



Trajetórias *pibidianas* na formação de professores de Geografia: espaços e tempos da docência

Trajectories of PIBID Participants in the Training of Geography Teachers: Spaces and Temporalities of Teaching

Trayectorias pibidianas en la formación de profesores de Geografía: espacios y tiempos de enseñanza

Aline de Lima Rodrigues¹

Professora Adjunta da UFSM, Santa Maria, RS, Brasil

Recebido em: 08/08/2024

Aceito em: 23/10/2024

Resumo

O presente texto apresenta a narrativa de uma professora ao longo da sua trajetória profissional e o papel que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) exerceu em sua prática docente. Ele está organizado a partir das vivências de uma professora e suas práticas junto ao PIBID nas universidades em que trabalhou, evidenciando, através do relato, a relação universidade e escola. Por fim, apresenta considerações sobre o impacto do PIBID na formação inicial e continuada de professores, não apenas para os alunos de Iniciação à docência, mas também para os professores atuantes como orientadores de área e supervisores. Desta forma, revelou-se um espaço-tempo para a reflexão do que é ser professor(a).

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Geografia.

Abstract

This text presents the narrative of a teacher throughout her professional career and the role that the Teaching Initiation Program (PIBID) played in her teaching practice. It is organized based on the experiences of a teacher and her practices with PIBID in the universities where she worked, highlighting through the report the relationship between university and school. Finally, it presents considerations about the impact of PIBID on initial and continuing teacher training, not only for Initiation to Teaching students, but also for teachers working as area advisors and supervisors. In this way, a space and time was revealed to reflect on what it means to be a teacher.

Keywords: PIBID. Teacher training. Geography.

¹ aline.rodrigues@ufsm.br

Resumen

Este texto presenta la narrativa de una docente a lo largo de su carrera profesional y el papel que jugó el Programa de Iniciación Docente (PIBID) en su práctica docente. Se organiza a partir de las experiencias de una docente y sus prácticas con PIBID en las universidades donde trabajó, destacando a través del informe la relación entre universidad y escuela. Finalmente, se presentan consideraciones sobre el impacto del PIBID en la formación inicial y continua de los docentes, no sólo de los estudiantes de Iniciación a la docencia, sino también para los profesores en ejercicio como orientadores de área y supervisores. De esta manera, se reveló un espacio-tiempo para reflexionar sobre lo que significa ser docente.

Palabras clave: PIBID. Formación docente. Geografía.

Introdução

A formação de professores é um tema que vem conquistando cada vez mais espaço na agenda dos debates sobre educação no Brasil. Desde que a educação passou a ser compreendida como um processo orgânico, vivo, pulsante, que se transforma cotidianamente a partir dos seus atores, e o ensino como uma “prática social, histórica, dinâmica, realizada por sujeitos concretos” (Cavalcanti, 2012, p. 89), considera-se fundamental se pensar no professor como um profissional em formação contínua.

Desta forma, é um tema que tem adquirido uma importância significativa para mim, sobretudo ao ter acesso a dois livros que me instigaram a pensar não apenas em minha formação, mas, sobretudo, sobre a minha prática e como eu a construo com meus alunos, de antes, de agora, e os que estão por vir. Os livros são: **Uma vida de professora** (2005), de Sandra Mara Corazza e **Como nos tornamos professoras?** (2003) de Roseli Aparecida Cação Fontana.

São livros que nos fazem refletir sobre nosso papel e importância na vida dos nossos alunos, de como nossa prática, nosso olhar, nossa sensibilidade pode promover uma educação mais humana, mais acolhedora. Todavia, também podemos falhar, pois fazemos parte de um sistema educacional formatado de forma desvinculada da realidade de sua sociedade. Neste ponto, o livro de Corazza (2005) traz grande sensibilidade e emoção ao abordar cenas de uma vida de professora.

Certo dia, recebi uma mensagem de uma ex-aluna, que costumeiramente me envia mensagens de bom dia, em que ela compartilha comigo uma conquista: “Oi, bom dia professora, eu fui chamada para trabalhar na escola. Processo para professores temporários”. Ao ler essa mensagem, me encho de alegria, pois ver meus alunos formados e conquistando seu espaço na vida profissional, é uma realização também para nós que atuamos no seu processo formativo. Foi nesse momento que resgatei o livro da Roseli Aparecida Cação Fontana e comecei a me perguntar: Quem sou como professora? Que saberes me constituem? Como minha prática impacta na formação de outros professores?

Indagações quase que imediatas passaram a preencher meus pensamentos: quem é essa professora que há quase 20 anos atua na Educação Básica, seja na condição de professora de Geografia ou de formadora de professores? Qual a minha responsabilidade no processo formativo dos meus alunos? Enfim, quem sou e de que me constituo profissionalmente?

Esses questionamentos me fizeram refletir sobre minha trajetória profissional e os saberes que fui constituindo ao longo do tempo. Através da memória e dos registros dos eventos, compartilho neste texto a tentativa de costurar esses eventos e compreender a professora que fui me tornando, e com isso, impactando na formação de muitos professores ao longo dos anos.

Ao receber a mensagem da ex-aluna, é impossível não me recordar de quando comecei a trajetória profissional em uma escola de Educação Básica, por meio de contrato temporário. Neste momento, passo a refletir sobre quem era aquela professora que acabara de sair da universidade e assumia sua profissão, o que dela carregou depois de tanto tempo, que saberes foram redefinidos neste tempo.

Nós, professores, somos formados pelo ontem e pelo hoje, e nosso futuro é resultado desses tempos. A diferença entre nós está na consciência de nos compreendermos como sujeitos em formação, com saberes sendo construídos, definidos e redefinidos a partir das nossas experiências profissionais, pessoais e das mudanças no contexto político, cultural e social em que estamos inseridos. Para Pineau (1988), a autoformação no percurso da vida decorre de três elementos formativos: **Heteroformação** (ação dos outros), **Ecoformação** (ação do meio) e a **Autoformação** (pessoa/eu). Não é objetivo deste texto aprofundar a compreensão pelos elementos apontados por Pineau (1988), mas ressaltar que somos também constituídos das influências dos outros e do meio sobre nós.

Tenho pensado sobre a constituição dos professores durante as orientações e supervisões de estágios obrigatórios e no PIBID, quando introduzi nos relatórios finais uma parte destinada aos estudantes escreverem sobre si, onde devem refletir sobre as etapas escolares e a sua formação universitária. Com as informações dos estudantes, consegui tecer importantes considerações sobre o professor que observo durante os estágios e nas atuações dos pibidianos, suas posturas docentes, formas de pensar e elaborar suas aulas, na condução dos problemas e adversidades decorrentes do dia a dia em uma sala de aula. O que e quem cada um traz em suas memórias relatadas no relatório permite perceber quem são os professores que estão se tornando.

No entanto, iniciei esse processo quando mergulhei nas leituras sobre as narrativas como metodologia para se compreender a formação dos professores e não apenas em relação a formação

inicial (Universidade) e continuada (ao longo da carreira), mas também sobre os saberes de vida que carregamos e que impactam na nossa forma de ver e fazer nossa profissão.

Ao me deparar com a mensagem da ex-aluna, associei-a aos relatos mencionados e percebi o que compreendia na formação deles, mas e a minha? Do que me constituo e em que impacto/contribuo para meus alunos? Para isso, resolvi pensar e escrever sobre minha trajetória como forma de mostrar que ao rememorar nossas experiências, ao explorar nossa memória, nos reencontramos enquanto sujeito e identificamos os marcos da nossa formação docente. Consequentemente, conseguimos entender como fomos construindo nossa trajetória de vida e profissional. “Formar-se não é instruir-se; é antes de mais nada, refletir, pensar numa experiência vivida” (Hess *apud* Nóvoa; Finger, 1988, p. 152).

Nóvoa (1988, p. 172) destaca que o adulto em formação é “portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...] e a formação é sempre um processo de transformação individual [...] É pensar na ação”.

Diante disso, procuro ao longo deste texto responder a mim mesma e ajudar outros professores a responderem à questão central: Como nos tornamos professores(as)? Porém, destino para este texto a experiência com o PIBID e a formação de professores de Geografia, a partir das atuações em duas edições, de 2014 a 2018 (Edital Nº061/2013 Capes) e 2020 a 2022 (Edital nº02/2020 Capes) e as expectativas com a próxima edição, 2024 a 2028 (Edital Nº10/2014 Capes). Para isso, o texto se divide em três momentos definidos por mim, os quais evidenciam períodos da trajetória profissional e sua relação com a experiência docente decorrente do PIBID.

Da universidade à prática profissional

Logo ao terminar o mestrado em Geografia, comecei a trabalhar em duas escolas de Educação Básica, uma pública, localizada em uma cidade pequena e outra confessional (filantrópica, projeto social) em uma cidade de porte médio no centro do Estado do Rio Grande do Sul. Esses foram meus primeiros contatos como professora após o estágio na graduação, sendo também duas experiências muito distintas e marcantes na minha trajetória.

Com o passar do tempo e com novas experiências, fui percebendo o quanto faltaram discussões pedagógicas durante a graduação. Discutir o ensino de geografia para além dos conteúdos e pensar sobre como ensinar, principalmente para quem estamos ensinando, foram questões que só me fiz e reconheci a importância quando já estava lecionando no Ensino Superior, quando mergulhei nas leituras

e pesquisas sobre ensino-aprendizagem de geografia e questões de didática e currículo.

Com uma formação inicial sem uma relação clara entre teoria e prática, demorei para encarar a prática educativa como resultante de uma interação entre sujeitos, muitas vezes complexa e desafiadora, mas não menos afetiva e viva.

Sempre me recordo e compartilho com meus alunos uma experiência que me marcou muito quando lecionei na escola confessional, que é um projeto social em uma área resultante de uma ocupação, que depois foi regulamentada como bairro. Neste estabelecimento de ensino, atendia alunos muito carentes, realidade que até então sabia que existia, mas que nunca tinha visto de tão perto.

Durante todo o ano letivo, dava aulas às segundas-feiras e deixava tarefas para casa, mas o retorno dessas atividades era baixíssimo. Devido à minha falta de experiência docente e também da ausência de sensibilidade para com a realidade na qual meus alunos estavam inseridos, nunca voltei o olhar para a minha prática. Passei o ano todo culpando meus alunos pelo desinteresse (o que eu achava que era) em realizar as tarefas de casa.

No final do ano, em uma ação para tornar o Natal mais digno para as famílias dos nossos alunos, entregamos cestas básicas e brinquedos nas casas. Neste dia, tive um grande impacto, porque pude ver que a casa de vários dos meus alunos era composta de apenas três cômodos: banheiro, cozinha e um quarto que era compartilhado por toda a família. Com o choque de ver essas casas, me perguntei: como esses meus alunos fariam as tarefas de casa se nem mesa eles têm? Naquele momento, tive a certeza de que eu tinha muito mais a aprender do que a ensinar àquelas crianças. Me faltou muito ler Paulo Freire na graduação, porque ao ler suas obras, posteriormente, pude compreender a importância de se conhecer a realidade do aluno. Naquele momento eu entendi o processo de ensino-aprendizagem a partir de outro sentido, partindo de mim e não somente do meu aluno.

Esse erro, que tanto me dói até hoje, foi importante na minha formação, pois, ao percebê-lo, pude refletir sobre ele. Ao contar sobre isso para meus alunos na Universidade, dou-lhes a oportunidade de não cometerem esse mesmo erro, de valorizarem o aluno e compreenderem a sua realidade. Talvez se eu não tivesse essa oportunidade, estaria até hoje desconsiderando o contexto em que ensinamos.

Trabalhei apenas um ano nessa escola e, nos dois anos seguintes, continuei apenas na escola pública, em decorrência da nomeação para professora da rede estadual, quando assumi uma escola central em um município de porte médio e mantive o contrato na escola do interior. Durante esses dois anos, lecionei em três escolas estaduais, duas urbanas e uma rural, dividindo a semana e me deslocando entre duas cidades.

Muitos alunos que tive durante esse tempo de experiência na Educação Básica acompanho até hoje pelas redes sociais, já estão formados e trabalhando nas mais diversas áreas, mas sempre me recordo de cada um, ainda crianças, aprendendo geografia comigo no começo da minha juventude.

Deste tempo na Educação Básica, tenho como principal reflexão o quanto me faltou pensar, durante a graduação, sobre a docência, sobre ensinar, sobre aprender, sobre didática, sobre currículo, sobre interdisciplinaridade, sobre educação especial, pois me sobrava conhecimento de conteúdo, mas me faltava pensar sobre a minha prática e as distintas realidades que encontrei. As três escolas apresentavam realidades e dinâmicas diferentes e a padronização de conteúdos e práticas não era a melhor conduta. Tempos depois, já em outra condição, tomei consciência disso e ao pensar, lembrar e escrever sobre isso, atribuo significados as minhas experiências de vida.

Possibilitar ao aluno de um curso de licenciatura viver e sentir a docência desde o início, provoca importantes transformações no seu processo de formação, possibilitando vivenciar situações e desafios da rotina escolar, pensar a relação dos saberes acadêmicos e dos saberes escolares e refletir sobre sua prática. No entanto, isso também se estende para aquele que acompanha este aluno, que pode, a partir da lente do PIBID, experimentar a complexidade da vida escolar e discutir com os alunos sobre diferentes formas de ensinar, aprender, avaliar e, sobretudo, refletir sobre quem são os alunos de hoje? Que Geografia precisa ser desenvolvida na sala de aula para se tornar significativa aos alunos? Isso, somente vivendo a escola para detectar. Pensar à docência em formação pressupõe, certamente, pensar e agir sobre a escola.

Portanto, são muitas as expectativas com o novo edital do PIBID, lançado este ano, que volta a sua estrutura original de atender os alunos durante toda a sua graduação, sem interrupções por editais bienais. Desta forma, as possibilidades de acompanhamento e reflexão tornam-se mais eficazes e permitem mais do que uma relação de orientação, podendo servir como espaço e tempo de pesquisa.

Da docência na Educação Básica à docência na universidade

Ingressei como professora na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Pantanal, em 2008, ocupando uma vaga para Geografia Humana. Nos primeiros anos assumi disciplinas voltadas aos conteúdos específicos de Geografia Humana e metodologia da pesquisa. Porém, a temática de ensino, embora não na centralidade, sempre me acompanhou. A minha primeira orientação de Iniciação Científica foi sobre o ensino de geografia em uma área de fronteira com a Bolívia, onde nos

questionávamos sobre como ensinar geografia sem considerar a realidade fronteiriça, muito menos sem saber a geografia do país vizinho. Desta forma, pesquisamos em escolas e propomos atividades de geografia que integrassem Brasil e Bolívia. Embora eu ainda não percebesse, este tema já me acompanhava.

No entanto, com as reformas curriculares pelas quais os cursos de licenciatura passaram, com a ampliação da carga horária de atividades voltadas para o ensino, as práticas e os estágios, me interessei em assumir disciplinas desta área que estavam descobertas por professores efetivos, além de me responsabilizar por uma disciplina voltada ao ensino de geografia nos anos iniciais, no curso de Pedagogia. Deste momento em diante fui assumindo cada vez mais a docência em disciplinas direcionadas à prática de ensino de geografia e os estágios supervisionados.

Desta forma, foi necessário ampliar minhas leituras nas temáticas de ensino, e, com isso, fui me encantando com os temas e acabei fazendo doutorado em Geografia com temática voltada ao ensino dos conceitos de fronteira e território no livro didático de geografia para os anos iniciais, muito influenciada pela experiência que vinha adquirindo no curso de Pedagogia com a disciplina que eu ministrava. Ademais, dar aula na Pedagogia foi outro grande desafio: pensar o ensino aprendizagem de geografia para os anos iniciais com professores que não detinham a carga de conteúdos de geografia que os demais alunos da licenciatura detinham e que eu estava acostumada.

Pensar a geografia sob outra perspectiva foi desafiador, além de contribuir para me fazer olhar sobre o ensino de geografia desde a infância, sobre a importância da ludicidade das práticas e sobretudo, como contribuir com professores de formação geral, para construir junto aos seus alunos habilidades iniciais de ler o seu lugar.

Além disso, quem exerceu uma importante contribuição para que eu voltasse meu olhar para a formação de professores de geografia de uma forma mais abrangente, pensando os conteúdos sob outra perspectiva, foi a coordenação de área do Subprojeto de Geografia no PIBID de 2014 a 2018. Esses quatro anos conduzindo estudantes em ações realizadas em uma escola pública, com atividades e abordagens de geografia no Ensino Fundamental, me proporcionaram importantes vivências da realidade do cotidiano escolar, o que me levou a refletir cada vez mais sobre a relação escola e universidade e sobre o quanto precisam estar interligadas para dar sentido ao que se pensa sobre ensinar e aprender.

Não é possível fazer pesquisa sobre ensinar e aprender, se os resultados não chegam à escola, muito menos, se pensar e fazer pesquisa sobre esses temas, sem conhecer e considerar a escola e os

seus sujeitos. Pois, conforme demonstrei lá no começo da minha jornada profissional, o conhecimento de nosso aluno e de seu contexto de vida nos é indispensável enquanto professores. O PIBID proporciona isso não só para os professores universitários que coordenam as ações, mas sobretudo para os estudantes em formação, que têm a possibilidade de vivenciar a escola desde o começo de seus percursos formativos.

Durante a participação no PIBID (2014-2018), os alunos sob minha orientação atuaram em uma escola estadual de Educação Básica no município de Corumbá-MS, no componente curricular de Geografia. Havia um grupo de 10 alunos, supervisionados na escola pelo professor de Geografia e com a minha orientação de área. Ao longo desses quatro anos, tivemos espaços de formação e elaboração das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, onde os temas eram definidos pelo professor supervisor que acompanhava o desenvolvimento dessas práticas na escola.

Assim, tivemos alunos que desde o primeiro semestre do curso, já participavam de ações na escola e em espaços reflexivos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, aliando teoria e prática. Neste contexto, preparando-se ainda mais para seus estágios de docências e para o exercício profissional.

Nos dez anos em que estive na UFMS, formando professores de Geografia, tecei as mais importantes teias da minha formação docente, pois ao preparar as aulas, orientações de trabalho de conclusão de curso e orientações de estágios, pesquisas e extensão, enriqueci meu repertório teórico sobre o ensino de geografia e, sobretudo, em relação às diferentes linguagens para ensinar e aprender geografia em sala de aula. Autores como Lana Cavalcanti, Nídia Pontuschka, Sônia Castellar, Neiva Otero Schäffer, Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Tonini e os que viriam a ser meus colegas de grupo de pesquisa tempos depois, os professores Nelson Rego, Roselane Zordan Costella e Nestor Kaercher, me deram as bases teórico-metodológicas para pensar o ensino-aprendizagem de Geografia.

Maurice Tardif e Lana de Souza Cavalcanti contribuíram para a discussão sobre os saberes que formam os professores, ampliando meu olhar sobre a formação docente, compreendendo que a mesma é o resultado de um somatório de saberes de vida, de profissão e de políticas educacionais.

Maurice Tardif, em seu livro **Saberes docentes e formação profissional** (2014), aborda os demais aspectos que constituem o professor e que contribuem na sua *práxis* docente, para além dos saberes profissionais adquiridos ao longo de sua formação inicial: “Saberes pessoais dos professores; Saberes provenientes da formação escolar anterior; Saberes provenientes da formação profissional para o magistério; Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; Saberes

provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (Tardif, 2014, p. 63).

Lana de Souza Cavalcanti, em seu livro **O ensino de geografia na escola** (2012), aponta caminhos para a compreensão de uma formação crítica do professor de geografia, destacando as dimensões: Saberes da experiência; O conhecimento específico da matéria e os Saberes pedagógicos. Em seu livro mais recente, intitulado **Pensar pela geografia: ensino e relevância social** (2019), a autora segue ressaltando os saberes docentes que formam o professor:

[...] não basta o professor saber a matéria que será ensinada, no caso a Geografia; é preciso articular com esse conhecimento uma série de outros saberes, como aqueles relacionados à prática pedagógica geral, às dimensões e à ambiência do trabalho e seu contexto, ao processo de aprendizagem dos alunos, ao planejamento e avaliação da aprendizagem, entre outros. [...] saberes produzidos na vida cotidiana, sobretudo os saberes geográficos, fomentados na história desses professores, mesclados com os saberes que aprendem em sua formação e em relação com a espacialidade que encontram já produzidas ou que ajudam a produzir (Cavalcanti, 2019, p. 201).

Com Neiva Otero Schäffer e Roselane Zordan Costela, a partir do livro **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo** (2012), introduzi a prática de ensino de geografia a partir de projetos curriculares nas turmas que se preparavam para os estágios obrigatórios e, com isso, procurou-se desenvolver um ensino-aprendizagem de geografia significativo e planejado de forma a permitir o protagonismo do aluno e a abordagem do seu contexto de vida.

Com os demais pesquisadores citados, foram encontradas inúmeras possibilidades de pensar e fazer geografia em sala de aula, contribuindo de forma significativa para as práticas desenvolvidas com os pibidianos na escola, com atividades voltadas a mostrar uma geografia do cotidiano, abordando os conteúdos a partir da realidade social. Também, com a análise dos instrumentos didático pedagógicos, como, por exemplo, o livro didático de Geografia e outras linguagens.

Em 2018, decidi participar de um concurso para uma vaga de ensino de geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *Campus* Litoral Norte, e, com a aprovação, voltei a residir no Rio Grande do Sul e a trabalhar na maior universidade do Estado. Neste momento, já me considero uma profissional da área do ensino e da formação de professores, o que me facilita bastante assumir as orientações de estágio e disciplinas voltadas a discutir a profissão docente e o ensino de geografia.

A profissional que chega à UFRGS é completamente diferente daquela que, dez anos antes, assumia as aulas no Mato Grosso do Sul e ainda mais distinta da professora da escola onde iniciei meu percurso profissional, sendo também diferente daquela professora que serei daqui há dez anos, por

exemplo. A maturidade na administração dos conflitos e a maturidade teórica para conduzir minhas pesquisas e orientações foram alcançadas no momento em que tomei consciência de minha função. O que ocorreu graças à soma do aprofundamento teórico desenvolvido durante um curso de formação de professores com o que sempre pensei sobre como deveria ser o ensino de geografia.

Na UFRGS, passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Autobiografia e Narrativas docentes, onde me foi apresentada uma linha teórica e de pesquisa que visa compreender o professor como um todo e a partir das suas narrativas e memórias identificar os marcos da sua formação ao longo da sua trajetória. A partir desse momento, passei a olhar para mim e para os alunos que ajudo a formar, partindo dos seus contextos de vida e de formação profissional inicial e continuada.

Inseri nos relatórios de estágio e do PIBID uma parte para que os alunos narrassem, a partir das suas memórias, suas trajetórias escolares e a construção do caminho até a universidade. Para tanto, baseei-me no itinerário de pesquisa elaborado por Portugal (2015) a partir do **Espaço de investigação e formação**, dividido em **Memorial** e **Diário de formação**. No Memorial, deveriam observar suas trajetórias pessoais, como memórias escolares, da graduação e do estágio; no Diário de formação, era necessário fazer registros das situações vividas no exercício da docência durante o estágio e nas atividades pibidianas.

Destaco que a leitura dessas narrativas tem proporcionado importantes momentos de reflexão sobre os estágios e o PIBID, sobretudo sobre minha atuação como orientadora. A partir das leituras e da compreensão sobre os saberes docentes e as narrativas, tenho percebido o quanto a vida escolar e pessoal se traduz nas práticas enquanto estagiário/pibidiano. Se não conhecesse meu aluno, com certeza não conseguiria fazer essa relação. Falar de si pode ser um caminho importante para se pensar a ressignificação da formação de professores nos cursos de licenciatura.

O PIBID continuou fazendo parte da minha trajetória profissional. Na UFRGS, fui coordenadora do Subprojeto do Curso de Geografia do *Campus* Litoral Norte desde 2020. De modo remoto, desenvolvemos atividades em duas escolas, a partir de projetos curriculares sobre temas geográficos como os refugiados, o Afeganistão, a vacinação, entre outros, relacionando os temas aos conteúdos geográficos.

Essa experiência foi nova para mim em seu formato, pois reuniu dois núcleos que atuavam em cidades diferentes, agrupando o curso presencial e o curso a distância. Além disso, desenvolveu-se durante a pandemia do Covid-19. Trabalhou-se com realidades e perspectivas diferentes, alinhamento de metodologias e projetos e formações da equipe. No entanto, foi um período de grande aprendizado,

sobretudo para mim como professora orientadora, pois vivenciei rotinas escolares distintas no ensino remoto dos pibidianos e das escolas envolvidas no projeto.

Sem dúvida, o fato de estarmos em uma situação de pandemia e de ensino remoto, tanto nas universidades quanto nas escolas, nos exigiu planejamentos flexíveis, abordagens de temas atuais e reflexão, nos espaços de formação da equipe, sobre o papel da escola e dos professores na formação do cidadão. Essa experiência nos permitiu ver a escola pública e suas desigualdades de frente. Precisamos pensar as aulas para a nossa turma, uma turma que não estava na escola, mas sim em suas casas e com muita dificuldade conseguia acessar as aulas remotas. Foi muito difícil, mas de um aprendizado ímpar para quem viveu na/a escola neste período. A interação aluno-supervisor-orientador tornou-se fundamental para desenvolvermos nossas ações.

O ensino remoto foi um momento de significativa formação para os professores já graduados e também para os em formação, que precisaram realizar suas interações com as escolas de forma online, sem ou com pouca participação dos alunos. Aos orientadores, se impôs o desafio de pensar a realização do PIBID dentro desta perspectiva, nunca antes imaginada. Estamos sempre aprendendo, nos formando, ensinando, formando. É importante valorizar a prática como espaço formativo não só para o aluno, mas para todos os envolvidos no processo de formação inicial de professores. Quem compreende esse processo, reflete sobre as inúmeras possibilidades de aprendizagem e formação decorrentes da experiência da prática docente.

Neste momento profissional, é como se eu costurasse uma parte fundamental da minha construção profissional, ao compreender o professor como um sujeito incompleto e que vai se completando com suas experiências pessoais e profissionais. Ao escrever sobre elas, ele atribui significados aos mais diversos eventos da sua trajetória.

Da minha narrativa à crítica sobre a formação inicial e continuada de professores de Geografia

A formação inicial de professores, a partir da LDB/96, vem passando por importantes mudanças, sobretudo no que se refere aos currículos. O percurso formativo dos professores ampliou a carga horária destinada às práticas de ensino e dos estágios obrigatórios, quando se propõe, conforme Cavalcanti (2012, p. 87) a: “pensar na teoria e na prática como duas dimensões indissociáveis da realidade”.

Essas mudanças foram consideradas em decorrência de uma forma de pensar a formação de professores como um processo em que a vivência escolar consagra-se, também, como experiência

formativa para o professor em desenvolvimento. No entanto, será que ampliar a carga horária tem sido suficiente? E a formação continuada de professores tem possibilitado que os professores ao longo da sua trajetória profissional tenham acesso às discussões epistemológicas e práticas sobre o seu componente curricular?

Cavalcanti (2012) destaca, no capítulo 4, – **Geografia escolar, formação contínua e trabalho docente, elementos da formação do professor de geografia** – o caráter contínuo dessa formação, a integração entre teoria e prática profissional, a escola como espaço de formação profissional, a articulação entre as instituições formadoras do professor e as escolas.

Desta forma, através das memórias do meu caminhar docente, levanto várias questões pertinentes à formação de professores no Brasil, tanto no âmbito formativo na Universidade quanto na atuação profissional. Destaco, neste texto, a formação inicial e a formação continuada como segmentos fundamentais na construção do profissional docente e no seu professorar.

Por que refletir sobre formação inicial de professores diante de tantas transformações curriculares que os cursos de licenciatura têm passado desde a LDB? Antecipo a resposta: Não adianta apenas mudanças curriculares e ampliação de cargas horárias, se o curso de licenciatura não se vê como formador de professor. Cavalcanti (2019, p. 201-202) chama a atenção sobre isso: “São importantes, portanto, projetos de formação (inicial e continuada) para a conquista da autonomia intelectual e o desenvolvimento de articulação entre as contribuições teóricas da área e as atividades profissionais cotidianas”.

Chego a essa resposta a partir da minha vivência formativa, desde quando era aluna, em um curso que estava sob a diretriz antiga dos cursos de licenciatura, em que se priorizavam os conteúdos específicos da área de formação, no caso da Ciência Geográfica, em detrimento de uma reflexão sobre a forma de pensar o ensino de geografia. Para exemplificar, cito que tive apenas uma disciplina voltada à prática de ensino de Geografia, denominada “Instrumentação do ensino de geografia”, ofertada no final do curso, e um estágio obrigatório dividido em duas etapas: observação e regência.

Desta forma, mesmo com as disciplinas realizadas junto ao Departamento de Educação, em que discutimos sobre didática, planejamento e filosofia da educação, nos faltou espaço para trazermos o que se discutia sobre educação para o contexto da Geografia, ficando a ideia de que os componentes formativos não se integravam. Ou seja, no curso de Geografia, se aprendia Geografia e no Departamento de Educação, Educação, em 3 ou 4 disciplinas no final do curso. Mas o curso não era de licenciatura? Não estava estudando para ser professora? Qual era o espaço do pensar a formação do professor de

geografia ao longo dos demais componentes curriculares de um curso de graduação?

Hoje, identifico que os impactos dessa formação, mais voltada aos conteúdos de geografia do que destinada a formar uma professora de Geografia, são evidentes em minhas memórias sobre o começo da trajetória profissional, tanto na Educação Básica quanto no começo da carreira de professora universitária. Como já relatei, eu priorizava, de forma involuntária, pois nem refletia sobre isso, os conteúdos de geografia, para que os alunos tivessem acesso ao que “deviam aprender” sobre geografia em cada etapa escolar. Mas como ensinar, para quem estou ensinando, como atribuir significado ao que ensino, não foram preocupações evidenciadas durante o começo profissional.

Essa não era uma realidade exclusiva do meu curso de formação, mas de grande parte das licenciaturas, sobre um currículo desenhado em 3+1, isto é, 3 anos de formação específica e 1 ano de formação em didática (estágios). As mudanças impostas nos anos seguintes alteraram essa organização, concebendo que, mesmo durante a formação específica, deveriam estar presentes as discussões e práticas sobre ensinar e aprender, com maior vivência sobre o cotidiano da escola. Sem dúvida, foi uma mudança extremamente importante para os cursos de licenciatura e os reflexos podem ser observados até mesmo no aumento de pesquisas e práticas da/na área de ensino de geografia.

O PIBID nasce nesse ínterim, com a finalidade de proporcionar aos alunos de iniciação à docência, contemplados em edital, o experimentar a escola desde o começo do seu curso de graduação. É, sem sombra de dúvida, um dos maiores avanços em programas voltados à formação de professores, pois prioriza a formação ao longo da graduação, vinculando o que se aprende de conteúdos específicos, tão importantes quanto, às formas de ensinar e aprender.

Este programa, mesmo sob diversos ataques sofridos em anos anteriores, vem sobrevivendo e possibilitando uma formação inicial diferenciada aos alunos que conseguem participar dele, estendendo sua contribuição às escolas que os recebem, que encontram nos pibidianos outras formas de ver e pensar o ensino aprendizagem de geografia que, muitas vezes, o professor da escola não tem condições de acesso. Neste ponto, entramos no segundo destaque que quero fazer: a formação continuada de professores de Geografia.

A oferta de cursos de formação de professores tem crescido consideravelmente, tanto por iniciativa das Universidades quanto de prefeituras e redes estaduais de educação que, seguidamente, reúnem os professores no começo do ano letivo e/ou no recesso de inverno para discutir temas relevantes para a rotina e organização escolar.

A formação continuada consiste em o professor se aperfeiçoar/atualizar ao longo da carreira, não

só em cursos de pós graduação *stricto e lato sensu*, mas também em cursos de menor duração e com temáticas específicas. Dentro dessa concepção, é necessário que instituições públicas e privadas voltadas à formação docente ofertem essas formações, tanto na abordagem de temas gerais, como por exemplo, inclusão, questões de gênero, étnico-raciais, educação ambiental, quanto em cursos voltados à sua área específica de formação, para que acompanhem as transformações pelas quais a sua ciência passa.

Não é razoável que um professor se forme e nunca mais tenha oportunidade de acesso a formações, leituras, debates, cursos e seminários em que possa dar continuidade à sua formação individual, enquanto professor de uma determinada área do saber, acompanhando as transformações epistemológicas pelas quais as ciências passam, com revisões conceituais e metodológicas. É necessário, acima de tudo, que esses professores tenham condições de pensar e repensar suas práticas docentes a partir do contato com a produção de pesquisas e ações de extensão que foquem na relação didática e na área específica do saber: como ensinar e aprender Geografia?!

No entanto, a participação do professores em formações continuadas esbarra em alguns obstáculos, como, por exemplo: a falta de apoio das redes de ensino, a alta carga horária e a rotatividade de escolas, a desvalorização de carreira e salarial e a falta de interesse por parte do professor. Estes são apenas alguns exemplos, sem a intenção de se esgotar o tema.

Foi citada, por último, a falta de interesse do professor, que não menciono de forma negativa, mas chamo a atenção como uma questão a ser refletida e problematizada: por que esse professor não se interessa por continuar sua formação? Seria uma característica de sua formação profissional que encara a graduação como o suficiente para o exercício profissional? Compreensão pessoal sobre a importância dos processos formativos continuados? Não é possível responder a essas perguntas, mas é um tema importante para se estudar.

O crescimento acentuado da oferta de cursos na modalidade a distância pode ser uma possibilidade real para os professores do interior, por exemplo, organizarem o seu arcabouço formativo a partir dos seus temas de interesse. São muitos cursos ofertados e muitos deles gratuitos.

Porém, há de se refletir sobre o retorno da produção acadêmica e científica desenvolvida no âmbito das instituições de ensino para as escolas e professores. As pesquisas geralmente são sistematizadas e divulgadas em livros e artigos acadêmicos, mas seu acesso gira em torno de quem tem contato com esses instrumentos bibliográficos. Mas, e o professor da escola, como tem acesso a essa produção? Como o que escrevemos nas universidades chega às escolas? Como diminuir o

distanciamento entre Universidade e Escola? As formações continuadas podem ser dispositivos importantes na relação entre a produção e a divulgação da produção acadêmica.

Sobre isso, Cavalcanti (2019, p. 203) destacou na relação teoria e prática:

[...] confronto-me diariamente com as dificuldades dos professores em formação inicial em compreender as relações e diferenças entre os conhecimentos que eles “aprendem” na Academia e os que eles precisam saber para ensinar. Em outros termos, essas dificuldades ancoram-se em compreender as relações entre teoria e prática, o que recorrentemente é indicado como um grande desafio da profissão.

Por que eu trouxe essas questões ao texto? Porque pensar e discutir sobre a formação de professores não pode ser um tema que se esgote no âmbito das instituições e centros de pesquisas, pois os professores se formam diariamente, no cotidiano das suas vidas e na rotina da escola, nos desafios diários com seus alunos, mas também nos saberes sobre educação, ensino, didático e pedagogias, bem como na produção de conhecimentos que muitas vezes não são valorizados pelos pesquisadores que não vivem o dia a dia das escolas. A formação dos professores é uma via de mão dupla entre os centros de formação/universidades/faculdades e a escola, como lócus do exercício profissional.

As questões mencionadas até aqui são resultado de reflexões acerca da minha participação no PIBID desde 2014, que me fizeram perceber várias situações que precisam ser problematizadas dentro dos cursos e departamentos formadores de professores. Reconhecer-se como formadores de professores e a importância da formação continuada para professores em exercício profissional são questões importantes, porém, tão importante quanto, é preparar nossos alunos para o enfrentamento dos desafios que a escola apresenta.

Neste ponto, destaco temas que surgiram durante nossa atuação no PIBID: o ensino remoto e a desigualdade na inclusão digital de escolas e alunos, temas relacionados à gestão e organização escolar, à avaliação da aprendizagem, à inclusão, à diversidade, ao acolhimento dos alunos, à indisciplina, todos esses associados a relação conteúdo acadêmico e conteúdo escolar. São temas que se colocam cotidianamente na rotina dos professores e que nossos alunos precisam estar preparados para se posicionarem e enfrentarem esses e outros dilemas da profissão docente.

Por fim, tento responder à pergunta norteadora deste texto: Como nos tornamos professores(as)? Ao pensar e narrar minha trajetória, percebi que nos tornamos professores(as) pelos saberes de vida, de profissão, de educação, pelos contextos onde estamos inseridos(as), os alunos que passam por nós, pelos colegas e locais de trabalho e pelo cenário político-econômico do nosso país. Enfim, estamos sempre nos tornando algo, nos formando em algo, para nunca nos formatarmos! E,

conforme Finger; Nóvoa (1988, p. 126), deixo como sugestão: “Conte a história da sua formação, como se conta uma história a um amigo, a um colega, a uma criança. Decerto que aconteceram coisas durante a sua formação, que durou 1 ano, 2 anos, 4 anos. Portanto, conte”.

Considerações finais

Este texto teve como finalidade central evidenciar os impactos da participação no PIBID em uma professora formadora de outros professores, demonstrando que não é somente para os alunos em iniciação à docência que o PIBID proporciona experiências muito importantes para o processo formativo. Para mim, especialmente enquanto orientadora, pude refletir, repensar e problematizar minha prática docente a partir do vivido e sentido ao acompanhar os alunos, conviver com os supervisores e frequentar escolas de Educação Básica em tempos e espaços distintos.

A partir desta experiência, projeto para o novo edital mais um período de intensa aprendizagem junto a novos alunos, novos supervisores, novas escolas, em um **tempo-espaço** do **agora**. No entanto, com uma bagagem muito maior do que quando iniciei no PIBID, com uma forma de pensar a educação, o ensino e a Geografia de uma maneira muito mais humanizada, inclusiva e com uma aprendizagem que tenha significado para a vida dos alunos e para sua cidadania.

O PIBID tem sua importância reconhecida e consolidada, e vem deixando uma importante contribuição para os professores universitários que atuaram, atuam ou atuarão nele: a possibilidade de acompanhar o processo formativo de um professor sendo construído diariamente na relação efetiva e afetiva entre universidade e escola. Além disso, consagra-se como um espaço e tempo proporcionados pela formação para refletir, construir e reconstruir, na e com a escola, saberes e interpretações referentes ao que é ser professor(a). Vida longa ao PIBID!

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNJxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 09 out. 2024.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a Ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PORTUGAL, Jussara Fraga. Memoriais, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Orgs). **Ensino e Pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 43-72.

SCHÄFFER, Neiva Otero; COSTELLA, Roselane Zordan. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 157-179

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Luana Caroline Künast Polon.