2019. p. 1-20.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Trabalho de campo: o poder investigativo na leitura do espaço. **In: COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea; STURM, Ingrid Nancy; UBERTI, Luciana (org.). Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 149-161.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Fazendo e acontecendo no espaço geográfico: nosso lugar. **In: UBERTI, Luciane; COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea (org.). Iniciação à docência: espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS**. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 82-95.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana. 3. ed. Campinas: Papirus, 2010. CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2019.

COSTELLA, Roselane Zordan. Práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensino para a vida profissional. **In:** TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz; KAERCHER, Nestor André; MARTINS, Rosa Elizabeth Militz Wypczynski (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTELLA, Roselane Zordan. Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido. **In:** CATROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 29-40.

COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea; STURM, Ingrid Nancy; UBERTI, Luciane. Possibilidades e desafios no trabalho interdisciplinar do Pibid-UFRGS. **In:** COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea; STURM, Ingrid Nancy; UBERTI, Luciane (org.). **Percursos da prática em sala de aula**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 118-128.

COSTELLA, Roselane Zordan. Os saberes e os itinerários que (trans)formam os profissionais em educação: somos um conjunto de muitos. **In:** COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos: narrativas, itinerários, ressignificações**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2021. p. 189-218.

COSTELLA, Roselane Zordan. O Resgate de nós mesmos(as) pelas pontas – pelos fios. **In:** COSTELLA, Roselane Zordan.; MENEZES, Victória Sabbado (org.). **Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar**. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p. 59-77.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, nº 1, p. 333-346, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. **In:** NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo, Paulus. 2010. p. 190-222.

FINGER, Matthias.; NÓVOA, António. Introdução. **In:** NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 20-29.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. 3. ed. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (FORPIBID). Carta do ForPIBID – Contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, 2016. Disponível em: <https://pibid.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autoregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação**, PUC-Campinas. Campinas, v. 21, nº 1, 2016.

GONÇALVES, Amanda Regina. Matrizes formativas históricas e marcas recentes na formação inicial de professores no Brasil. **In:** BARBOSA, Marinalva Vieira; DANTAS, Fernanda Borges Andrade (org.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 25-39.

GOVERNO DO ESTADO. **Revista do Cinquentenário do Colégio Protásio Alves**. Porto Alegre: AEJOTA, 1981.

HOFSTAETTER, Andrea; UBERTI, Luciane; COSTELLA, Roselane Zordan. Dos embates às potencialidades do PIBID: um olhar retrospectivo. **In:** UBERTI, Luciane; COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea (org.). **Iniciação à docência: espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS**. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 11-20.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito em formação. **In:** NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus. 2010. p. 59-79.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Refletindo realidades – Propondo diversidades:** a construção do conhecimento geográfico na escola (PIBID – Nós Propomos!). Curitiba: CRV, 2021.

MACALOS, Carolina Lacerda. **A professora que queriam que eu fosse e a professora que escolhi ser:** o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia. 2022. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MARTINS, Elvio Rodrigues. **Geografia e Ontologia:** o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, nº 21, p. 33-51, 2007.

MASTROBERTI, Paula. As moscas pibidianas na sopa da educação. **In:** UBERTI, Luciane; COSTELLA, Roselane Zordan; HOFSTAETTER, Andrea (org.). **Iniciação à docência:** espaços, conexões e processos no PIBID/UFRGS. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 137-155.

MENEZES, Victoria Sabbado. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?:** das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI, Vicente Junior; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Auberto Olavo Advincula. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, esp 2 p. 193-199, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal.** Curitiba: Hemus, 2001.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Vida de professores.** Porto: Editora Porto, 1992.



NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Espanha, nº 350, artigo nº 9, p. 1-10, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador, SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. **In**: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57, tomo II.

202

PERES, Lucia Maria Vaz; ASSUNÇÃO, Alexandre Vergílio. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. **In**: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. p. 139-157.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. **In**: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 96-118.

PINHEIRO, Gabriel Ruiz; ZOTTI, Michael Douglas Bicudo. Movimentos simultâneos: despojar o aluno frente a sua resistência é a nossa forma de resistir. **In**: KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Refletindo realidades – Propondo diversidades**: a construção do conhecimento geográfico na escola (PIBID – Nós propomos!). Curitiba: CRV, 2021. p. 51-62.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. REGO, Nelson. Aberturas para atenções na escuta e na interpretação dialógica de narrativas docentes: deslocamento

da atenção, superação de fetiches. **In:** COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos:** narrativas, itinerários, ressignificações. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021. p. 23-61.

SANTOS, Gabriel Reali; BAIERLE, Kevin Thomas dos Santos; URNAUER, Arthur Medeiros. A importância do diferente em sala de aula: uma análise de atividades musicais na educação básica. **In:** KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Refletindo realidades: propondo diversidades:** a construção do conhecimento geográfico na escola (PIBID – Nós propomos!). Curitiba: CRV, 2021. p. 27-35.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. SAGGIORATO, Bruno; LEME, Ricardo Carvalho. Os saberes do professor de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria: Periódicos UFSM, v. 24 e 35, p. 1-23, 2020. SELMI, Gabriela da Fontoura Rodrigues. **O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência na UFGS e sua contribuição na formação inicial de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TELES, Naiade Sallinos; SILVEIRA, Rodrigo Cambará.; MACALOS, Carolina Lacerda. O Arroio Dilúvio da comunidade a foz: construindo uma relação cidadã. **In:** KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Refletindo realidades – Propondo diversidades:** a construção do conhecimento geográfico na escola (PIBID – Nós propomos!). Curitiba: CRV, 2021. p. 63-77.



Com a palavra, a Professora:
portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
Edital n° 061/2013 PIBID/UFRGS – **Subprojeto Geografia**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coorlicen/nucleos-operacionais-post.php?pid=49&id=259>. Acesso em: 2 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/00Edp9sooy_14112018-Projeto_Institucional_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

WOITOWICZ, Eliete **A formação e o trabalho do professor de Geografia para os egressos do PIBID no Estado do Paraná (2010-2017)**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2021.



Mesmo que tenhamos percorrido a escola por quase toda a nossa vida, como estudantes da Educação Básica, desconhecemos o que é estar na escola como professor, o que acontece nos bastidores das nossas aulas. Nesse instante Carol rememora quando estudava no Colégio Júlio de Castilhos e a sensação que tinha ao passar pela porta da sala dos professores. Era um misto de curiosidade, vergonha, medo e respeito, ao observar aquela porta de madeira, pintada numa cor creme-pálida, cravejada de vidros cancelados, mostrando apenas a silhueta dos professores que lá dentro estavam. A porta que dividia o espaço que era dos alunos e dos professores. Hoje professora, diz Carol, entendo o que sentia quando aluna.

Conhecer esse outro universo da escola é atravessar a porta... Certa vez, uma das professoras da vida da Carol, disse: “Quando vocês estiverem viajando de carro, ou de ônibus, não durmam! Olhem pela janela, a Geografia está lá, por todos os lados”. Os olhos da Carol brilharam... As viagens não foram mais as mesmas...



ISBN: 978-65-89324-97-3

