

POTENCIALIDADES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA TRAMA DE FORMAR-SE PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA: NARRATIVAS PIBIDIANAS¹

Carolina Lacerda Macalos²

Nestor André Kaercher³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia, por meio do Método (auto)biográfico e da análise de entrevistas narrativas (auto)biográficas, realizadas com pibidianos/as, professores/as ex-supervisores/as e ex-coordenadores/as do Programa. Visto que o PIBID, como política pública federal, possibilita a articulação das trajetórias de professores/as, em diferentes etapas de formação, acaba fortalecendo a integração entre os espaços formais de formação: a universidade e a escola. Além disso, a participação no Programa proporciona experiências que impactam positivamente no percurso formativo docente, englobando aspectos como a aproximação entre a universidade e a escola, a construção de um espaço íntimo formativo, tecendo relações com o contexto social que estamos inseridos/as. As potencialidades do PIBID são desenvolvidas ao repensar a formação de professores/as de forma crítica e reflexiva, colaborativa e cooperativa, ao mesmo tempo em que, reinventa a prática docente, oxigenando o espaço escolar.

Palavras-chave: Formação Docente, Universidade e Escola, PIBID, Narrativas (Auto)biográficas.

INTRODUÇÃO

Este artigo se constitui de reflexões, recortes e resultados elencados ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa de dissertação de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS). O objetivo é compreender as potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na trajetória formativa de professores/as de Geografia, por meio da análise de entrevistas narrativas (auto)biográficas realizadas com pibidianos/as, professores/as ex-supervisores/as e ex-coordenadores/as do Programa.

¹ Este artigo é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido em dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS), defendido em 2022.

² Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Geografia UFRGS. Email: carolmacalos@gmail.com

³ Professor orientador. Email: nestorandrek@gmail.com

A formação docente é um caminho construído em diferentes momentos da nossa trajetória de vida, em diferentes espaços e na tecitura de diferentes relações. É comum pensarmos que apenas a universidade possibilita conhecimentos e experiências que darão forma a nossa professoralidade, excluindo as potencialidades do que vivenciamos ao longo do nosso período de escolarização, como alunos/as da Educação Básica, e ainda, posteriormente a formação inicial, quando ingressamos na escola, como professores/as.

Essas inquietações me acompanharam nos primeiros anos de docência, em sala de aula, como professora de Geografia na Rede Pública Estadual, em Porto Alegre/RS. Sai da universidade, em 2011, formada, pronta para dar aulas de Geografia, mas ao me deparar com o espaço escolar, com os/as estudantes da Educação Básica, percebi as lacunas que existiam na minha formação. Não me sentia professora.

Percorri, ao longo de sete anos, os caminhos da docência, refletindo sobre os desafios da professoralidade, de forma solitária. Entre diferentes escolas e alunos/as que atravessaram a minha trajetória, neste período, seja de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e da Educação de Jovens Adultos (EJA), ‘dando aulas’ pela manhã, à tarde e à noite, em escolas centrais e periféricas, em Porto Alegre/RS, comecei a perceber a docência de outra forma. A bagagem que trazia da universidade não era suficiente para todas as demandas docentes.

Em meio ao movimento de (re)pensar a minha docência, o PIBID atravessa o meu caminho, possibilitando novas nuances ao meu processo formativo e ao meu docenciar. Ingressei no Programa, como professora supervisora no Colégio Estadual Protásio Alves, em Porto Alegre/RS, em 2018. Naquele período, ao receber os/as oito bolsistas provenientes do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS, em formação inicial, minha trajetória formativa foi costurada à deles/as, assim como a trajetória formativa dos/as licenciandos/as foi costurada a minha. Não me via mais sozinha nos corredores e salas de aula da escola.

Observando e compartilhando as experiências dos/as pibidianos/as, que estavam tecendo suas formações na universidade e na escola, concomitantemente, percebi a importância do PIBID, possibilitando a antecipação da entrada no espaço escolar na formação inicial, como não tive a oportunidade de vivenciar.

Como, onde e com quem nos formamos professores/as? O que a universidade e a escola possibilitam na nossa trajetória formativa? Quais são as potencialidades do PIBID na formação inicial e continuada docente?

Dessa forma, busco a seguir, elencar os elementos que possibilitam a nossa formação, como professores/as, o papel da escola e da universidade nessa trajetória e como o PIBID se entrelaça e potencializa a nossa formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação docente nos dias de hoje é direcionar-se para um conjunto de elementos que desenvolvem e constituem o/a professor/a. Assim como um quebra-cabeças, 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/a.

Inicialmente, para compreendermos o processo formativo dos/as professores/as proponho refletir sobre os saberes que mobilizam à docência. Tardif (2014) 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”. (TARDIF, 2014, p. 36) 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, vinculadas aos conhecimentos compartimentados nas disciplinas associados à teorização da prática docente. Já no espaço escolar, desenvolvemos os saberes curriculares, relacionados a categorização dos conhecimentos de acordo com a demanda social, e os saberes experienciais, que são próprios dos/as professores/as, no exercício de sua prática e função, construídos de acordo com o conhecimento docente do seu próprio meio de atuação.

Nóvoa (1997) propõe 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 o 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, desde o nosso percurso de escolarização na Educação Básica, até o momento que retornamos à escola, como professores/as. Já o desenvolvimento profissional é proposto em duas dimensões: a individual e a coletiva. Ambas são construídas em parte na universidade, por meio da construção de conhecimentos 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/a professor/a consiga encontrar meios de articular a teoria como forma de refletir sobre a prática. Por fim, o desenvolvimento organizacional que está relacionado a escola, onde a

mesma se aproprie das potencialidades que apresenta na formação continuada dos/as professores/as, por meio da própria gestão escolar, da elaboração de projetos, que se invista na trajetória formativa. Nóvoa (1997) acredita que “o desafio consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. (NÓVOA, 1997, p. 29) 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/suas professores/as.

É evidente a importância do papel da universidade e da escola para nos constituirmos professores/as, seja por meio dos conhecimentos, ou das próprias experiências, que direcionaram a nossa prática e a nossa identidade docente. Para compreendermos à formação docente, precisamos focar nosso olhar para essas duas instituições, para o como elas podem contribuir, e principalmente, para o que, como professores/as, fazemos com o que a universidade e a escola fazem de nós.

E aqui penso numa das minhas inquietações a respeito da minha própria formação 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 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 formação inicial, construí um papel de escola limitado a ser um espaço a dar aulas de Geografia. Assim me formei para dar aulas de Geografia. E somente dando aulas de Geografia na escola, percebi a insuficiência, as lacunas da formação inicial. Me deparando com esses entraves, com aulas cheias de conteúdos, de metodologias, amarradas a planejamentos, que percebi que precisava de mais, e a escola seria um terreno fértil para semear a minha professoralidade.

Proponho problematizarmos a frágil ‘ponte’ entre a universidade e a escola, e as consequências desse cenário na trajetória formativa docente. Primeiramente, a dificuldade em articularmos os conhecimentos construídos na universidade com a prática em sala de aula. De um modo geral, o único momento que vivenciamos o espaço escolar, ao longo da graduação, é no final da licenciatura, nos estágios supervisionados. Nesse primeiro contato com a escola, com a docência, emergem os primeiros desafios. Costella (2014) pontua a tensão e as grandes dificuldades que os/as estudantes enfrentam ao estar diante das disciplinas de Prática de Ensino, ao planejarem suas atividades na escola, no final da graduação.

Como pensarmos e planejarmos aulas para alunos/as imaginários/as? Para uma sala de aula que desconhecemos? Como transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos para a Educação Básica? Nesse sentido, nos ancoramos na reprodução daquilo

que a universidade nos possibilita, nos distanciando (porque não há outras possibilidades!) da realidade escolar, dos/as alunos/as da Educação Básica. Ao encontro, Kaercher (2014) contribui ao afirmar que “a formação inicial do professor idealiza um mundo (aluno, escola, família) que não existe [...]” (KAERCHER, 2014, p. 102) o que intensifica ainda mais as dificuldades ao pensarmos e planejarmos nossas aulas, e posteriormente direcionar e dar sentido a prática quando entramos em sala de aula.

Outro ponto que emerge da fragilidade na relação entre universidade e escola, é a deslegitimação da segunda como um espaço de formação do/a professor/a. De um modo geral, o papel da escola, na trajetória formativa docente, está limitado ao espaço de trabalho docente, de reprodução do conhecimento. A escola é muito mais! É na escola que experienciamos à docência, com nossos/as alunos/as. A partir da reflexão das próprias experiências direcionamos nossa prática. Surgem novos elementos que são agregados (ou não) a nossa formação.

Nesse sentido, o PIBID emerge de forma significativa em minimizar esse cenário. O Programa potencializa a articulação entre a universidade e a escola ao direcionar os/as licenciandos/as, no período inicial da graduação, ao espaço escolar, legitimando a importância e o papel da escola na formação docente. Além disso, percebe-se e costura-se as experiências da prática docente com os conhecimentos teóricos construídos na universidade, ressignificando o processo de formação dos/as professores/as.

Além disso, podemos pensar o PIBID como um espaço coletivo de trabalho. Que além de estar vinculado com a Instituição de Ensino Superior (IES), desenvolve suas atividades, também, na escola. Essa relação possibilita enxergar a potencialidade da escola na formação dos/as professores/as.

Contudo, a formação docente é processo, é trajetória, são espaços, são tempos, são pessoas. É na tecitura de diferentes elementos (principalmente aqueles relacionados a universidade e a escola) que possibilitam nos fazermos professores/as, e mais importante, o que fazemos com toda essa bagagem, no nosso íntimo. O PIBID é um elemento que potencializa a costura entre a universidade e a escola, trazendo diversas possibilidades para a trajetória formativa de quem é atravessado pelo Programa.

METODOLOGIA

Ao buscar compreender as potencialidades do PIBID na trama da formação de professores/as de Geografia, proponho voltar o olhar aos sujeitos que participam do

Programa. Quais são as experiências, proporcionadas pelo PIBID, que produziram marcas na construção da professoralidade de cada um/a?

Dessa forma, se torna fundamental dar voz e ouvir os sujeitos participantes do Programa. A pesquisa foi desenvolvida considerando o método (auto)biográfico, que para Menezes (2021) “tem o intuito de investigar os processos de vir-a-ser dos sujeitos. Ou seja, como se constituem individualmente na relação com o social, quais os significados concedem às suas experiências e como estas marcam sua existência”. (MENEZES, 2021, p. 42) Considerando que o PIBID aproxima professores/as em diferentes etapas formativas, os/as licenciandos/as, os/as professores/as da escola e da universidade, articulando os dois espaços formativos, o Programa se torna fértil ao possibilitar trocas de experiências entre os/as participantes. Além disso, o PIBID proporciona vivências concretas para os/as estudantes em formação inicial, na escola, em sala de aula, com os/as alunos/as da Educação Básica.

Todas essas potencialidades vão tecendo marcas na trajetória formativa de cada um/a, independente da etapa de formação em que nos encontramos e do papel que exercemos no Programa, de forma pessoal. Portanto, ao buscar compreender as potencialidades do PIBID na trajetória formativa dos/as participantes da pesquisa, por meio das experiências tecidas e significadas, foi proposto o dispositivo das narrativas (auto)biográficas. Para Jovchelovitch e Bauer (2002) ao narrar, as pessoas “colocam a experiência numa sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida intelectual e social”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91 e 92) Nesse sentido, além de compreender a trama do PIBID na trajetória dos/as participantes, busquei perceber a ressignificação das experiências que o Programa possibilitou no percurso formativo docente de cada um/a.

Sendo assim, foram convidados/as a participarem das entrevistas bolsistas do Edital 2020 do Programa da UFRGS, em Porto Alegre. Além dos/as bolsistas, foram convidados/as professores/as ex-supervisores/as e um professor ex-coordenador do Programa, todos/as vinculados/as ao Subprojeto Geografia. A proposta em ouvir os três grupos distintos de participantes surgiu como um meio de estabelecer relações das potencialidades do PIBID nas diferentes etapas e trajetórias formativas, na formação inicial e continuada.

O primeiro grupo, que integra os/as bolsistas, foi selecionado a partir da participação do Edital de 2020, estando, na época das entrevistas, em vigência. Foram convidados/as quatro pibidianos/as que atuavam no Colégio Estadual Protásio Alves, sob minha supervisão. O segundo grupo foi composto por três professores/as ex-supervisores/as do Programa. O terceiro grupo foi composto por um professor ex-coordenador do PIBID.

As entrevistas foram divididas em dois momentos. No primeiro momento foram questionadas informações pessoais dos/as participantes, como o nome completo, data de nascimento, local de nascimento, dados referentes a formação e de participação do PIBID. No segundo momento, a entrevista narrativa foi proposta em dois eixos distintos: a história de vida e de formação do/a participante; e a narrativa sobre as experiências do PIBID.

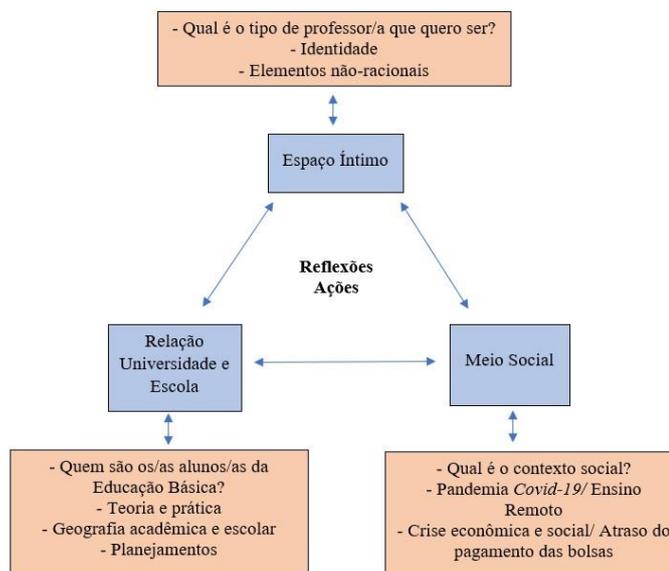
A análise e interpretação das entrevistas narrativas foram realizadas a partir da proposta da compreensão cênica, elaborada por Santamarina e Marinas (1994), e sistematizada pela proposta de Frison e Abrahão (2019). Dessa forma, busquei identificar, nas narrativas, as cenas que emergem das experiências, dos espaços e das emoções que cada um/a relatava em sua trajetória formativa, costurada com a participação no PIBID. A partir da proposta dos eixos, que nortearam a entrevista, as narrativas foram tomando forma. Cabe pontuar aqui, que mesmo tendo como direcionamento os eixos sugeridos, as experiências narradas não seguiram uma ordem cronológica dos fatos.

Outro caminho que foi considerado e que contribuiu na análise e interpretação das narrativas foram os momentos ou acontecimentos charneira, definido por Josso (2004) como “aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação”. (JOSSO, 2004, p. 64) O momento charneira na narrativa emerge como um ponto de reflexão de dar-se conta, narrado sobre uma experiência passada, ou até mesmo no momento da narrativa. Como dobradiça, ele acaba por articular uma mudança de pensamento, de postura, trazendo um novo direcionamento para a narrativa, emergindo ressignificações sobre o fato vivido e/ou narrado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das narrativas (auto)biográficas, dentro do universo dos/as participantes da pesquisa, emergiram algumas potencialidades do PIBID de forma comum. As potencialidades foram tramadas na costura entre reflexões e ações a respeito das experiências docentes, entre a universidade e a escola. Primeiramente, no que tange a formação inicial, foi identificado três eixos que alavancam o processo de formação, como ilustrado na figura 1.

Figura 1- Eixos condutores na trajetória formativa inicial de bolsistas do PIBID participantes da pesquisa



Fonte: MACALOS, 2022, p. 112.

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/as estudantes da Educação Básica. Esse sentimento emergiu nas entrevistas, e estava embasado na possibilidade de ter a prática docente de forma antecipada. O PIBID acaba sendo uma das poucas oportunidades que os/as licenciandos/as tem em articular os conhecimentos da universidade com o trabalho docente no início da graduação. O segundo ponto identificado 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. O terceiro elemento que emergiu nas narrativas dos/as pibidianos/as foi a relação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática. Por meio dos planejamentos para as aulas com os/as alunos/as da escola, e da aproximação com os/as próprios/as 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. Um elemento essencial, que guiou os/as bolsistas a construírem elos mais seguros dentro deste cenário, foi a relação com os/as estudantes na escola.

Outro eixo identificado é o **espaço íntimo de formação**. Nesse sentido, a pergunta que foi presente nas entrevistas é: “qual é o tipo de professor/a que eu quero ser?”. 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/a. Ao refletirem sobre os/as professores/as que querem ser, ao direcionarem-se para aquilo que os identificarão como docentes, em suas práticas e posturas, os/as pibidianos/as buscaram em suas memórias, experiências atreladas a professores/as que os/as atravessaram em suas trajetórias de vida.

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

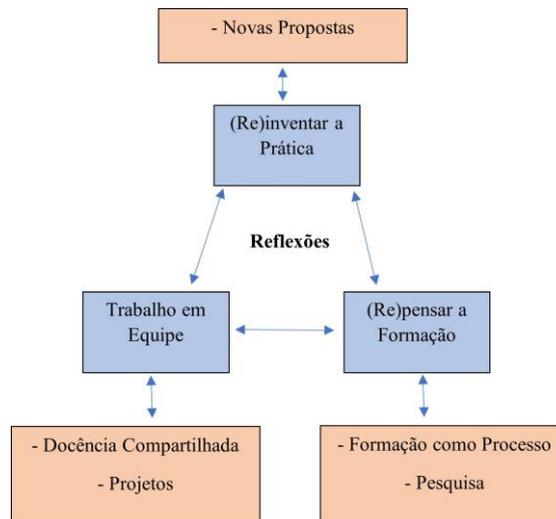
O segundo elemento que esteve presente nas narrativas dos/as bolsistas, e que também podemos vincular a questão da construção da identidade docente, foram os sentimentos e as emoções que os/as mobilizaram a refletir, impulsionando novos direcionamentos. Nervosismo, ansiedade, medo, insegurança, frustração foram algumas das palavras que expressaram os tensionamentos de estar em sala de aula pela primeira vez.

O terceiro eixo está atrelado a **realidade social** que estávamos inseridos no período vigente do Edital 2020. Dois são os fatores que foram costurados as 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. Ficou claro nas entrevistas, que para eles/as, todo esse contexto pandêmico, de distanciamento, gerou uma grande frustração, pela perspectiva de não estar presente fisicamente na escola.

O segundo elemento que emergiu nas narrativas, atrelado a realidade social em que vivemos, foi o atraso no pagamento das bolsas, refletindo a crise econômica e social do país. Ao encontro dos problemas que foram 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 naquele período, na Educação e na formação de professores/as. Infelizmente, essa é uma das partes que agregam o nosso processo formativo no Brasil. O trabalho docente, é também, um trabalho político de resistência

No que tange a formação continuada, foi identificado três eixos que alavancam o processo de formação, partindo de diferentes reflexões, como ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Eixos condutores na trajetória formativa continuada de professores/as ex-supervisores/as do PIBID participantes da pesquisa



Fonte: MACALOS, 2022, p. 122.

O primeiro eixo que emergiu nas narrativas dos/as professores/as ex-supervisores/as, que os direcionaram a ressignificar o próprio processo formativo foi a mobilização de memórias e significações de experiências do percurso de formação inicial e dos primeiros anos de docência. Ao acompanhar os/as bolsistas, os/as ex-supervisores/as memoraram o tempo em que estavam na universidade e de ingresso na escola. O PIBID possibilita para o/a professor/a supervisor/a, no contato com os/as 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/as 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/as estudantes.

O segundo eixo, que propus ao analisar as narrativas, é o trabalho em equipe como meio de impulsionar novas ações dentro do espaço escolar. A docência compartilhada com os/as bolsistas traz uma nova nuance para a docência, na partilha de experiências, em refletir e buscar soluções para as demandas da escola, juntos/as. 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 contribuiu para que se organize momentos de partilha e de produção de ideias, o que contribuiu, por meio da reflexão, o direcionamento da ação.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID investe na formação de professores/as, 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/as professores/as envolvidos/as no Programa.

O Programa acaba por ser um grande momento charneira. Para os/as pibidianos/as que são atravessados/as pelos/as alunos/as da Educação Básica, no ambiente escolar; para os/as professores/as supervisores/as que são atravessados/as pelos/as bolsistas; e para os/as professores/as coordenadores/as que são atravessados/as pelos/as bolsistas e professores/as supervisores/as. Essas costuras fazem com que o PIBID seja efetivo na trajetória formativa de cada um/a, visto que as experiências são construídas nessas relações. Neste cenário, pontuo a importância do caráter colaborativo e cooperativo do Programa.

Na trajetória da formação continuada, para os/as professores/as supervisores/as, 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/as professores/as na escola, por meio de propostas e projetos dos/as próprios/as pibidianos/as.

As potencialidades 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/as licenciandos/as 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. Essa aproximação, possibilita compreender o papel dos/as alunos/as 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/as, 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 à nível federal. Nesse contexto, o PIBID possibilita acrescentar no percurso formativo dos/as professores/as 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.

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/as 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/as professores/as, pensando em políticas públicas efetivas que englobem os/as professores/as na escola, que deem voz as demandas profissionais, e principalmente direcione ações positivas, criando um canal de comunicação e troca.

REFERÊNCIAS

COSTELLA, R. Z. Práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensino para a vida profissional. In: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERCHER, N. A.; MARTINS, R. E. M. W. O Ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: **Editora Mediação**, 2014.

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. B. Compreensão Cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**. V. 45, e190102, 2019.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: **Cortez**, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa como texto: imagem e som: um manual. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: **Voices**, P. 90- 113, 2002.

KAERCHER, N. A. Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica. Porto Alegre: **Evangraf**, 2014.

MACALOS, C. L. A professora que queria 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. Dissertação. (Mestrado em Geografia). **Instituto de Geociências**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

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

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

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRRES, J. (Orgs). Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales. Madrid: **Sintesis**, P. 192-206, 1994.

TARDIFF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: **Editora Voices**, 2014. 17ª edição.