

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação de Mestrado

**A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional de professores do
curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**

Bianca Sousa Barbosa

Pelotas, 2019

Bianca Sousa Barbosa

**A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do
curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Lígia Cardoso Carlos

Pelotas, 2019.

A343c Albuquerque, Bianca Sousa Barbosa

A contribuição do Pibid no desenvolvimento profissional de professores do curso de geografia na Universidade Federal de Pelotas / Bianca Sousa Barbosa Albuquerque ; Lígia Cardoso Carlos, orientadora. — Pelotas, 2019.

111 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Pibid. 2. Ensino de geografia. 3. Formação docente. 4. Ensino superior. 5. Desenvolvimento profissional. I. Carlos, Lígia Cardoso, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Bianca Sousa Barbosa

**A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do
curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**

Dissertação de Mestrado, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 19 de novembro de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Rosangela Lurdes Spironello

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo

**Ao meu filho, Estêvão, que de surpresa chegou
para mudar o sentido da minha vida, me
tornando uma pessoa melhor e completa.**

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades que me foram concedidas. Que mesmo perante as dificuldades encontradas na caminhada não me deixou desistir e me fez vencer a cada amanhecer.

Aos meus familiares, base de quem eu sou, por compreenderem que a distância é temporária e importante para o investimento da minha carreira profissional e pessoal, e por todo apoio e incentivo oferecido durante esses seis anos de vida dedicada à academia.

À minha avó materna e mãe de criação, dona Luzanira (*in memoriam*), que nos deixou duas semanas antes da data de entrega do projeto de qualificação. Pela criação com excelência, nunca deixando nos faltar absolutamente nada e sempre oferecendo amor e afeto até nos seus últimos minutos de vida. Eu também a amarei até meu último suspiro de vida.

Aos meus pais Ângela e Zenildo, que são meus exemplos de vida e de garra, que me oferecem um amor incondicional e que não medem esforços para me ajudar em todas as áreas da minha vida (financeira, sentimental, acadêmica, atualmente maternal etc.). Em especial à minha mãe, minha eterna gratidão à Deus por ter escolhido essa preciosidade para me gerar em seu ventre.

Ao meu esposo, eterno namorado e a agora pai do meu filho, João Henrique, pelo companheirismo, pela compreensão nos períodos de cansaço físico e mental, pelas palavras de incentivo e por estar presente nos momentos mais importantes da minha vida.

Ao meu filho que de surpresa chegou para completar minha vida e me encorajar a prosseguir, que se apressou para conhecer o mundo, fazendo eu adiar seis meses a entrega do relatório de qualificação e consequentemente adiando também a defesa desta dissertação. A gravidez inesperada, o nascimento prematuro e as semanas de internação na Unidade de Terapia Semi-Intensiva ressignificou minha trajetória, sobretudo nesta etapa de minha formação.

Estêvão, apesar de não ter sido planejado você foi muito sonhado por mim, pelo seu pai e por seus avós. Você veio inundar nossos corações de amor e

gratidão, és um milagre da vida, meu filho guerreiro. Todas as palavras não são suficientes para expressar a grandeza de meu amor por você.

A todos aqueles que estiveram presentes em minha vida e de alguma forma torceram e torcem por mim e pelo meu sucesso nessa nova fase e na construção do presente projeto, meus compadres Flávia e José, pastores Onilva e Paulo (*In Memoriam*) e afilhados José Vítor, Liorrana, Gabriel e Josué.

Aos meus amigos e colegas de academia, Luciano, Fernanda, Ana Paula, José, Lucas e Emelli, por dividirem as mesmas aflições e angústias nos momentos mais críticos do processo e felicidade na superação desses momentos. Vocês realmente são o diferencial numa caminhada que muitas vezes é tão solitária.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos, por me acompanhar e me auxiliar na construção do projeto e no processo de escrita, pelas orientações e pela compreensão dos vários momentos difíceis que enfrentei nesse último ano.

Aos professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPel), pela troca de conhecimentos durante as disciplinas ministradas, grupos de estudos, encontros e reuniões.

Talvez eu não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Eu não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, eu não sou o que era antes.

(Martin Luther King)

Resumo

BARBOSA, Bianca Sousa. **A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

O trabalho refere-se a uma investigação desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), na linha de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Geografia. Através de revisão de literatura identificamos que há um investimento no desenvolvimento de pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e que elas mostram, sob diferentes aspectos, como o programa contribui no âmbito da formação de professores. Chamou-nos a atenção que o foco está na formação inicial dos alunos das licenciaturas e na participação do PIBID na formação continuada dos professores das escolas básicas parceiras do programa. Deste modo, direcionamos a investigação para a atuação do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores universitários, em especial os professores do curso de Licenciatura em Geografia da UFPe que participaram enquanto coordenadores de área no período de 2011 a 2017. Foi realizado um estudo dos documentos oficiais que orientaram o programa para o entendimento de sua dinâmica, bem como de pesquisas no campo da política educacional para melhor compreendê-lo enquanto política pública. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve coleta de dados através de pesquisa documental, entrevista narrativa com docentes universitários participantes do PIBID e discussão de dados por meio dos princípios da análise de conteúdo. Os resultados apontam o impacto do programa na atuação docente dos professores universitários e sua dimensão de formação pedagógica em dois aspectos: a) na possibilidade de reorganização da atuação profissional na docência universitária, através dos impactos que a proximidade com professores e alunos da escola básica causaram nos docentes e nos licenciandos; b) no contato com professores e alunos de outras áreas do conhecimento enfrentando desafios no exercício da profissão. Esses aspectos também permitiram pensar o Programa enquanto lugar e território de formação. A pesquisa amplia a compreensão acerca da contribuição do PIBID enquanto política pública para além do seu objetivo principal de iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciatura, incorporando a dimensão da formação docente dos professores universitários integrantes do processo.

Palavras-chave: PIBID; Ensino de Geografia; Formação Docente; Ensino Superior; Desenvolvimento profissional.

Abstract

BARBOSA, Bianca Sousa. **The contribution of PIBID in the professional development of Geography teachers at the Federal University of Pelotas.** 2019. 109f. Dissertation (Master Degree in Geography) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

The work refers to a research developed in the Master of Postgraduate Program in Geography (PPGeo) of the Federal University of Pelotas (UFPel), in the research line Teacher Training and Geography Teaching. Through a literature review, we identified that there is an investment in the development of research on the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and that they show, in different aspects, how the program contributes to teacher education. We were reminded that the focus is on the initial training of undergraduate students and on the participation of PIBID in the continuing education of teachers in the partner schools of the program. In this way, we directed the research on the contribution of PIBID in the professional development of university professors, especially the professors of the UFPel Geography Degree course who acted as area coordinators from 2011 to 2017. A study of the official documents was carried out. who guided the program to understand its dynamics, as well as research in the field of educational policy to better understand it as public policy. The research, qualitative in nature, had data collection through documentary research, narrative interview with university professors participating in PIBID and discussion of data through principles of content analysis. The results point to the impact of the program on the teaching performance of university teachers and its dimension of pedagogical formation in two aspects: a) the possibility of reorganization of professional performance in university teaching, through the impacts that the proximity with teachers and students of the elementary school had on teachers and undergraduates; b) contact with teachers and students from other areas of knowledge facing challenges in the exercise of the profession. These aspects also made it possible to think of the Program as a place and territory of formation. The research broadens the understanding of the contribution of PIBID as a public policy beyond its main objective of initiation to the teaching of undergraduate students, incorporating the dimension of teacher education of university professors in the process.

Key-words: PIBID; Geography teaching; Teacher training; University education; Professional development.

Lista de Quadros

Quadro 1	Evolução do número de bolsistas na UFPel	28
Quadro 2	Número de bolsistas da UFPel e divisão por níveis de ensino ..	29
Quadro 3	Quando a qualidade está referenciada em produtos	40
Quadro 4	Quando a qualidade está referenciada em processos	41
Quadro 5	Fases principais da entrevista narrativa	50

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PEFPS	Programa Especial de Formação de Professores em Serviço
PNG	Plano Nacional de Graduação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

Introdução	14
Capítulo 1 – Contextualizando o campo de pesquisa	21
1.1 Apresentando o PIBID	23
1.2 Do contexto nacional ao local	27
1.3 Questão de pesquisa e objetivos	32
Capítulo 2 – Campo teórico	33
2.1 Formação de professores e políticas de formação	33
2.2 Docência universitária	38
2.3 PIBID e suas contribuições enquanto Lugar e Território de formação	45
Capítulo 3 – Caminhos da pesquisa	49
3.1 Pesquisa qualitativa	50
3.2 Entrevista narrativa	51
3.3 Passos da coleta de dados	52
3.4 Análise de conteúdo	53
Capítulo 4 – As narrativas	55
4.1 C.1: Foi mais uma trajetória do Projeto em mim, do que a minha trajetória no Projeto	56
4.2 C.2: O PIBID é um balizador das ideias e das práticas que a gente desenvolvia nas disciplinas da licenciatura	58
4.3 C.3: Eu adquiri uma identidade por dentro do PIBID e é o que me reforçou enquanto pesquisadora	69
4.4 C.4: Quem mais aprendeu fui eu, quando convidado pra participar do PIBID	74
Capítulo 5 – O impacto do Programa no desenvolvimento profissional	

docente	87
5.1 O PIBID nas trajetórias e na formação docente	87
5.2 Coordenadores e pibidianos: ambos em formação	89
5.3 O trabalho interdisciplinar	91
5.4 A relação escola-universidade	93
 Considerações finais	 97
 Referências	 101
 Apêndices	 108

Introdução

O estudo a seguir foi desenvolvido na linha de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia, a qual tem por objetivo abordar os processos que permeiam a formação de professores e a atuação dos profissionais no ensino de Geografia.

No contexto da linha de pesquisa, tenho como foco de investigação o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente o PIBID – Geografia da UFPel, em interface com a formação dos professores universitários que dele participaram no período de 2011 a 2017. O presente trabalho de dissertação de mestrado foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Este recorte de estudo é o resultado de uma construção pessoal e deriva, principalmente, da minha trajetória acadêmica, desde meu ingresso no curso de Licenciatura em Geografia da UFPel no primeiro semestre do ano de 2013. Também, é consequência das minhas caminhadas, dos momentos e das histórias que me fizeram chegar até aqui.

Filha única, nascida no dia 12 de abril de 1994, na cidade de Fortaleza, terra do sol, capital do Ceará, fui criada pelos meus pais e minha avó, com tias, tios, primas, primos e agregados, pois todos dividíamos o mesmo teto. Na minha casa, minha mãe era a única que tinha o ensino básico completo, e sempre ressaltava que o mínimo que ela esperava de mim era que eu seguisse seus passos e não parasse na metade do caminho, como os demais. Por isso, sempre priorizou investir na minha educação.

As brincadeiras de infância já indicavam o meu percurso como profissional, ainda que eu não tivesse ideia de qual rumo eu tomaria para minha vida. Das brincadeiras, minha preferida era organizar as cadeiras em fileiras no quintal de casa e fazer dos meus primos mais novos meus alunos. Quando tinha alguém mais velho na brincadeira, gostava de ser aluna.

O gosto que eu tinha por tal brincadeira era bem semelhante ao gosto que eu tinha pelo cotidiano da escola real. O início da escolarização muitas vezes é um processo difícil para as crianças, mas, no meu caso, ir para o colégio sempre foi sinônimo de prazer, pois ali era o lugar no qual eu brincava, encontrava meus amigos, tinha professores acolhedores que, de certa forma, eram minhas principais referências, além de que era um lugar de fuga da minha casa sempre lotada e da família desestruturada.

Estudei em escola particular entre os anos 1998 e 2011, ou seja, todo o ensino básico. Nas séries iniciais, a escola era escolhida pelo menor valor da mensalidade. No último ano de ensino fundamental, meus pais, avós e padrinhos resolveram dividir as despesas de uma escola “melhor”, que tivesse um bom índice de aprovação nos vestibulares de universidades públicas. Ainda assim, era uma realidade um pouco distante de mim, por não acreditar no meu potencial e por não fazer parte da realidade da minha família.

O sonho da minha mãe era me ver em uma universidade pública, preferencialmente federal. Ela sempre enfatizava que ingressar numa universidade federal era para quem podia, não era para qualquer um. Segundo ela: “Tem que ser muito bom, tem que ser crânio”. Então, no terceiro ano do ensino médio “peguei pesado” nos estudos para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, pois, passar numa universidade pública era a única forma, dentro de nossas condições financeiras, de fazer um curso de nível superior.

Durante minha trajetória escolar quis várias profissões: engenheira, arquiteta (sonho da minha mãe), médica, dentre outras. Mas, certa vez, em uma aula de Geografia, meu professor falou que gostaria que o filho dele fizesse Geologia. Eu tomei isso para mim, como se fosse filha dele, e fui pesquisar sobre o curso, remuneração, universidades que o ofertavam, vagas e área de atuação. Inicialmente achei que queria ser geóloga, mas, com o tempo, percebi que na verdade eu me inspirava nele e gostaria de ser como ele, meu professor.

Concluí o ensino médio, casei e vim morar no Rio Grande do Sul, há mais de quatro mil quilômetros de distância, mais precisamente na cidade de Pelotas, para acompanhar meu esposo que também era estudante. No Sistema de Seleção

Unificada – SISU¹, coloquei na primeira opção de escolha o curso de Engenharia Geológica e na segunda opção Geografia/Licenciatura. O destino que já estava reservado para mim foi confirmado, já que passei na segunda opção no ano de 2013.

Assumir o desejo de ser professora foi um desafio. A desvalorização, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade que carrega a profissão foram fatores que fizeram minha família pedir que eu repensasse a minha escolha. Mas, por acreditar na docência como agente de transformação da sociedade, resolvi aceitar o desafio e somar na luta pela valorização da carreira docente, por um ensino público de qualidade e políticas públicas educacionais efetivas.

Fiz a matrícula no curso e com a sensação de atingir o topo da montanha eu conquistei o título de ser a primeira pessoa da família a estudar numa universidade federal e consegui pôr um fim a toda cobrança familiar. A cobrança pessoal permaneceu e sempre permanecerá, pois, ao ingressar na universidade percebi que a escalada não terminava ali.

Curso noturno, trabalho no turno inverso com carga horária de 40 horas semanais e tarefas diárias do lar, características de boa parte dos estudantes dos cursos de licenciatura. Essa foi a minha realidade até mais da metade do curso. Devido ao cansaço físico e mental do ambiente de trabalho, comecei a procurar por editais de bolsas de pesquisa ou monitoria, até que no quinto semestre, no ano de 2015, consegui uma bolsa no Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, me exigindo dedicação exclusiva à academia.

Para a realização da pesquisa de iniciação científica, intitulada “Territorialidades do Saber Docente: o PIBID e a formação do professor de Geografia. Análise do contexto brasileiro”², tive que me desligar da empresa pelo

¹ O SISU é um sistema informatizado, criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2009, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi instituído no âmbito da expansão da educação superior pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído no ano de 2007, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

² Pesquisa desenvolvida sob orientação da Prof.^a Dra. Liz Cristine Dias, na UFPel, cujo objetivo era analisar como o Programa Institucional de Iniciação à Docência na área de Geografia estava sendo estruturado, organizado e desenvolvido no contexto brasileiro a fim de avaliar sua repercussão na formação docente em Geografia.

qual eu exercia o cargo de auxiliar administrativo e tive que acompanhar as atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID como bolsista voluntária. A partir desse momento eu mergulhava de cabeça no universo acadêmico.

Na primeira reunião disciplinar que participei conheci os projetos que estavam sendo desenvolvidos nas escolas pelos bolsistas, o primeiro encantamento já estava consolidado. Percebi que o nível das leituras e discussões era diferente de tudo o que eu já tinha presenciado na graduação. O aprofundamento dos temas abordados nas reuniões me despertou o interesse no Ensino de Geografia, o que foi fundamental para a definição do caminho que eu seguiria nas próximas etapas.

Além disso, o envolvimento com o Programa trouxe-me a chance de participar de vários congressos locais e nacionais. Encontrar, debater com outros alunos e professores, além da oportunidade de ouvir palestras de pesquisadores que são referências na área da Educação e/ou Ensino de Geografia, foram momentos de contribuições significativas na minha trajetória acadêmica e, sobretudo, no desenvolvimento desta dissertação.

Outro fator importante de se destacar foi a aproximação com o cotidiano escolar, tornando minha experiência nos estágios supervisionados no ensino fundamental e ensino médio mais leve, pois as reuniões e atividades desenvolvidas nas escolas me permitiu compreender a organização e a rotinas da escola, além de possibilitar uma leitura prévia do ambiente escolar como um todo.

O voluntariado ao PIBID também me proporcionou a convivência com novas práticas pedagógicas e trocas de experiências disciplinares e interdisciplinares com colegas, alunos de outros cursos de licenciatura, professores da rede básica e professores universitários, experiência essa que considero o diferencial na minha formação.

O interesse de trabalhar com o Programa como temática central na dissertação do mestrado surge a partir desta oportunidade que me foi concedida ainda na graduação. Fazer parte de um projeto de pesquisa como bolsista e do PIBID enquanto voluntária me despertou o interesse de defendê-lo enquanto política pública e, também, o anseio pela pesquisa e pela docência. Ou seja, essa pesquisa é reflexo das minhas experiências formativas.

Ao me deparar com leituras sobre políticas educacionais (PEREIRA, 1999; OLIVEIRA, 2010; BALL e MAINARDES, 2011), com documentos oficiais e portarias que regem o PIBID, referencial teórico sobre formação de professores (SAVIANI, 1997; LESSARD, 2001; GAUTHIER, 2001; MENDES, 2002; TARDIF, 2002; OLIVEIRA, 2010; NÓVOA, 2003; FERNANDES e MENDONÇA, 2013), aliados às atividades exercidas no âmbito do programa, percebi que existem diversas possibilidades de pesquisas referentes ao PIBID e vi que poderia ir além do projeto de pesquisa do qual eu participava enquanto bolsista de iniciação científica na graduação.

Nesse contexto, já havia escolhido o PIBID como tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulado *A contribuição do PIBID Geografia/UFPel para a formação docente: uma análise a partir do Edital 011/2012*. O objetivo do trabalho foi investigar a contribuição do programa enquanto política pública educacional para o percurso profissional dos bolsistas após a conclusão do curso de licenciatura em Geografia.

O trabalho trouxe como resultado indicadores da importância do Programa ao oferecer experiências privilegiadas para os bolsistas desde o início do curso, proporcionando maior entendimento das relações entre universidade e escola e dos vínculos entre teoria e prática. As ações do PIBID nas escolas permitiram aos bolsistas a compreensão das conexões entre esses dois saberes, ou seja, os saberes produzidos na universidade e aqueles que emergem da escola. Essa vivência exerceu grande influência na continuidade de investimentos na carreira de educador e na pretensão de atuação profissional no ensino básico após a formação acadêmica desses alunos.

A experiência adquirida ao participar do programa também contribuiu para o meu ingresso na pós-graduação. Ao iniciar o mestrado do PPGeo/UFPel, firmou-se a intenção de trabalhar os desdobramentos do PIBID na formação de professores, especificamente na formação continuada dos docentes universitários.

As discussões e leituras realizadas no Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores – GESFOP também contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. Retomar as discussões sobre os conceitos fundamentais da Geografia auxiliaram na definição de trabalhar com os conceitos de

lugar e território, além de alinhar este trabalho com o que vem sendo desenvolvido e pesquisado pelo grupo.

Ainda, não há como falar da minha trajetória acadêmica e não mencionar a maternidade, episódio da minha vida que impactou não só minha rotina, mas, também, minha motivação no título de mestre e na atuação docente. Consegui concluir esta etapa porque tive uma rede de apoio e porque tive direito à licença maternidade, isso me fez refletir no impacto, muitas vezes negativo, da maternidade em mães adolescentes que estão no ensino básico. Mães essas que, precisam largar os estudos por não ter essa rede de apoio e ainda sofrerem julgamentos externos.

Quanto à estrutura do projeto, a introdução trouxe brevemente a minha trajetória de vida e as minhas experiências acadêmicas, o que traz à tona a compreensão da minha relação com a pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado.

O primeiro capítulo trata da justificativa e problematização do tema de pesquisa. Nele há a apresentação do objeto de pesquisa, apontando como o PIBID está organizado no contexto nacional e no contexto local, bem como uma contextualização do campo investigado, a partir de pesquisas recentes e das políticas públicas que o envolvem e o sustentam. Apresenta-se também, a definição da questão da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos desta investigação.

Já o segundo capítulo refere-se ao campo teórico, abrangendo estudos sobre a formação de professores, a docência universitária e alguns elementos da pesquisa socioespacial, indicando possibilidades para a compreensão e tratamento dos dados.

No capítulo 3 é apresentado o percurso teórico-metodológico para a construção e realização do presente trabalho. Nos moldes da pesquisa qualitativa, a entrevista narrativa como técnica utilizada para obtenção e coleta de dados e os princípios e referenciais da análise de conteúdo para discussão dos dados é explicitado.

O quarto capítulo apresenta os dados da pesquisa, ou seja, as transcrições das trajetórias em forma de narrativas dos sujeitos pesquisados, subsidiando as discussões levantadas ao longo do capítulo 5, que trata da análise dessas narrativas separadas por categorias e temáticas pertinentes que emergiram a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores.

Capítulo 1 – Contextualizando o campo de pesquisa

No Brasil, as últimas três décadas foram marcadas por intensas discussões sobre educação e formação de professores, expressas no grande número de pesquisas que foram produzidas.

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 15)

Ganharam espaço estudos sobre práticas pedagógicas, condições de atuação do profissional docente, qualidade no processo de formação inicial e continuada e valorização profissional, centrando a crítica à falta de articulação e distância entre as instituições de formação docente e as escolas da rede básica de ensino. Este contexto fértil de estudos deu suporte para a implementação de políticas públicas cujo objetivo é alcançar qualidade³ no setor educacional, que envolvem não apenas o contexto histórico e político, mas também social e geográfico.

As políticas públicas, conforme Azevedo (1997, p. 5), implicam “considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado [...] o seu principal referente.” Ainda, segundo a autora, elas são “definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade [...] com isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.” (AZEVEDO, 1997, p. 6)

Neste sentido, as políticas educacionais têm a singularidade decorrente do espaço social em que são produzidas. Ainda, segundo Azevedo (1997), é o Estado em ação no campo da educação. Sendo assim, o entendimento sobre políticas públicas educacionais compreende ações voltadas para a educação, por meio de

³ Segundo Dourado (2007), o conceito de qualidade no setor educacional implica na garantia da promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articuladas com políticas públicas de inclusão de resgate social, além de uma aprendizagem mais significativa que resulta de ações concretas que objetivam a democratização dos processos de organização e gestão que exige rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação, da dinâmica de avaliação e, portanto, do sucesso escolar dos estudantes.

diferentes investimentos, como de infraestrutura, formação e valorização dos profissionais da educação.

No período de redemocratização do país, após o período de ditadura militar que ocorreu entre os anos de 1964 a 1985, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi a principal fonte de demarcação de uma nova política, propondo importantes mudanças na estrutura do sistema educacional, como a exigência de formação de nível superior para atuar na formação básica, dentre outras.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Na esteira desta exigência de formação, foram criados programas emergenciais para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na LDB. Na UFPel, tivemos o Programa Especial de Formação de Professores em Serviço (PEFPS)⁴, uma parceria entre municípios, Estado e universidades, que acolheu os professores não habilitados que atuavam na região sul do Rio Grande do Sul a fim de atender as exigências da LDB. No âmbito federal tivemos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual teve como objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (PARFOR, 2009)

Desde a formulação da LDB 9.394/96 pudemos acompanhar a expansão e a democratização do ensino superior expressas no aumento significativo de vagas para os cursos de formação de professores, com o intuito de atender as demandas encaminhadas por essas políticas. Porém, formar professores exige a articulação entre teoria e prática, não apenas no âmbito acadêmico, mas na experiência escolar durante a graduação, tornando possível o contato com a complexidade do trabalho docente. Nesse sentido, Tardif defende

⁴ Para mais informações sobre o PEFPS ver PERES, E.; TAMBARA E. e GHIGGI, G. (Orgs). Programa Especial de Formação de Professores em Serviço na FaE/UFPel: dez anos de experiências. Pelotas, Seiva, 2006.

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de bases das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 16)

A LDB de 1996 abriu espaço para iniciativas de fomento e discussão sobre a carreira e a formação docente. Dentro deste contexto de políticas de formação de professores, destacaremos nesse trabalho o PIBID, programa do Governo Federal, criado pelo Ministério de Educação – MEC, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e que também envolve o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Sendo assim, os alunos dos cursos de licenciatura, por meio do programa, são inseridos no cotidiano escolar e têm a oportunidade de vivenciar essa experiência, conhecendo as dinâmicas e funcionamentos que permeiam o ambiente escolar.

Sobre a importância das experiências vividas no espaço escolar, Nóvoa destaca que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Pretende-se, a seguir, trazer o contexto do PIBID em escala nacional, dentro das políticas públicas que acarretaram a criação do Programa, até chegar ao contexto local, enfatizando o PIBID UFPel e o subprojeto da Geografia.

1.1 Apresentando o PIBID

O PIBID foi criado para atender os cursos de formação de professores e atua com estudantes das licenciaturas, com professores da rede básica e, também, com professores universitários. O programa, pautado nas demandas propostas pela LDB, busca a valorização da educação, da formação em geral e do aperfeiçoamento da

profissão docente, trabalhando em parceria com as escolas públicas e as Instituições de Ensino Superior - IES.

Conforme a Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 e alterado pela Portaria nº 16/2009, são objetivos do Pibid:

Art. 4º

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.

O programa concede bolsas para os alunos dos cursos de licenciaturas participantes dos projetos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior – IES, para os supervisores (professores da rede básica que acompanham a atuação dos bolsistas nas escolas parceiras) e para os coordenadores (professores universitários que coordenam os subprojetos de suas respectivas áreas). As atividades desenvolvidas dentro dos subprojetos de cada área baseiam-se na colaboração entre licenciandos, supervisores e coordenadores.

Entre os anos 2009 e 2011 houve um aumento significativo na concessão de bolsas do PIBID, e esse crescimento contribuiu para um também significativo avanço do programa e para a sua consolidação. Em 2013, o programa é ampliado novamente através da Portaria Normativa 096, que passa a aprovar uma maior quantidade de projetos e instituições, além disso, nesse mesmo ano, o PIBID foi incluído no texto de alteração da LDB, que acrescenta no art. 62, parágrafo 4º e 5º:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

Este avanço é resultado de um trabalho significativo que o PIBID proporciona na formação de professores, tornando-se um programa de fundamental relevância

no âmbito educacional do país e, portanto, objeto de estudo para inúmeras pesquisas.

Algumas das pesquisas realizadas sobre o PIBID (CANAN, 2012; FERNANDES e MENDONÇA 2013; DIAS, 2014; KRUGER, 2014) revelam que o programa gera um fortalecimento entre o licenciando, o professor universitário e o professor da rede pública e, conseqüentemente, fortalece a relação entre universidade e escola, visando a melhoria do ensino público e a valorização da formação de professores.

Canan, ao publicar sua pesquisa sobre o programa chega a seguinte conclusão:

O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. (CANAN, 2012, p. 32)

Além de oportunizar a vivência escolar antes mesmo do estágio supervisionado obrigatório, o programa incentiva à pesquisa no âmbito educacional e amplia os espaços de discussões e estudos a respeito do protagonismo docente. Conforme o autor:

O programa constitui uma das alternativas para fortalecer a formação inicial na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre aqueles propiciados pela universidade e pela experiência em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica, desde o início de seus cursos. Dessa forma, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada, que exige um contínuo processo de construção, por meio de ação, reflexão, dinamismo. (CANAN, 2012, p. 35)

As ações do PIBID na escola básica permitem aos bolsistas a compreensão das conexões entre esses dois saberes, ou seja, os saberes produzidos na universidade e aqueles que emergem da escola. Ainda, segundo Canan (2012):

Os benefícios não se restringem apenas aos acadêmicos participantes do programa, pois as escolas parceiras também saem ganhando, uma vez que são priorizadas aquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica e que, além de alcançarem resultados positivos com os projetos, podem atuar como protagonistas na formação dos estudantes das licenciaturas. (CANAN, 2012, p. 35)

Vale destacar que, os resultados e impactos do PIBID refletem na defesa e luta de todos os envolvidos pela permanência do Programa. Em 2015, o então

ministro da educação, Aloízio Mercadante, citou o PIBID como um dos programas do Governo Federal que precisava ser revisto e que possivelmente sofreria cortes de verbas por não apresentar resultados significativos dentro dos objetivos propostos.

No ano de 2016, foi lançada a portaria que previa reformulação do Programa com cortes de cerca de 70 mil bolsas de iniciação à docência e outras 20 mil bolsas de supervisão, bolsas de coordenação e bolsas de gestão em todo o país.

Tendo em vista o contexto de reorganização e reestruturação em que se inseria o PIBID e a cobrança pelos impactos deste programa na formação de professores, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – FORPIBID, articulou várias ações para combater o desmonte do Programa, lançando abaixo assinado pro Petição Pública e mobilizando diversas atividades de divulgação dos resultados positivos do Programa.

Os bolsistas dos cursos de licenciatura também entraram na luta pela defesa e permanência do Programa e, conseqüentemente, suas permanências nos cursos da graduação, devido à assistência estudantil que a bolsa de 400 reais lhes proporcionava. Os pibidianos lançaram o movimento FICA PIBID, com atividades nas ruas, nas escolas e campanhas nas redes sociais.

Em 2016, após as mobilizações ganharem força por todo o país e o PIBID ganhar a visibilidade de suas ações no âmbito da educação pública, a portaria que previa o fim do PIBID foi revogada e a CAPES assegurou a continuidade do Programa.

No final de 2017, sob nova ameaça do fim do PIBID, outra mobilização pela continuidade do Programa foi realizada a nível nacional. Mais uma vez é assegurada sua continuidade, porém, com algumas alterações, como a diminuição dos valores a ele destinados. No ano seguinte, o PIBID ganha uma nova regulamentação regida pela portaria normativa da CAPES de nº45 de 2018, a qual dispõe sobre a concessão de bolsas e estabelece o regime de colaboração entre o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A alteração de maior repercussão para os alunos das licenciaturas, candidatos ao PIBID, é a definição de que os participantes devem estar cursando a primeira metade do curso de licenciatura.

1.2 Do contexto nacional ao local

No trabalho de conclusão de curso de minha autoria (BARBOSA, 2017), o programa foi analisado a fim de investigar sua organização à nível nacional. Por meio dos dados disponibilizados no site da CAPES, verifiquei que no ano de 2012, foram aprovados 313 projetos nas IES públicas e privadas, e um total de 2.997 subprojetos em diversas áreas de conhecimento, contemplando um total de 90.254 bolsas. Destas, 72.845 bolsas foram destinadas a alunos de iniciação à docência, 11.717 bolsas destinadas à supervisores, 4.924 bolsas para coordenadores de área, e 768 destinadas a outros cargos.

Na área de Geografia foram aprovados 156 subprojetos, contemplando 3.617 alunos com bolsas de iniciação à docência, 581 bolsas de supervisão para professores da rede básica e 256 bolsas de coordenação de área para os professores das instituições de ensino superior em todas as regiões do Brasil.

No caso da UFPel, a instituição participa do Edital CAPES/PIBID/FNDE desde o ano de 2007 com os cursos de licenciaturas em Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática. A partir de 2009 ingressaram os cursos de História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras e Teatro. Em 2011 foram inseridas as licenciaturas em Dança, Geografia, Artes Visuais e Música. Por fim, o curso de Educação Física integrou-se ao programa em 2012, conforme dados de Kruger (2014).

Quadro 1 - Evolução do número de bolsistas na UFPel

EDITAL	LICENCIATURAS	Nº alunos	Nº super.	Nº coord.
MEC/CAPES/ FNDE2007	Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas	72	8	4
02/2009	História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras, Teatro	124	16	8
01/2011	Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Geografia, Dança, Música e Artes Visuais	122	16	8
TOTAL 1		246	32	16
AUMENTO EDITAL 011/2012	Geografia, Música, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física	70	2	2
TOTAL		316	34	18

Fonte: Kruger, 2014.

Os alunos das licenciaturas são inseridos no cotidiano escolar para atuarem nas escolas parceiras do projeto no município de Pelotas em três grupos da educação básica: anos iniciais, anos finais e ensino médio, conforme suas áreas de atuação. O quadro a seguir (quadro 2) exemplifica essa distribuição:

Quadro 2 - Número de bolsistas da UFPel e divisão por níveis de ensino

PIBID – EDITAL 2014 PROJETO INSTITUCIONAL						
Licenciaturas		Número de Coord.	Bolsistas (Total)	Níveis de ensino		
				Anos Iniciais	Fundamental (Anos finais)	Ensino Médio Politécnico
1	ARTES VISUAIS	1	16	--	16	--
2	BIOLOGIA	3	45	5	15	25
3	CIÊNCIAS SOCIAIS	2	30	--	--	30
4	DANÇA	2	22	11	11	--
5	EDUCAÇÃO FÍSICA	3	68	22	22	24
6	FILOSOFIA	2	25	--	12	13
7	FÍSICA	2	24	--	--	24
8	GEOGRAFIA	2	36	--	18	18
9	HISTÓRIA	2	26	--	13	13
10	LETRAS	3	40	--	20	20
11	MATEMÁTICA Campus	2	24	--	24	--
	MATEMÁTICA Centro	2	24			24
12	MUSICA	2	24	12	12	--
13	PEDAGOGIA	3	45	45	--	--
14	QUIMICA	2	26	--	--	26
15	TEATRO	1	12	--	--	12
TOTAL		34	483	96	167	229

Fonte: Dias, 2014.

Uma diferencial do PIBID institucional da UFPel é que além dos projetos disciplinares, é desenvolvido nas escolas projetos interdisciplinares, no qual bolsistas, coordenadores e supervisores de diferentes cursos reúnem-se em um único projeto a fim de promover ações nas escolas que contemplem todas as áreas. Vale ressaltar que essa característica de organização local tem sido referência para a organização dos trabalhos desenvolvidos nos Programas de outras universidades do país.

Além da atuação nas escolas, o objetivo do projeto institucional do PIBID/UFPel é também o de desenvolver a competência leitora e a criticidade dos bolsistas de iniciação à docência de modo que priorizem o domínio da língua portuguesa culta.

Os processos de acompanhamento e avaliação dos bolsistas pelos professores coordenadores têm como foco o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação. Participação de eventos, apresentação de trabalhos, oficinas, etc., são algumas formas de avaliação do projeto. Ao final de cada ano os bolsistas

devem preencher um questionário de autoavaliação e realizar relatórios de atividades, cujos resultados são discutidos em conjunto.

No subprojeto PIBID Geografia UFPel, o objetivo é ampliar e aprofundar o conhecimento do aluno na sua área de atuação, bem como fortalecer o conhecimento dos acadêmicos em relação à teoria e prática pedagógica de Geografia através da interação com professores e colegas e, com a convivência no dia-a-dia das escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia são as principais referências para o plano de trabalho desenvolvido.

As reuniões de área do PIBID Geografia UFPel ocorrem uma vez por semana, onde é possível coordenadores, supervisores e bolsistas discutirem sobre atividades realizadas nas escolas, aprofundamento teórico sobre a formação de professores e conteúdos didáticos, construção de novos projetos, dentre outros temas.

Dentre alguns projetos desenvolvidos na área de Geografia, cabe destacar a Docência Orientada, onde os pibidianos trabalharam em parceria com os professores de Geografia do Ensino Básico, no caso os supervisores. Essa atividade proporcionou um envolvimento mais ativo dos bolsistas em sala de aula e demandou do supervisor o compromisso de orientação e acompanhamento dos licenciandos, auxiliando no desenvolvimento das práticas pedagógicas exercidas em sala de aula.

No ano de 2015, a área contava com 36 bolsistas de iniciação à docência e hoje, 2019, regido pela Portaria Normativa 045 de 2018, o programa contempla 30 acadêmicos matriculados na primeira metade do curso. Destes, 24 são bolsistas e 6 são voluntários.

Através da aplicação de questionário⁵ para os bolsistas do subprojeto no ano de 2015, foi possível concluir que o PIBID contribui em vários aspectos quando se trata de melhorias na formação inicial e continuada de professores.

As ações possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitam a compreensão dos conteúdos, o aprofundamento teórico e a aproximação entre universidade e escola, gerando uma melhor articulação entre teoria e prática e

⁵ Questionário realizado por mim no Trabalho de Conclusão de Curso aplicado para trinta e cinco bolsistas de iniciação à docência com o objetivo de levantar dados sobre as características dos pibidianos.

incentivo à pesquisa. No âmbito do subprojeto de Geografia da UFPel percebe-se que há uma busca pelo aperfeiçoamento profissional, considerando que uma quantidade significativa de egressos do programa ingressou em programas de pós-graduação, conforme Barbosa (2017).

As pesquisas citadas anteriormente, afirmam a eficácia do programa na formação inicial, no percurso profissional dos alunos e egressos do curso, e na formação continuada dos professores da rede básica, reforçando a participação do programa no âmbito da formação docente. Porém, há uma carência em relação às temáticas relacionadas à docência universitária, ou seja, ao desenvolvimento profissional dos docentes coordenadores dos subprojetos do PIBID, professores dos cursos de graduação.

Os coordenadores de área são professores das Instituições de Ensino Superior – IES (neste caso professores do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel), que recebem uma bolsa para coordenar os subprojetos e atividades em andamento de suas respectivas áreas. Conforme o decreto nº 7.219/10 que dispõe sobre o PIBID, são atribuições do coordenador de área:

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. (BRASIL, 2010)

Dentro desta organização, os coordenadores transitam em diferentes espaços de formação e contextos, relacionando-se com sujeitos em momentos diferentes na carreira profissional e desempenhando o importante papel de mediar a relação da IES com as escolas de ensino básico parceiras do Programa, além de gerenciarem as distintas demandas dos grupos de licenciandos e supervisores e atuarem diretamente enquanto formadores de professores.

No PIBID Geografia UFPel, os coordenadores de área assumem um importante papel no desenvolvimento das atividades. Eles mediam as reuniões e tensionam as discussões de leituras que envolvem a formação de professores, o ensino de Geografia e o trabalho docente. Além de acompanharem as atividades exercidas nas escolas nos projetos disciplinar e interdisciplinar. O Programa permite

uma aproximação dos coordenadores com o ensino básico, e isso, somado à troca de experiências com supervisores e bolsistas, enriquece a docência universitária na licenciatura, pois essa, muitas vezes, se faz distante do espaço escolar.

Sabendo que o programa atua buscando atender o aluno em formação inicial, mas que abrange, no seu processo de desenvolvimento os três níveis de formação docente (aluno da graduação, professor escolar e professor universitário), este trabalho visa investigar a contribuição do PIBID na formação continuada, formação pedagógica e aprendizagem docente dos professores universitários.

1.3 Questão de pesquisa e objetivos

Considerando o que foi tratado até aqui, tenho como questão que pauta o desenvolvimento do trabalho, saber de que modo o PIBID Geografia atuou no desenvolvimento profissional dos professores do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas que participaram como coordenadores.

Assim, a dissertação tem como objetivo geral **analisar a atuação do subprojeto PIBID Geografia UFPel na formação pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores coordenadores no período de 2011 a 2018.**

Para o cumprimento do objetivo geral, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como o PIBID foi organizado enquanto política pública, considerando o contexto nacional e o contexto local;
- Investigar o impacto do Programa na atuação docente no ensino superior e sua dimensão de formação pedagógica para os professores universitários que participaram do PIBID Geografia UFPel; e
- Examinar o PIBID enquanto possibilidade de formação para os professores coordenadores.

Capítulo 2 – Campo teórico

2.1 Formação de professores e políticas de formação

Não há como pensar em melhorias para uma educação de qualidade sem pensar na importância do papel que exerce o profissional docente. Quando se discute sobre sucesso ou fracasso escolar, quase sempre essa responsabilidade recai sobre a figura do professor. Contudo, existem diversos fatores que devemos considerar ao entrar nessa discussão: os contextos e condições de atuação do professor e a própria formação docente.

Mesmo com a expansão do sistema educacional da rede pública e universalização da educação básica, a desvalorização da profissão docente no Brasil é um dos principais motivos que justifica a baixa atratividade da carreira de professor, ainda que os cursos de licenciaturas, o qual cabe a formação inicial dos professores que irão atuar na rede básica de ensino (níveis fundamentais e ensino médio), sejam os que mais ofertam vagas nas universidades públicas do Brasil. Nesse sentido, ao tratar do papel dos professores na sociedade contemporânea, Barreto destaca que

O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhado da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face da universalização da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado. Isso se traduz em baixos salários, quando comparados às profissões com a mesma exigência de escolarização e em insatisfatórias condições de trabalho e carreira. (BARRETO, 2011, p. 40)

Além disso, a formação de professores também é uma questão fundamental nesse contexto, conforme aponta Gatti,

Mesmo considerando essa conjunção de fatores, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. (GATTI, 2010, p. 1359-1360)

Nota-se a preocupação com os cursos de formação de professores através da intensificação das discussões sobre legislações educacionais e formulação de políticas públicas que envolvem este setor.

Como mencionado no primeiro capítulo do presente trabalho, a LDB 9.394 de 1996 foi de suma importância para as mudanças que ocorreram no cenário da formação docente, enfatizando que o desafio do processo de formação inicial de professores é a integração entre a teoria e a prática, expressa no artigo 60 a qual descreve que “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas [...]”.

No ano de 2002, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores (Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002), pautadas na LDB 9394/96 e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. No seu primeiro artigo consta a articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, sendo destinadas quatrocentas horas de prática como componente curricular.

Posteriormente, visando uma maior organização nos projetos formativos e na articulação entre as instituições de ensino superior e ensino básico foi aprovada no ano de 2015 novas DCNs que contemplam a formação inicial em nível de ensino superior e a formação continuada. (Resolução CNE/CP de 1 de julho de 2015).

Conforme Dourado (2015), as DCNs auxiliam na interação entre universidades e escolas, o que contribui para a superação de algumas dicotomias, tais como teoria e prática, bacharelado e licenciatura, além de propiciar articulação entre políticas, gestões, instituições e seus atores.

Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. As diretrizes aprovadas enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras, tendo por eixo concepção formativa e indutora de desenvolvimento institucional que redimensiona a formação desses profissionais a partir de concepção de docência que inclui o exercício articulado nos processos ensino e aprendizagem e na organização e gestão da educação básica. (DOURADO, 2015. p. 324)

A relação universidade-escola se torna essencial para formar professores, pois a formação requer tanto a teoria, como reflexões sobre o exercício da profissão. Com isso, as políticas voltadas para a formação de professores surgem para enfrentar a dicotomia entre teoria e prática não apenas no âmbito acadêmico, mas na experiência escolar durante a graduação, tornando possível o contato com a complexidade do trabalho docente antes do exercício efetivo da docência.

A partir disso se reforça a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e das ações e programas de fomento à formação inicial que também proporcionam essa aproximação, estabelecendo um espaço para a formação dos saberes por meio da experiência vivenciada no cotidiano escolar e da reflexão teórico-prática sobre a profissão docente. Pois a formação docente não se encerra ao concluir um curso de licenciatura, este é apenas um processo que prepara um professor para o desenvolvimento de sua profissão.

Outra dimensão importante na discussão da formação de professores é a formação continuada, considerando que os conhecimentos adquiridos na formação inicial não são suficientes para o exercício da profissão docente, se fazendo necessário o alcance de outros saberes ao longo da carreira (TARDIF, 2000).

Na LDB nº 9.394/96 também é possível identificar que a preocupação com o cenário docente vai além da formação inicial, abarcando a formação continuada dos profissionais docentes dos diferentes níveis de ensino. No seu artigo 62 delega aos estados e municípios a responsabilidade pela oferta da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Situação ratificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015.

Ainda no que se refere à formação de professores, em 2007 a CAPES tem seu foco de atuação alterado pela Lei nº 11.502 que passa a fomentar não apenas o ensino superior, mas também a formação de professores da educação básica, contribuindo com o Ministério de Educação na formulação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse setor educacional.

§2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I – na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação à distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2007)

Para atender a nova estrutura e as novas responsabilidades, foi criada a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB com a intenção de fomentar a formação e valorização docente através da criação de vários programas em parceria com as IES.

O conjunto desses programas são articulados a partir de três vertentes: a busca pela excelência e pela equidade na formação de professores; a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas básicas; e a produção e disseminação de conhecimento. As ações se organizam a partir de diferentes momentos da formação docente: a) a formação inicial; b) a formação continuada e a extensão; c) a formação comprometida com a pesquisa e d) a divulgação científica (DEB, 2013).

Dentro das políticas educacionais voltadas para a formação continuada, percebe-se que as universidades são as grandes parceiras nas realizações destas ações. Ao analisar as políticas educacionais desenvolvidas a partir desse contexto, Nascimento e Melo concluem que,

a formação de professores, como uma política induzida pela CAPES, com o explícito fim de elevar o nível de qualidade da Educação Básica constitui, de fato, uma inovação no campo educacional. É importante considerar que no cenário nacional e internacional que se delineia do final do século XX para cá, ganha relevo a necessária participação dos professores nas mudanças que se operam na educação, particularmente na Educação Básica o que, por sua vez, está a exigir mudanças na formação dos professores. (NASCIMENTO; MELO, 2015, p. 97)

Porém, as mudanças e iniciativas que ocorreram nos últimos anos não são consideradas positivas por todos os pesquisadores do campo educacional. Pimenta e Lima (2019) as questionam quando entendem que uma política de formação de professores deve se pautar por questionar e buscar superar a lógica fragmentada, individualista e competitiva presente na sociedade neoliberal. Entendem que o PIBID, nessa perspectiva, tem fragilidades, pois “dados divulgados pela CAPES (2013) mostram que apenas 5,38% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país foram contemplados com o PIBID.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p.7). Acrescentam que:

Um dos pontos considerados mais problemáticos do programa foi a inclusão das instituições privadas de ensino superior. Se considerarmos que a maioria dessas instituições conta com verbas do ProUni, e que muitas delas dependem disso, o PIBID com a atribuição de bolsas passou a ser mais um caminho de escoamento de recursos públicos. (PIMENTA E LIMA, 2019, p. 8)

Conforme Mendes (2002), a educação se constitui como fundamental na inserção dos cidadãos no contexto globalizado e com isso as políticas educacionais brasileiras adequaram suas legislações ao mercado econômico exigido pela globalização. Os programas voltados para a formação de professores, cujo objetivo é a ampliação da oferta de profissionais no mercado e a valorização docente, estão envolvidos neste contexto.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2019) consideram o PIBID como um exemplo da mercantilização da formação, pois se insere dentro de uma lógica fragmentada e competitiva, características de uma sociedade capitalista neoliberal. Além disso, consideram que o programa se configura como “uma política focal de curto alcance, uma vez que é destinado à pequena parcela de estudantes que cursam a licenciatura” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 6). Segundo as autoras:

As prioridades das políticas neoliberais incidem negativamente sobre a formação de professores ao acentuar práticas de ensinar em detrimento de teorias e implementar sistemas de avaliação e premiação que precarizam o trabalho docente, instituindo bônus no lugar de aumento salarial. Essas e outras medidas somadas a tantas mais passam pela vida profissional dos professores sem que eles compreendam com clareza os determinantes e a intencionalidade de tais ações. (PIMENTA; LIMA, p. 4)

Apesar de o PIBID contribuir significativamente na formação de seus envolvidos, é um Programa que não alcança todos os alunos, e isso mostra que ainda não conseguimos superar o desafio de superar as dicotomias e o distanciamento existentes entre a universidade e a escola, ou seja, mesmo com o avanço e ampliação do Programa, a nem todos alunos foram privilegiados e a formação inicial ainda permanece fragilizada.

Após discutir a formação de professores e políticas públicas de formação, considerando diferentes e divergentes autores que tratam da temática e especificamente do PIBID, passa-se à discussão da docência universitária, sua origem e suas abordagens, e como o conceito serve a esta pesquisa.

2.2 Docência Universitária

Não há como pensar em melhorias para uma educação de qualidade sem pensar na importância do papel que exerce o profissional docente em seus diferentes níveis de atuação. A origem da palavra docente, derivada do latim (*docere*), significa ensinar, instruir, dar a entender. No sentido formal, a docência é o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Assim como a educação básica, a educação superior também está presente na legislação educacional brasileira. A LDB faz referência ao ensino superior em seu capítulo IV, artigo 43º apontando que,

a educação superior tem por finalidade, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar a pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, difusão da cultura, para desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora de conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas da instituição. (LDB, 1996, p. 27)

Esse trecho da LDB faz menção ao compromisso da educação superior na garantia do padrão de qualidade do setor educacional brasileiro. Para Cunha (2014), é preciso alcançar um ensino, uma gestão institucional e uma formação de professores com qualidade e condições sociais que permitam a aprendizagem.

Portanto a qualidade exige uma ação interligada em que as variáveis se conectem e se complementem, assumindo a complexidade do ato educativo. Trata-se de reconhecer a educação como processo interdependente e colaborativo. Assemelha-se a uma orquestra em ação, onde a harmonia e a coesão é que garantem o resultado. (CUNHA, 2014, p. 456-457).

Na educação superior, a docência está diretamente atrelada a outras atividades além do ensino, como a pesquisa e a extensão. De modo geral, a indissociabilidade dessa tríade é compreendida como ponto principal no que se refere à qualidade.

Cunha (2012) desenvolveu uma investigação buscando entender como as comunidades epistêmicas que constituem a universidade compreendem essa indissociabilidade e concluiu que este é um assunto pouco aprofundado no espaço universitário e que há diferentes visões sobre o termo, são elas:

- *Epistemológicas*: a qual apontam para as capacidades acadêmicas;
- *Institucional*: que implica na distribuição do conhecimento;
- *Metodológicas*: que trata das formas de produção do conhecimento;
- *Política*: voltada para o impacto social.

São diferentes formas de compreensão de como esse conceito impacta na qualidade da educação, o que provoca a geração de diferentes indicadores de qualidade.

A partir desses dados, a autora buscou entender os indicadores de qualidade do ensino de graduação considerando a visão dos docentes universitários. Através da análise dos dados é possível concluir que os indicadores de qualidade de graduação apresentam duas formas: referenciados em produtos (Quadro 3) e referenciados em processos (Quadro 4), como podemos ver a seguir:

Quadro 3 – Quando a qualidade está referenciada em produtos

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. Qualidade da Instituição	- infraestrutura envolvendo instalações adequadas
	- laboratórios montados e em funcionamento para os estudantes
	- biblioteca atualizada e com acesso irrestrito
	- assunção de processos representativos na administração universitária
	- projeto institucional orientador das ações acadêmicas
2. Qualidade do Corpo Docente	- titulação compatível, incluindo mestrado e doutorado
	- programas de formação continuada e desenvolvimento profissional para os docentes na área pedagógica
	- carreira e progressão estruturada
	- regime de trabalho que privilegie ensino, pesquisa e extensão
3. Qualidade do Corpo Discente	- condições de apoio e permanência dos estudantes (auxílio a alimentação, moradia, transporte)
	- programas de inserção na vida acadêmica, incluindo ofertas de estudos compensatórios
	- programas de intercâmbio nacionais e internacionais
	- oportunidade de participação em programas de iniciação científica
	- programas de inserção social, incluindo estímulo à participação em projetos solidários
	- programas de ação cultural fomentando a curiosidade do estudante e valorizando a sua formação geral

Fonte: CUNHA, Maria Isabel da. Projeto Observatório da Educação Superior/RIES. CAPES/INEP/MEC. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre, 2011.

Quadro 4 – Quando a qualidade está referenciada em processos

CATEGORIAS	INDICADORES DE QUALIDADE
1. Qualidade do Currículo	- currículos inovadores que superem a tradicional organização do conhecimento numa estrutura rígida e disciplinar;
	- explicitação do eixo teoria-prática nas propostas curriculares de forma articulada e significativa (pressuposto das Diretrizes);
	- articulação do ensino com a pesquisa, assumindo a dúvida como princípio básico dos processos de ensinar e aprender;
	- oferta de atividades curriculares optativas que ampliem a base cultural da formação;
2. Práticas pedagógicas	- presença de práticas participativas que estimulem a autonomia dos estudantes;
	- valorização de atividades autônomas que estimulem a capacidade de autorregulação dos alunos;
	- familiarização com as linguagens tecnológicas e seus impactos nas formas de produção do pensamento dos alunos;
	- flexibilização dos tempos/lugares da formação estimulando o contato com o mundo do trabalho e da cultura;
	- estímulo a produção científica integradora, através de trabalhos de conclusão de curso significativos e valorizados como produção integradora da formação;
3. Avaliação	- estímulo à avaliação compreensiva, centrada nos objetivos e na dinâmica do trabalho acadêmico;
	- uso de diferentes processos e múltiplos tempos na aferição da aprendizagem;
	- privilégio de aprendizagens complexas sobre a memorização;
	- valorização da autoria e autonomia do estudante na realização da aprendizagem.

Fonte: CUNHA, Maria Isabel da. Projeto Observatório da Educação Superior/RIES. CAPES/INEP/MEC. Relatório de Pesquisa. Porto Alegre, 2011.

Os indicadores expressam a relação entre ensino, pesquisa e extensão e, no contexto do ensino superior, a autora indica como atributos da qualidade, “o ensino em que o conhecimento é compreendido em construção e onde os estudantes atuam como protagonistas das aprendizagens, reconfigurando saberes, tempos e espaços de aprender” (CUNHA, 2011, p. 461).

Como vimos até aqui, as políticas de formação de professores, em sua grande maioria, abrangem o ensino básico, mas, também se faz necessário discutir a respeito da formação do docente que atua no ensino superior e das políticas que a envolvem para entendermos de que maneira a formação docente é construída no espaço universitário.

O Plano Nacional de Graduação (PNG), elaborado em 1999 por integrantes do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD), também é uma referência para o ensino de Graduação e estabelece algumas diretrizes, metas e parâmetros para um novo perfil de docentes universitários, ou seja, que tenha formação e pós-graduação na sua área de conhecimento (preferencialmente doutorado) e competência pedagógica. Sendo assim, na intenção de melhorar o ensino nas IES, o PNG faz o seguinte direcionamento para a formação de professores universitários:

As agências de fomento à pós-graduação 'stricto sensu', além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente 'stricto sensu', dos docentes da graduação.

- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação 'stricto sensu' no país, dentro dos seguintes parâmetros:

a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem pólos de formação 'stricto sensu' de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;

b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação 'stricto sensu', nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;

c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação. - Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.

- Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento. (FORGRAD 2004, pp. 82-83).

A formação de professores universitários ressalta a importância do papel da docência em um contexto de predomínio da pesquisa e, portanto, requer um aprofundamento no campo científico e pedagógico, “que torne o professor capaz de enfrentar as questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica” (VEIGA, 2006, p. 87).

Corroborando com esse pensamento, Isaia (2008) entende que,

[...] a docência superior precisa apoiar-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o

aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. Portando, a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, constituído por uma pedagogia universitária própria, em que professores e alunos intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes. Nesse sentido, podemos falar em aprendizagem compartilhada, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação relativas aos cursos de licenciatura e de bacharelado a que estão ligados. (ISAIA, 2008, p. 53)

A educação superior é a principal responsável pela formação dos profissionais que pretendem atuar no trabalho docente. Esse setor da educação, que até pouco tempo era destino das classes privilegiadas, passou na última década por um processo de democratização, oportunizando aos jovens de vulnerabilidade social o acesso à universidade e a políticas de assistência estudantil para permanência no ensino superior. Esta nova condição impacta a docência universitária e por isso é preciso discutir também o processo de democratização pelo conhecimento, o que envolve mudança dos currículos e das formas de ensinar e aprender, incorporando no ensino os princípios das pesquisas, ou seja, uma ruptura paradigmática.

Compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço na direção de uma ruptura paradigmática. (CUNHA, 2016, p. 97)

Para Bolzan e Powaczuk (2017), ao tratar da formação do professor universitário e de suas atividades de trabalho docente, é necessário um olhar voltado para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Garcia (1999), entende-se desenvolvimento profissional como uma conotação “de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” e que “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (1999, p. 137).

O conceito de desenvolvimento profissional surge na área da educação a partir da década de 1980 com o intuito de superar a dicotomia que permeia a formação inicial e continuada dos profissionais docentes, sendo um processo contínuo que aborda “pré-formação, formação inicial, iniciação e formação docente” (GARCIA, 1999, p. 112). Segundo Marcelo (2009)

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (MARCELO, 2009, p. 10).

Nóvoa corrobora com esse pensamento levando a seguinte crítica para a formação de professores em geral, não apenas do âmbito da docência universitária:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotada de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento pessoal dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992, p. 24-25).

Ainda nesse sentido o autor ressalta a importância de espaços que promovam a interação entre as dimensões pessoais e profissionais. Segundo ele, esses espaços permitem quem os professores se apropriem de seus processos de formação e dão um sentido em suas trajetórias de vida.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25).

Considerando a complexidade da ação educativa, o desenvolvimento profissional docente exige diversas fontes de conhecimentos e está diretamente ligado à experiência profissional, essas experiências se dão tanto em dimensões pessoais, quanto em dimensões profissionais e sociais. Nesse sentido, Tardif aponta o saber como um conceito social, pois

É partilhado por tudo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. (2002, p.12)

Dessa forma, podemos considerar que o desenvolvimento profissional promove nos professores a oportunidade de uma reflexão crítica sobre as suas práticas desenvolvidas, e possibilita uma contínua reconstrução de suas ações, repensando e reorganizando seu trabalho pedagógico, articulando teoria e prática, construindo saberes e competências que visam o aperfeiçoamento do desenvolvimento de sua profissão.

2.3 PIBID e sua contribuição enquanto Lugar e Território de formação

Como já mencionado nas seções anteriores, o PIBID é um programa que articula diferentes espaços de formação, tanto no ensino básico, quanto no ensino superior. Essas formações ocorrem através de relações sociais que são, também, relações sociais espacializadas. Conforme Souza (2013):

Se disséssemos que o espaço social (e, por tabela, o espaço geográfico, em geral) corresponde, sem maiores discussões, à superfície terrestre, haveria sempre a possibilidade de se reduzir o espaço à sua expressão material (crosta terrestre e matéria bruta, além das matérias-primas transformadas pelo trabalho em bens móveis ou imóveis). Todavia verificamos, com a ajuda de ideia de território, que materialidade não esgota o espaço social, e que as próprias relações sociais são, em determinadas circunstâncias ou a partir de uma determinada perspectiva, espaço – mesmo que, a rigor, uma certa distinção entre espaço e relações sociais continue sendo útil e válida. (SOUZA, 2013, p. 35-36)

Dito isso, destacamos que as relações sociais e os espaços utilizados pelo Programa são inseparáveis, sendo assim, podemos considerar que o PIBID Geografia UFPel é o espaço social foco da presente pesquisa. No mesmo sentido apresentado pelo autor, levantam-se possibilidades de se pensar esse espaço enquanto lugar e, também, enquanto território. Para Souza (2013), o espaço social qualifica o espaço geográfico, e por isso surgem alguns conceitos que derivam dessas relações. Inicialmente, o conceito de lugar é um exemplo. A partir do seu ponto de vista, os lugares

só existem enquanto durarem as relações sociais das quais são projeções espacializadas. As imagens e os sentidos de lugar não são “coisas” materiais – e, por derivação, os próprios lugares, enquanto tal, não devem ser assimilados diretamente à materialidade. (SOUZA, 2013, p. 117)

Para uma conversa teórica com o autor, que conduz a uma discussão do espaço como sujeito, e assim também suas categorias, pensa-se o lugar dessa forma, e aproxima-se do diálogo que Haesbaert (2017) faz com a obra da geógrafa

Doreen Massey. Por uma “concepção relacional” de espaço, a autora britânica definia o lugar como uma “imbricação de múltiplas trajetórias, considerando o movimento e a transformação como constituintes fundamentais na construção do espaço” (HAESBAERT, 2017, p. 6). Essas múltiplas trajetórias se aproximam das relações sociais que Marcelo Lopes de Souza sugere como condição fundamental para a existência do lugar enquanto conceito.

Neste contexto, o Programa materializado no Curso de Geografia da UFPel é lugar de formação, tendo em vista que o lugar, além de um espaço de relações sociais, é um espaço dotado de significados e carga simbólicas. Nesse sentido, Souza afirma que:

Na prática, *lugares* são, menos ou mais claramente, e menos ou mais fortemente, quase sempre *territórios*. Isso tem a ver com o fato de que às identidades sócio-espaciais se associam, sempre, relações de poder espacializadas, em que se nota a finalidade de se defender as identidades e um modo de vida (ou também, e não raro usando isso como pretexto, o propósito de defender os privilégios de um grupo ou o acesso privilegiado a certos recursos). (SOUZA, 2013, p. 121-122)

O autor não descarta a existência de um ou outro conceito, mas aproxima lugar e território pela marcante característica deste segundo: as relações de poder.

Ainda dialogando com a perspectiva trazida por Haesbaert (2017, p. 6), o termo “trajetória” na discussão do lugar reforça a vinculação “de maneira indissociável” do espaço e tempo. Para ser lugar, é preciso que esteja sendo entendido enquanto caminho de uma trajetória pelo espaço geográfico, além de um percurso histórico (temporal), ou seja, o lugar ligado intimamente ao encontro, envolvendo redes e conexões. Em diferentes escalas, pelo que já fora mencionado anteriormente e pelo que será tratado dentro das narrativas, o PIBID se assenta nesse contexto de “trocas”.

Os significados e as cargas simbólicas ligadas ao Programa enquanto lugar estão relacionadas ao interesse comum que é a formação de professores e a qualidade na educação básica e, por isso, é possível considerar que o PIBID, além de um espaço de relações sociais, se constitui como um lugar de formação no qual as identidades se agregam e as relações se espacializam a fim de alcançar os propósitos definidos pelos sujeitos envolvidos.

Doreen Massey afirma a importância das identidades para discutir o conceito de lugar:

Lugares não possuem uma única identidade, eles estão cheios de conflitos internos. A especificidade de um lugar deriva do fato de que cada lugar é o foco de uma mistura distinta de relações sociais externas e locais. Essa mistura num lugar produz efeitos que não ocorreriam de outra forma. Todas essas relações se interagem com ajuda da história acumulada do lugar, produto de camadas sobre camadas de diferentes conjuntos de elos e vínculos locais e com o mundo exterior (MASSEY, 2000, p. 183-184).

Podemos estabelecer uma relação entre o sentido de lugar e sentido de território ao pensarmos na identidade, ou seja, o território e o lugar são conceitos ligados à identidade. Nesse sentido, Souza (2013, p. 90) afirma que não necessariamente um único conceito deve dar conta de todas as facetas do espaço social.

Enquanto território – outra proposta para se pensar o PIBID no âmbito das relações presentes no espaço social – Souza (2013, p. 89) escreve que eles (os territórios) “não são matéria tangível, palpável, mas sim ‘campos de força’ que só existem enquanto durarem as relações sociais das quais eles são projeções espacializadas”, relacionando-se à clássica relação de poder vinculada ao território.

Souza (2013) dialoga com a ideia de poder na perspectiva de um grupo, não de um ser político isolado, sozinho. O autor aponta para a autonomia da mesma forma, construída pela coletividade.

A questão da autonomia, [...] é que uma coletividade, ao acordar livremente [...] regras no tocante à organização de um espaço, [...] definindo, inclusive, possíveis punições para os transgressores dessas regras, está exercendo poder, poder esse que se consubstancia sob a forma de um conjunto de normas. O fato de essas normas poderem ser discutidas e rediscutidas a qualquer momento, podendo ser alteradas, em vez de serem vistas como inquestionáveis ou tabus, indica que está diante de um poder não heterônomo – e não que está diante da “ausência de poder”. (SOUZA, 2013, p. 84)

Sua escrita remete a ideias contra-hegemônicas de emancipação a partir dessas relações acordadas em grupo. Assim, reafirma-se novamente o território como possibilidade para além de questões políticas hegemônicas de determinado grupo.

Dessa forma, podemos entender o PIBID como um território onde as identidades se encontram, território de conhecimento, experiências e, também, de poder. Assim, o Programa se constitui como território de formação pela sua dinâmica

no espaço-tempo das aprendizagens docentes, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Não se constitui em um território no sentido de apartar os “de dentro” dos “de fora” por meio de fronteiras rígidas e entraves duros, mas, no sentido de constituição de um empoderamento e autonomia de quem produz o próprio Programa.

Capítulo 3 – Caminhos da pesquisa

Segundo Bagno (2005), a pesquisa está sempre presente em nosso cotidiano e é um instrumento muito importante na construção do conhecimento. Por meio da pesquisa, o aluno tem diversas possibilidades de descobrir um novo olhar, um novo mundo, uma nova possibilidade.

Na nossa formação enquanto indivíduos e pesquisadores adquirimos e carregamos alguns pressupostos pelo qual nos orientamos e nos baseamos em nossos estudos. Segundo Creswell (2014), esses pressupostos são premissas-chaves que estão inseridas nas estruturas interpretativas usadas em pesquisas qualitativas e são ligadas à ciência ou à justiça social.

Sabemos que para o sucesso de uma pesquisa científica é necessário que haja um bom planejamento, critérios na seleção dos métodos e instrumentos a ser utilizados e uma rigorosa organização da construção do trabalho em todas as suas etapas. Pesquisar não é uma tarefa simples, pois requer dedicação, estudos aprofundados, leituras, trabalhos de campo e tempo para análise.

A fim de achar respostas para a questão condutora desta pesquisa, foi realizado um estudo preliminar dos documentos oficiais do PIBID e levantamento de fontes secundárias sobre políticas educacionais, para melhor compreensão de sua dinâmica enquanto política pública. Também, estudos no âmbito da pedagogia universitária que dialogam com os objetivos da investigação.

Para obtenção dos dados, foram entrevistados quatro professores que atuaram enquanto coordenadores de área do Programa no subprojeto Geografia UFPel, nos moldes da entrevista narrativa e no âmbito da pesquisa qualitativa. Destaca-se aqui que o subprojeto, iniciado em 2011 na UFPel, contou com cinco coordenadores ao longo dos oito anos de atuação, tendo um deles falecido no ano de 2012.

3.1 Pesquisa qualitativa

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é uma das várias possibilidades de investigar fenômenos que envolvem os seres humanos e as relações estabelecidas por estes em diferentes ambientes, tendo em vista que o fenômeno dever ser analisado de forma integrada e que sua melhor compreensão se dá no contexto em que ocorre e do qual faz parte.

Considerando que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26-27), a investigação sobre a contribuição do PIBID na formação continuada dos professores universitários e os impactos do programa no desenvolvimento profissional desses docentes, será realizada no seu âmbito, pois nessa abordagem o interesse do estudo não está apenas no resultado final, mas no processo que envolve a realidade histórica e social do tema investigado.

Confome Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância pelos próprios pesquisados”. Sendo assim, podemos dizer que a pesquisa qualitativa é flexível e nos permite trabalhar com as subjetividades e com diferentes esferas sociais.

Também é importante destacar que no campo educacional as pesquisas pedem por olhares qualitativos a fim de atribuir um sentido/significado sobre determinada realidade. Minayo (2012) contribui nesse sentido ao considerar que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (p.21).

Deste modo, a implantação do PIBID enquanto política pública de formação de professores e a sua repercussão no ambiente escolar, na iniciação à docência e no desenvolvimento dos coordenadores pode nos trazer informações que permitem caracterizar um determinado fenômeno social em termos de suas qualidades

3.2 Entrevista narrativa

Perante os diversos recursos e procedimentos metodológicos para obtenção dos dados, foi utilizada a entrevista narrativa, que é baseada na reconstrução de acontecimentos sociais a partir do ponto de vista do informante;

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 91)

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) a entrevista narrativa tem como intenção encorajar e estimular o entrevistado a contar sobre algum acontecimento de sua vida ou contexto social, “pois não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (p. 91).

A ideia é reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes e compreender funções e sentidos do enredo construído pelo sujeito entrevistado, a ser realizada conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 5 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("cada")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002)

Levando em conta o pequeno número de professores que coordenaram o Programa na área de Geografia da UFPel (quatro, ao longo de cinco anos),

considera-se que a entrevista narrativa é a ferramenta mais apropriada para levantamento e geração dos dados, pois ela permite a captação de histórias detalhadas e experiências dos sujeitos.

Sendo assim, a proposta foi entrevistar os quatro professores que coordenaram o subprojeto PIBID Geografia UFPel no período de 2011 a 2018 a fim de investigar a contribuição do programa no desenvolvimento profissional desses docentes através das narrativas de suas trajetórias.

Ao compreender o impacto do Programa na atuação docente e sua dimensão de formação pedagógica através dos professores universitários, compreende-se também o PIBID enquanto política pública e seu alcance para além do seu objetivo principal, de iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciatura.

3.3 Passos da coleta de dados

Como já mencionado anteriormente, no subprojeto PIBID Geografia UFPel já atuaram cinco coordenadores de área, sendo quatro coordenadores o universo dessa pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente. As datas para a realização das entrevistas foram marcadas via endereço eletrônico conforme a agenda e disponibilidade de horários dos professores, também via e-mail foi encaminhado previamente o instrumento de coleta de dados (ver apêndice A) para situar os entrevistados na pesquisa.

No encontro para realização das entrevistas foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido e assinado pelos entrevistados (ver apêndice B). As narrativas foram gravadas em áudio através de um aplicativo de celular, armazenadas e transcritas integralmente conforme a fala do entrevistado, com a intenção de evitar que alguma fala importante se perdesse ou que alterasse a interpretação do contexto.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98), “o tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes”.

O tópico inicial deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p.98)

Considerando essa concepção, no texto de instrumento de coleta de dados, foi estabelecido o seguinte tópico inicial da narração:

Esta investigação, desenvolvida no âmbito do PPGeo/UFPel, tem como recorte as ações do PIBID-Geografia/UFPel no período de 2011 a 2018. Nesse contexto, o foco é a participação dos coordenadores de área no programa. Fale sobre sua atuação nesse processo e as aprendizagens advindas dele.

3.4 Análise de conteúdo

Os dados coletados no âmbito da entrevista narrativa foram tratados nos princípios da análise de conteúdo, inspirada em Bardin (1977), Franco (2003) e através do aprofundamento do campo teórico.

Para Franco (2003), o processo de análise tem início com base no conteúdo manifesto e explícito.

Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. (FRANCO, 2003, p.23)

Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo “levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo (BARDIN, 1977, p.115).

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência (pertinens: que diz respeito a, relativo a ...) há uma ideia de adequação ótima. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens (BARDIN, 1977, p. 120)

A análise dessas entrevistas se deu a partir da separação das narrativas em categorias pertinentes e de interpretações pessoal. Foram identificadas cinco

categorias, são elas: O PIBID nas trajetórias e na formação docente; Coordenadores e pibidianos: ambos em formação; O trabalho interdisciplinar; Relação Universidade-escola.

Para Franco (2003), “formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante” (p. 51). As categorias citadas acima foram identificadas através das narrativas, à luz dos referenciais trabalhados ao longo do trabalho. Essa etapa implicou numa imersão no material de análise, numa constante leitura e releitura dos conteúdos expostos nas entrevistas.

Capítulo 4 – As narrativas

*“A vida é um lugar da educação e
a história de vida é o terreno no
qual se constrói a formação.”
(Antônio Nóvoa)*

Para divulgação das narrativas, foi feita uma transcrição livre de interjeições e interrupções, além de pequenas correções nas falas quando necessário. Com intuito de preservar a identidade e privacidade dos sujeitos, nos referimos aos professores coordenadores pela letra “C” e o número que estabelece a ordem da entrevista. Neste caso, os entrevistados serão identificados como C.1, C.2, C.3 e C.4.

Vale destacar que a primeira entrevista (C.1) foi considerada como entrevista piloto, pois através dela que foram definidas as questões exmanentes⁶. Algumas questões imanentes⁷ foram direcionadas quando os entrevistados sinalizaram o final da fala, seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002) quando alertam que na entrevista narrativa “a fase do questionamento não deve começar até que o entrevistador comprove com clareza o fim na narrativa central. Para os autores,

O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado. No decurso da entrevista, a atenção dos entrevistados em questões imanentes, no trabalho de tomar anotações da linguagem empregada, em preparar perguntas para serem feitas, posteriormente em tempo adequado. (p,98)

Sendo assim, questões que foram levantadas nas entrevistas estão destacadas nas transcrições a seguir em itálico.

⁶ Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem.

⁷ Para Jovchelovitch e Bauer (2002), as questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração.

4.1. C.1: Foi mais uma trajetória do Projeto em mim, do que a minha trajetória no Projeto

“Eu já começo dizendo que eu acho que foi mais uma trajetória do projeto em mim, do que a minha trajetória no projeto. Eu posso dizer que o PIBID, enquanto um programa que incentiva a formação de professores, foi crucial na formação da minha própria identidade docente.

Pra falar um pouquinho do projeto em si PIBID, apesar dele se constituir enquanto um projeto na Geografia a partir de dois mil e dois mil e doze (2012), eu posso te dizer que desde que eu ingressei no curso de Geografia enquanto aluna eu tinha essa vontade de ter a possibilidade de participar de um projeto que fizesse a ligação entre a universidade e a escola, pois pra quem trabalha com ensino é algo que a gente almeja desde sempre, e ver esse projeto se consolidar é um avanço muito grande, principalmente no que a gente compreende como formação de professores porque até então, quando eu era aluna, essa área pouco era valorizada e hoje existem políticas que consideram esse aspecto da formação.

É um salto muito grande do que a gente tinha, por exemplo, na década de noventa que é quando eu me formei - final da década de noventa - e a gente sabe que o PIBID é um programa que tem como principal objetivo incentivar e propiciar com que o aluno permaneça no curso de formação de professores, ou seja, ele foca diretamente na iniciação à docência em si, mas ele traz impactos pra todos aqueles que acabam se envolvendo no projeto e aí eu digo que quem ganha com essa iniciativa são também aqueles professores que são os coordenadores e orientadores do projeto, que é o meu caso. Ganho não só porque a gente vê materializar um sonho que já é antigo, mas, também, porque esse sonho nos impacta de uma forma que eu diria que é um divisor de águas, antes e depois do PIBID.

Eu poderia citar várias questões que contribuem pra essa minha constatação, desde a ideia de aproximação com a educação básica, porque a gente sabe que só a partir das disciplinas de estágio é um trabalho muito rápido e muito complicado também com as escolas, porque a gente acaba não dialogando com a escola, a gente acaba colocando o aluno dentro da escola e, querendo ou não, posteriormente, acaba fazendo um julgamento da própria escola e a gente não trabalha em conjunto e, também, porque nos aproxima muito também dos alunos

licenciandos e nos faz avaliar constantemente o nosso olhar para a escola, para a sociedade e o nosso fazer docente dentro da universidade, ou seja, faz a gente pensar na nossa prática, faz a gente questionar o nosso currículo, questionar o próprio trabalho dos nossos amigos e também começa nos incomodar questões como: quando um colega na universidade começar a falar da escola a partir do senso comum, nos incomoda quando alguém acaba desvalorizando a licenciatura. Então quer dizer, o impacto do PIBID não é um impacto só em números ou só no aluno enquanto discente mas, principalmente, no professor coordenador.

É difícil pra quem se envolve com o projeto, eu diria assim, não se contaminar ainda mais com a defesa da escola, com a defesa das licenciaturas e com a defesa da universidade pública, porque a gente percebe que um pequeno investimento, que é o caso da bolsa do PIBID, que é pequeno, o que é quatrocentos reais (R\$ 400,00) hoje pra um aluno se manter, mas é um pequeno investimento que muda a vida de alguém, e isso é muito bacana.

É muito bacana também da gente ver esse resultado depois, não só no curso de graduação, de licenciatura, mas nos egressos. A gente vê que esses egressos de alguma forma estão procurando o seu lugar, seja na escola, seja em cursos de continuidade, de mestrado, doutorado ou especialização ou os dois, que a gente tem vários exemplos de egressos que estão na escola e estão também num curso de mestrado e doutorado, e estão trabalhando também em projetos, como por exemplo, projetos tipo o Desafio⁸, de cursos pré-vestibulares, enfim, estão contribuindo, e como esses alunos mudaram essa consciência no que diz respeito ao valor da educação na sociedade, e isso é muito muito interessante de se observar, tanto que eu tenho acompanhado muito mais os egressos que foram pibidianos desde a implementação do PIBID, do que os egressos da graduação quando não existia o projeto, eu meio que perdi o contato, então quer dizer que, esses egressos ainda continuam com esse elo com a universidade.

Pra ir concluindo, falando das influências na minha atuação docente, é interessante destacar no que o PIBID contribuiu muito pra minha atuação: é a possibilidade - e aí eu acho que é algo muito específico da UFPel pelo contexto que eu vivenciei enquanto gestora - é a questão do contato com as outras áreas, com

⁸ Projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que oferece gratuitamente curso pré-vestibular para os jovens da comunidade.

outros professores de outros cursos, que possibilita essa troca. Então, hoje, se eu tenho amigas nas áreas de química, filosofia, história, isso foi tudo derivado do PIBID, isso é uma das experiências também mais ricas que o PIBID UFPel me proporcionou e que eu vou levar comigo durante toda a minha atuação, esse respeito, por exemplo, que eu aprendi a ter para as áreas de artes que, até então, a gente acaba não compreendendo como funciona a produção de conhecimento, por exemplo, nessas áreas mais artísticas, e isso foi uma riqueza muito grande. Poder ter tido a possibilidade de trabalhar com o pessoal das artes me enriqueceu, me abriu um leque de possibilidades e que eu acabo traduzindo isso também pros meus alunos, então isso é muito bacana.

O PIBID me marcou demais e me marcou também porque eu pude, querendo ou não, arrastar pro PIBID colegas meus que, até então, não eram da área de ensino, né. Foi o caso de dois professores, inclusive um que acabou fazendo pós-doutorado na área de ensino devido ao real impacto do PIBID em sua própria formação, e isso é muito legal de se ver.

Eu acho que, se hoje a gente pensa no grupo de professores de ensino que a gente tem ali no nosso curso de Geografia, isso tem muito a ver com o que a gente fez, com o que a gente produziu dentro do curso, com o que a gente sonhou e conseguiu materializar. O PIBID está impregnado nisso tudo, e a gente vê que ele continua apesar de todos os cortes. Enfim, ainda há uma esperança. Agora a gente está com uma turma nova, muita gente do primeiro semestre animada pra trabalhar e a gente acredita que são os novos frutos do programa.”

4.2. C.2: O PIBID é um balizador das ideias e das práticas que a gente desenvolvia nas disciplinas da licenciatura

“Tem várias coisas, tem coisas que me afetam diretamente e tem coisas que eu acho que não me afetam, mas que eu tenho uma consideração em relação ao que tu tá me propondo. Então, eu acho que pela minha formação pessoal, eu não vou dizer que o PIBID não contribui diretamente mas eu acho que pelo fato de eu estar já nas redes públicas antes de entrar no PIBID, eu acho que a contribuição nesse sentido ela foi menor, não é que ela não houve, mas ela foi menor, porque eu

atuei de dois mil e quatro a dois mil e quatorze (2004-2014), não só na rede pública, mas, principalmente na rede pública. Claro que a gente não pode dizer que existe uma única realidade, uma única escola, mas de alguma forma eu já conhecia um pouco a dinâmica da escola pública, mas pra mim foi muito importante entrar no PIBID naquele momento porque eu não conhecia como funcionava a dinâmica aqui em Pelotas por não ser da cidade.

Eu acho que um ponto que é muito básico, mas eu acho que é bastante importante, é que o PIBID te dá, de alguma forma, um acesso a pelo menos uma parte da rede pública, que afinal de contas, pra quem é formador de professores, vai ser o teu material de trabalho e ele faz isso de uma forma bilateral, tanto colocando a universidade dentro da escola, quanto trazendo a escola para dentro da universidade.

Eu comecei justamente por esse ponto porque eu acho que nós temos hoje uma estrutura de educação superior muito diferente do que nós tínhamos há quinze ou vinte anos atrás. A gente pode pegar o próprio exemplo na universidade aqui, quinze, vinte anos atrás eram basicamente professores da universidade que tinham alguma relação com a cidade, alguns já tinham muitas vezes lecionadas em escolas públicas ou que tinham, de alguma forma, conhecimento dessas escolas e, conforme foi acontecendo a expansão do ensino superior e a expansão da pós-graduação, cada vez mais os professores das universidades começaram a vir de outras universidades. Então, tem o momento em que isso aconteceu regionalmente, inclusive aqui, por exemplo, professores vindo de outros centros formadores mas ainda dentro do Rio Grande do Sul, até o momento em que começam a vir muitos professores de São Paulo, que é o grande centro formador e de outros lugares.

Então tu tem o professor atuando numa região que muitas vezes ele mesmo desconhece, e o PIBID faz uma aproximação que é fundamental para os cursos de licenciaturas, que é a aproximação entre a escola e a universidade, tanto fazendo com que alguns alunos e alguns coordenadores da universidade façam pesquisa, fazendo esse diagnóstico nas escolas, quanto também trazendo professores e com esses professores demandas da educação pública pra dentro da universidade, não só demanda, mas, problemas também, problemas da forma que inclusive a gente pensa o conhecimento. Apesar de que existe uma hierarquia intelectual, as vezes

até declarada, mas, minimamente implícita, entre o professor da escola e o professor da universidade.

O professor da escola tem a possibilidade de produzir esse problema a esse conhecimento da universidade, a forma como os alunos estão focando os projetos e como o coordenador está propondo determinada ideia. Então isso também mexe bastante com a forma como a gente está pensando a questão da formação de professores. O que a gente acha que é problema nem sempre é o que a escola acha que é problema, o que a gente acha que é uma boa formação nem sempre é o que o professor acha, e muitas vezes esses professores também são parte desse mesmo curso de licenciatura que eles estão atuando também como formadores.

No meu caso, que não conhecia, que não tinha muito contato com a universidade antes de vir trabalhar aqui, foi bem importante conhecer a perspectiva, a visão de outros professores, porque de alguma forma a gente tem a perspectiva e a visão da história do curso. Professores que se formaram em outros momentos, se formaram pautados por outros currículos, eles também trazem necessidades formativas e que vamos apontando, às vezes em pequenos comentários: “- nossa que bacana, na minha época não tinha isso”. Então, valoriza certos marcos formativos que vão sendo estabelecidos no currículo e, para mim, foi uma experiência muito produtiva desde coisas muito pontuais, como a possibilidade de trabalhar com outros colegas diretamente num projeto que é grande e que envolve um grande número de alunos, até em questões epistemológicas mais profundas mesmo, porque essa questão da aproximação escola com a universidade é uma questão muito antiga nos debates de currículo do ensino superior, é uma questão que sempre esteve pautada durante a minha formação, e que de alguma forma o PIBID vem estabelecer essa relação, ou seja, não é um projeto, não é uma relação pontual com a comunidade, é um programa massivo que, na sua estrutura, prevê essa inter-relação. Então eu vejo que pra mim foi muito importante ter trabalhado nesse projeto pra ver como isso funcionaria.

Eu conheci obviamente o projeto antes, mas poder participar da dinâmica e, principalmente pra mim, que era um professor ingressante aqui, não só na universidade mas, também na cidade, poder conhecer um pouco dos problemas e dos dilemas da rede pública, definitivamente me afetou e afetou a forma como eu trabalhava também nas disciplinas da licenciatura e não apenas dentro do programa,

dentro do projeto. Então o PIBID acaba sendo algo que te propiciava vigilância epidemiológica e, também, coordenava um pouco a forma como estruturava as disciplinas.

Eu entro no ano de dois mil e quatorze (2014), numa disciplina que não era da minha área, sabendo que aquilo era um tapa furo para assumir as disciplinas da licenciatura que já estavam ocupadas naquele semestre. Quando eu entro nas disciplinas da licenciatura em dois mil e quinze (2015), que pega os primeiros semestres, nós já estávamos pensando um novo currículo, e não tinha nenhum professor a cargo dessas disciplinas, passavam substitutos, passavam professores provisoriamente naquela situação e, ao mesmo tempo eu entro no PIBID como coordenador.

Pra mim, o PIBID foi sempre um objeto que estava ali presente nas disciplinas quase como um objeto de vigilância, vamos dizer assim, pensando nas questões que nós estávamos resolvendo, inclusive, muitos alunos do primeiro semestre - essa é uma das vantagens - que estava lá no projeto também usava o próprio projeto muitas vezes pra tensionar as discussões, mas eu estava sempre olhando aquele objeto, que era a forma como a gente estava enxergando a escola de dentro do PIBID nas disciplinas de licenciatura, então ele servia mais ou menos como um balizador das ideias e das práticas que a gente desenvolvia nas disciplinas da licenciatura.

Ele foi tanto provocador, algo que me estimulava porque me trazia problemas que eu não estava considerando, por não conhecer muitas vezes a prática ou a realidade de várias escolas de Pelotas, quanto também o apoio, uma forma de apoiar algumas discussões com base em demandas e problemas concretos e reais que as escolas vinham reportando e que, no grupo do PIBID, se vinha a discutir. Então, isso muitas vezes, era material, mesmo que não fosse uma questão tão declarada ou tão explícita, mas era muitas vezes algo que estava presente em sala de aula. Tinha um grupo ali de, pelo menos, oito ou dez pibidianos do primeiro semestre, então ou por parte deles, ou de minha parte, sempre aparecia algum exemplo, alguma situação que ilustrava ou dialogava com o tópico que nós estávamos desenvolvendo.

Geralmente, os projetos de iniciação científica se dão dentro de um eixo de formação específica, e eles se dão de uma forma muito mais restrita, por mais que esses projetos sejam apresentados em eventos e congressos, e o PIBID eu entendo quase como uma estrutura paralela aos cursos de licenciatura, então de alguma forma, se a gente pensar em termos de construção - está sendo ultra estruturalista minha a metáfora - mas ele é quase uma viga no curso de licenciatura. Ele não é algo pontual, ele não é algo que vai apoiar ali dentro de uma determinada área, realmente vai sustentar, porque ele justamente interfere no coordenador, no estudante e professor supervisor. A epistemologia do ensino de geografia, a forma como a gente pensa o ensino de geografia, então por isso, ele vai interagir com praticamente todas as disciplinas do curso de licenciatura, mesmo que isso não seja tão visível e nem tão intencional, mas ela vai estar presente tanto pela característica, ou seja, é um projeto que atua justamente na atividade fim do curso de licenciatura, que é a docência da disciplina ou a docência na escola, quanto pelo caráter quantitativo também, ou seja, é um programa massivo.

Não vai ter turma que tu não tenhas um grupo grande de pibidianos. Os menores grupos de pibidianos que nós tínhamos eram quatro ou cinco por semestre, mas tinha várias turmas que tinham até dez, doze pibidianos. Então isso praticamente orienta uma forma de pensamento que daqui a pouco vai começar a ser dialogada e vai ser trocada e vai se produzir como curso, não só como um grupo de bolsistas, mas com o curso. Vai começar a suscitar em todas as disciplinas certas posições, certas formas de pensar, certas formas de fazer relações com os projetos que estão sendo desenvolvidos e muitas vezes alguns projetos tomavam certos conteúdos específicos, outros tomavam certos conceitos, então isso ia atravessando o curso.

Da mesma forma, pra mim foi uma experiência interessante, no sentido pessoal acredito, saindo um pouco do acadêmico, mas no sentido de poder circular dentro da cidade e conhecer a cidade. Eu que não conhecia, pra mim era tudo muito desconhecido, tive a oportunidade de ir em mais de uma escola e acompanhar os trabalhos, no sentido acadêmico, de tá sempre reavivando meu objeto, que era o ensino de geografia, então meu objeto não era um objeto estático, ele era um objeto que estava ali sempre, de alguma forma suscitando novas perguntas, e no sentido formativo por tudo isso que eu já te contei antes, justamente por ele ser um dos

pilares, uma das espinhas dorsais do curso e de possibilitar pensar em todos os momentos do curso o processo de formação, não apenas dentro de uma disciplina específica.

Como se deu sua trajetória acadêmica?

Nos últimos quinze anos eu vivi diferentes etapas formativas, mas aconteceram três grandes marcos. Primeiro a mudança brutal na educação superior, ela está muito diferente do que ela era vinte anos atrás, mas em termos de formação de licenciaturas, nós tínhamos uma formação que, pelo menos nas universidades maiores, principalmente nas universidades federais, era uma formação muito técnica, muita ligada ao conteúdo da Geografia, tanto que eu sempre digo para os alunos que a primeira vez que eu vi Ensino de Geografia, ou seja, pensar na didática da Geografia propriamente dita, era uma disciplina do sexto semestre que era uma preparação pro estágio que acontecia no sétimo semestre, ou seja, não se pensava a formação ou a própria formação das disciplinas temáticas.

Pessoalmente, eu que queria ser professor e estava construindo a minha formação pra isso, e até por ter feito parte de projeto de iniciação científica na faculdade de Educação, eu já tinha uma proximidade um pouco maior com a Educação, mas em termos de currículo não se falava, meu currículo era igual ao do bacharelado, não só o currículo, a minha turma era a mesma turma do bacharelado, inclusive isso possibilitava trocar de uma hora pra outra, de um curso pra outro, sem grandes problemas, apenas na próxima matrícula, então isso mexe com uma série de coisas, principalmente em relação a tua identidade como professor, ela é uma identidade muito frágil.

Eu mesmo me formei com muitos colegas que não tinham claro o que queriam fazer e foram definindo apenas no final, quando começam as disciplinas de estágio, que da licenciatura era um e do bacharelado era outros, então essas disciplinas eram divisoras de águas. Depois teve um momento onde os currículos todos passaram por transformações e inseriram muitas disciplinas didáticas e metodológicas, isso por volta de dois mil e seis (2006) ou dois mil e sete (2007), nos cursos, então separou os cursos de licenciatura e de bacharelado. Eu não peguei essa etapa formativa, mas eu acompanhei posteriormente como estudante de mestrado. Esse novo currículo propiciava não só a formação de um conhecimento

técnico na área do Ensino de Geografia, mas também, de uma identidade de uma formação como professor.

Até chegar o PIBID, que eu acho que é ainda uma versão avançada deste outro currículo, onde tu não apenas tens um processo formativo, que muitas vezes é descolado das disciplinas temáticas, e essa era uma das grandes críticas que se fazia, que tinha uma série de disciplinas metodológicas, mas eram disciplinas completamente descoladas das disciplinas temáticas.

Não é que a gente tenha conseguido hoje integrar totalmente, acho que a gente ainda está batalhando para fazer do curso de licenciatura um curso mais potente nesse sentido, mas, com certeza, o PIBID é uma ferramenta fundamental nesse processo, porque ele é um processo de acompanhamento da formação do aluno. O aluno fica muito tempo dentro do PIBID, ele não é um projeto pontual, ele não é um estático, ele é algo que realmente, o próprio aluno quando está desenvolvendo o projeto já tem uma perspectiva de como qualificar e melhorar aquele projeto.

Da mesma forma o coordenador, ele propõe uma certa intervenção e ele sabe que aquele grupo tem uma certa permanência, então ele pode pensar em formas como desenvolver como desdobrar aquele projeto futuramente. Então existe uma continuidade, existe uma presença ostensiva de alunos e existe um paralelismo muito grande, pois ele vai dialogando com a formação do aluno em diversas instancias, isso somado à vários outros aspectos que particularmente considero fundamental como professor da universidade, por exemplo, a descentralização que o PIBID faz do processo formativo, se antes o processo formativo se dava desde o professor formador até um aluno se formando, agora tu tem um processo formativo que, se não é mais horizontal, é um processo muito mais complexo, onde tu tem a realidade que o aluno está vivendo na escola, o professor supervisor, o professor coordenador e os colegas, porque o fato de tu ter colegas do primeiro ao oitavo semestre no grande grupo também transforma aquele espaço dos estudantes num espaço formativo.

Então tu tens um processo que é muito mais elaborado, que é muito mais complexo de formação. Por exemplo, tu não és um aluno de primeiro semestre que está trabalhando direto com um professor orientador de um projeto de pesquisa, tu

é um aluno de primeiro semestre que está trabalhando num grupo com alunos mais experientes, com alunos que têm mais história dentro do projeto. Então o próprio projeto já tem uma estrutura formativa por ele congrega alunos do primeiro ao último semestre e acaba propiciando também que entre os grupos de estudantes haja um processo formativo.

Se eu for comparar a minha formação na licenciatura, que já foi uma formação privilegiada, pelo fato de eu ter feito parte de projetos na Educação que meus colegas, por exemplo, não fizeram parte na época, e como professor isso foi excelente para mim e, mesmo assim, não eram projetos de Ensino de Geografia. Não se pensava sobre Ensino de Geografia. Se pensava em Geografia e se pensava em Educação, e isso ia de alguma forma tentar ser arranjado no momento que se fazia a prática de ensino na disciplina de Estágio em Geografia, o que é muito pouco, pois o estágio é uma disciplina muito dura, que exige muito do aluno, exige muito do orientador e muitas vezes não tem muito espaço para criar ou para fazer grandes mudanças estruturais no projeto quando se está na prática.

E o PIBID permite isso, permite fazer intervenções, interromper, recriar, trocar. Podemos dizer que é um espaço para erro de as partes, do coordenador, dos alunos. Ele é muito mais flexível, é um espaço onde te permite muito mais inclusive, muitas vezes, o aluno desenvolveu excelentes atividades no PIBID e chegava no estágio e tinha alguma dificuldade pelo estágio ser um espaço muito mais engessado, dentro de uma estrutura já pré-pronta da escola.

Nem sempre a escola é tão engessada, mas o papel do estagiário é. O estagiário não vai juntar turmas pois ele assume uma turma só, ele não vai fazer um projeto envolvendo toda a escola pois ele tem apenas dois períodos. O estágio ainda é um instrumento extremamente rígido, tanto é uma demanda levar a proposta do PIBID para o estágio. Está aí a proposta, existem formas de pensar. Eu não vejo, hoje, como algo possível isso. Pois os pibidianos são bolsistas que fazem parte de um projeto, então é um investimento muito específico, mas eu vejo com bons olhos esse tipo de crítica que a gente vem recebendo, que mostra que realmente a gente podia tentar construir um espaço muito mais de possibilidades dentro das disciplinas formativas.

O PIBID aparece aí também como uma referência para o próprio currículo. O PIBID tensiona o próprio currículo da licenciatura, ele faz com que as pessoas queiram propor coisas com base nas experiências que elas viveram, nas devoluções que nós tivemos dos professores, que muitas vezes não fazem parte do programa, mas que agregam de alguma forma, ou que dialogam de alguma forma com os projetos que são feitos na universidade.

Acho que de alguma forma a gente abriu um pequeno canal entre universidade e escola, um canal que ainda está estabelecido sob um regime hierárquico, mas eu não creio que seja só em função das relações de poder das pessoas que estão ali, acho que é toda uma relação da própria valorização do professor da escola, da própria valorização da educação básica. Ainda existe uma hierarquia, mas se abriu essa porta e essa possibilidade é hoje muito mais possível da escola e da universidade trabalharem em torno de um mesmo objeto.

Como você vê o PIBID para além do Ensino de Geografia?

Eu acho que a interdisciplinaridade é o grande desafio do PIBID, estou dizendo isso porque eu acho que ao mesmo tempo que o PIBID foi muito valente em propor projetos interdisciplinares, eu acho que esse era o grande problema do projeto, no sentido que era o mais difícil, que era o mais desafiante. Eu não acho que era um problema do projeto, mas um problema no projeto, na verdade é um problema formativo de uma formação que é totalmente disciplinar, uma formação de uma licenciatura que não está pensada na forma como a escola funciona, mas pensada a partir uma tradição da universidade, a partir de uma tradição positivista de universidade, de compartimentação.

Então a interdisciplinaridade foi um projeto que em parte o PIBID conseguiu dar conta, em parte não, pois tiveram muitos limites para o trabalho interdisciplinar. O trabalho sempre pendia, sempre privilegiava ou contemplava mais certas áreas e de alguma forma depreciava e negligenciava outras, mas eu acho que isso foi muito bom e muito positivo porque a gente começou a se dar conta que a questão da interdisciplinaridade não é um conteúdo do curso de licenciatura, ela é uma estrutura de funcionamento, ela é um princípio epistemológico da universidade.

Se a gente quer, por exemplo, formar profissionais que consigam trabalhar interdisciplinarmente, a gente tem que começar a pensar uma formação que seja interdisciplinar. Como? Não sei. Mas isso é um dos legados epistemológicos que o PIBID traz, o PIBID traz um problema de pesquisa, esse problema é: como produzir uma formação de professores que seja por natureza epistemológica interdisciplinar? Não apenas ensinar o que é interdisciplinaridade, que é o que se faz hoje e olhe lá.

Vou retroceder um pouco minha fala, nos estágios fica evidente a diferença dos pibidianos em diversas linhas. A linha da autoafirmação e auto eficácia, que o aluno já conhece, já desenvolveu atividades com os alunos e se sente preparado e se sente confiante pra fazer; a linha do conhecimento do espaço onde o aluno vai atuar, ou seja, os pibidianos já fazem suas práticas dentro das escolas que eles já trabalham, já conhecem os professores e conhecem, inclusive, a dinâmica desses professores, ou seja, já tem um contato, uma relação, e isso facilita bastante; uma linha que é do trabalho mais técnico, então o pibidianos atua por vários semestres desenvolvendo projetos, então ele já sabe construir um objetivo, ele já tem um repertório de atividades didáticas que é muito maior, então ele já tem um manejo muito maior do trato pedagógico, já sabe fazer um planejamento e já tem uma bibliografia de referência, já tem os recursos que vai utilizar etc. E isso quando não se tem ou não se fez parte de um projeto formativo ao longo do curso de licenciatura, se pode e deveria alcançar, em parte, apenas nas disciplinas metodológicas, mas nem sempre é assim, então o PIBID potencializa muito mais esse conhecimento técnico.

Outro ponto interessante é pensar no que é a pós-graduação hoje no país, porque a realidade que a gente tem aqui e a realidade que se vê de forma geral com colegas de outras universidades, é que cada vez mais o mestrado é uma etapa de formação, de pós-graduação literalmente falando, ou seja, uma etapa de formação consecutiva. Isso pode parecer pouco naturalizado, quase beirando o óbvio, mas já que tu tá trabalhando com as trajetórias, a minha trajetória, por exemplo, foi de me formar em dois mil e seis (2006) e de ingressar no mestrado em dois mil e dez (2010), justamente por ter ido trabalhar numa escola especializada, uma escola que todo o corpo docente tinha uma formação de pós-graduação e eu não, e aquilo me fez falta. Então eu fui procurar uma pós-graduação como uma necessidade formativa.

Da turma que eu me formei, uma pessoa fez prova de mestrado, apenas uma. Não existia uma ideia de ingresso no mestrado, a não ser por aqueles que vinham se dedicando em toda a trajetória do percurso para carreira acadêmica, especificamente aqueles que tinham áreas de pesquisa já muito definidas, que muitas vezes já estavam com bolsas em laboratórios. Muitas pessoas terminavam a graduação e ficavam um ano fazendo um projeto. Historicamente no Brasil, o mestrado substitui o doutorado, pois muitas regiões do Brasil não tinham doutorado e não tinha uma facilidade de estudar um doutorado como se faz hoje, então o mestrado cumpria essa função acadêmica.

Os programas de pós-graduação se expandiram, se descentralizaram e pelo menos em nível de mestrado tem um alcance muito grande. O mestrado já é algo mais que um trilha para a carreira acadêmica, já é um processo também formativo. Vejo isso com bastante entusiasmo, mas, também, com bastante cuidado, no sentido de que, a gente tem que cuidar pra que a educação básica não seja algo a ser colocado em segundo plano para aqueles que não seguirão carreira acadêmica.

Eu tomo bastante cuidado em pensar se nossos alunos estão atuando, se estão se sentindo confiantes ou estimulados a trabalhar como professores. E eu chego à conclusão que sim, mas o mestrado entra cada vez mais como uma etapa para aqueles que têm uma trajetória formativa dedicada ao curso, que têm uma participação muito mais ativa dentro da universidade, eles naturalizam o ingresso no mestrado. Então hoje a gente tem no mestrado um grupo de pós-graduandos que foram um grupo de pibidianos. E isso não acontece só em Pelotas, é geral.

A formação no PIBID de alguma forma culmina nos cursos de pós-graduação. Posso levantar algumas hipóteses para isso, como a função de os bolsistas estarem dentro de uma faixa etária ainda formativa, muitas vezes o mestrado é um suporte pra quem ainda não tem um trabalho e o estudo é uma forma de seguir se qualificando enquanto se vai buscando opções, como concursos e seleções.

Acho que a própria expansão da rede federal coloca a titulação como algo muito importante e ao mesmo tempo o aluno do PIBID é um aluno que tem muita leitura, que tem muita experiência com os projetos e isso coloca eles em uma posição privilegiada em relação a esses processos. Hoje eu vejo o egresso muito

mais capacitado, muito mais seguro, mas que ainda busca carreira acadêmica sobre a carreira da educação básica.

Outra coisa relevante é o fato de que, pela importância do projeto e pelo volume de recursos que ele gerencia, há um esforço muito grande em manter o PIBID, não só por parte de uma defesa política do programa, mas de não deixar nunca esvaziar de coordenadores. Então, muitas vezes, a gente teve colegas que não necessariamente eram da área mas que vão ocupando essas posições pelo comprometimento e importância que o programa tem, porque o fato de não ter um coordenador implica em reduzir o número de bolsistas, e isso é outra questão muito interessante porque traz pessoas de que não tem formação em Ensino de Geografia, ou até tem muitas vezes formação em licenciatura, mas uma trajetória formativa que é um pouco desconectada do Ensino de Geografia, nesse sentido o PIBID possibilita que outros coordenadores também se aproximem e fortaleçam o processo formativo como um todo”.

4.3. C.3: Eu adquiri uma identidade por dentro do PIBID e é o que me reforçou enquanto pesquisadora

“Na minha percepção, o PIBID possibilitou essa aproximação entre os docentes do próprio curso, os docentes com os alunos e, principalmente, dos docentes coordenadores e pibidianos com as escolas. Então, eu vejo que nós tivemos esse estreitamento, esse laço com as escolas parceiras, o que foi extremamente positivo porque nos colocou na prática, como geografia, área do conhecimento, atuando nas escolas e lidando com as demandas, com as realidades que elas nos apresentam. As ações possibilitaram também, como ponto positivo, na minha percepção, ações colaborativas, uma troca entre a universidade e escola.

Eu sou formada em licenciatura em geografia, então toda a minha caminhada foi feita dentro da formação docente, mas, voltada para pesquisa, não exatamente no contexto da escola em si, até porque eu venho de um curso onde o histórico e a perspectiva era muito mais voltada para a formação de bacharelado e aí as minhas pesquisas eram condicionadas a pesquisa ambiental, cartográfica, enfim, sem muito

teor ou voltado a partir da educação básica. Fiz meu mestrado e doutorado também na Geografia Humana, mais voltado sobre os aspectos de cartografia e planejamento, não no intuito de trabalhar com as escolas.

Eu entro na universidade, como professora, para atender o curso de bacharelado, então eu venho de uma outra perspectiva e eu fui construindo a minha trajetória de professora/pesquisadora voltada para a análise ambiental. Lá em dois mil e quatorze (2014) eu sou convidada a participar do PIBID, até pela própria formação em licenciatura, e eu encontro uma outra realidade, um outro contexto que acaba me envolvendo de forma muito profunda e acabo me descobrindo ou, me redescobrando, como professora que poderia, sim, atuar com qualidade com pesquisas na educação básica. Acredito eu que, agora sim, a partir desse ingresso no PIBID e, como coordenadora de área, conhecendo melhor as escolas, conhecendo melhor essas vivências no ambiente escolar, conhecendo os problemas e as temáticas que são demandadas percebo que, eu me encontrei no campo da pesquisa da docência trabalhando com a educação básica, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Essa caminhada que eu fiz nesse período de dois mil e quatorze (2014) até meados de dois mil e dezesseis (2016) quando eu fui coordenadora de área da Geografia, me mostrou vários caminhos e onde também eu conheci melhor como funciona o ensino médio, porque eu passei a coordenar o ensino médio interdisciplinar, feito como coordenadora de área interdisciplinar e que me possibilitou também trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, como as licenciaturas, e isso me trouxe uma experiência, uma propriedade maior também pra poder trabalhar de forma coletiva com outras pessoas, com outras formas de pensar o ensino, a educação. Foi uma mudança significativa, considero que muito importante para mim e eu vejo que, enquanto pesquisadora, eu amadureci bastante nesse sentido.

De certa forma, a gente tem acompanhado a evolução dos nossos alunos ao longo da formação e a gente percebe que há uma diferença entre ser pibidiano e ser um aluno regular da Geografia. O pibidiano traz algumas diferenças que refletem, por exemplo, na qualidade da própria formação, no desempenho durante o tempo de formação, nas disciplinas, na desenvoltura, na escrita, então tudo isso ele vai desenvolvendo com habilidade um pouco mais natural, porque de certa forma ele é

orientado, ele tem um acompanhamento mais próximo por parte dos coordenadores de área e ele passa a ser instigado constantemente a se envolver também com a prática docente, com essa formação inicial de forma bem mais aprofundada e porque ele dedica também esse tempo para a sua formação. Ao estar envolvido com o grupo, ele recebe uma bolsa, ele foi selecionado e ele passa então também a se dedicar e tem esse comprometimento.

Particularmente, eu gostaria muito que todos os nossos alunos do curso de Licenciatura em Geografia pudessem ter bolsa, pudessem participar do PIBID porque é uma experiência interessante no sentido de buscar outras leituras, estar na escola de forma mais direta, constante e efetiva, lidando não só com os alunos mas, também, conhecendo um pouco do processo de gestão escolar, isso tudo faz realmente uma diferença na formação.

Outro ponto interessante que eu também percebo é que, quando eles vão para os estágios supervisionados, eles vão como uma segurança um pouco maior porque eles já conhecem a realidade da escola e isso passa a conduzir assim eles com a atenção maior para a preparação com uma qualidade diferenciada, porque ele já entende um pouco como é o processo lá na escola, não vai com tanta insegurança de como lidar com o meu aluno da sala.

O que mudou na tua atuação na licenciatura?

Principalmente o fato de conhecer a realidade da escola, saber como ela se organiza, como ela se planeja, como os alunos convivem, vivem aquela realidade do espaço escolar. Já é um conteúdo, um componente fundamental para a gente pensar como se conduz a nossa metodologia de trabalho na universidade e passei a desenvolver as minhas disciplinas de formação aqui na universidade, pensando como esse conhecimento científico, que é produzido aqui na universidade, como que ele pode ser trabalhado no contexto da escola considerando as diferentes realidades que nós temos lá e tentando trabalhar isso na formação dos nossos alunos para que eles, em contato com essa realidade, possam trabalhar de forma mais tranquila e crítica também, não pensando que a educação não tem jeito, ela tem e a gente tem como lidar.

Essa minha mudança faz sentido, olhar a escola nessa perspectiva de possibilitar a formação nesse processo ensino e aprendizagem mais pedagógicos. A

gente vem de uma construção no mestrado e doutorado muito teórica, de laboratório, e quando a gente se depara com esse tipo de realidade a gente precisa vivenciar para poder falar dela também, senão, nós ficamos no discurso que muitas vezes não conversa com a prática.

Eu sou uma forte defensora do programa, mesmo entendendo que as políticas hoje não estão caminhando para uma política de estado, porque a gente sabe que as dificuldades então se apresentam de forma muito latentes, mas depois que eu conheci o PIBID, depois que eu entrei e passei a vivenciar o PIBID, eu realmente percebi que ele faz a diferença. É uma política pública que realmente traz a transformação para a formação do nosso aluno e ela também faz a diferença enquanto política social, porque a escola também se transforma com a chegada dos pibidianos, com as ações e com as intervenções que são realizadas lá, porque é uma construção coletiva e eu vejo que a transformação se dá nesse sentido.

O momento que você dialoga com o outro e pensa no coletivo é possível de pensar nessa transformação, então eu defenderia sempre o PIBID, eu vejo que ele traz uma contribuição significativa para a formação dos nossos alunos e também para a visibilidade dos trabalhos que as escolas também vem realizando, então é uma troca e, infelizmente, a gente não tem boas perspectivas no cenário atual, mas a gente vai batalhar pela permanência dele, não sei o que vem pela frente mas a gente vai lutar dentro das nossas condições para a permanência desse programa.

Os impactos que o PIBID trouxe, no contexto mais abrangente também, é a questão da aproximação com professores das escolas. No momento em que se estabelece a parceria com as escolas, onde a gente vai desenvolver o trabalho, a gente percebe também que esses professores, que são os supervisores, também passam a se mobilizar e contribuem também com a formação dos nossos alunos. Não é só uma formação inicial, mas ela também é continuada, porque o nosso aluno vai para a escola e ele aprende junto com os professores que estão lá.

No contexto da escola a gente vê que tem melhorado o aspecto físico de algumas delas, como de construção de material didático, de aspectos de visibilidade da própria escola, o grêmio estudantil, o envolvimento dos alunos ajuda a dar uma dinâmica diferente para a escola.

E com relação aos impactos para a formação dos nossos alunos, que eu já comentei antes também, eu gostaria de ressaltar o aprofundamento dos conhecimentos nos estudos, isso é importante porque os estudos teóricos que a gente vem desenvolvendo dentro das nossas reuniões dão suporte significativo para a formação teórica, não só no aspecto do ensino em si mas, principalmente, nos aspectos geográficos.

Um aspecto importante que eu considero um impacto positivo é que, o nosso aluno pibidiano poder trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar, isso também abre o horizonte e mostra que é possível sim trabalhar de forma coletiva. Outra questão também que eu chamo atenção, é no desenvolvimento de um interesse maior e motivação pela profissão, então, se você é pibidiano e você fica até o final da sua bolsa, você se forma, você carrega o nome “pibidiano”, e isso extrapola o tempo de formação, você pode estar no mestrado ou no doutorado, se você abraça efetivamente a profissão, muitas vezes você abraça ela porque você passou por esse processo de formação por dentro do PIBID, que faz reconhecer que a profissão é importante.

Outra questão é a da aquisição de uma identidade e o compromisso também com atuação docente, nós adquirimos uma identidade. Eu, professora, coordenadora de área, adquiri uma identidade por dentro do PIBID e é o que me reforçou enquanto pesquisadora e me reforça.

Outro impacto importante que dá para a gente ressaltar, é a questão da inserção dos pibidianos no universo da pesquisa. Eles se inserem de forma muito mais natural no processo da pesquisa e porque os preparos, inclusive para participação em eventos, e também, para organização de eventos, e isso é muito interessante, pois nem todo mundo passa por essa experiência quando se vem pra formação no nosso curso, então o pibidiano já adquiri isso. Ele se forma, ele vai para a pós-graduação, vai para o mercado de trabalho também passando por essa realidade.

É interessante ressaltar que, é um impacto positivo, a apropriação de diferentes estratégias de aprendizagem, porque o envolvimento nas discussões de temáticas que vem das escolas faz com que os alunos se organizem em propostas de projetos, sejam eles projetos interdisciplinares, sejam eles projetos ou oficinas

itinerantes, e essas propostas elas conduzem para a elaboração diferentes estratégias de aprendizagem, então eu posso ter seis ou sete temáticas sendo desenvolvidas dentro do nosso grupo, cada temática vai desenvolver uma estratégia e aí todo mundo aprende junto, mesmo que cada grupo apresente a sua, porque a aprendizagem passa a ser coletiva”.

4.4. C.4: Quem mais aprendeu fui eu, quando convidado para participar do PIBID

“Eu não pensei nunca em fazer parte do PIBID. Jamais. Quando eu cheguei aqui na UFPel em dois mil e onze (2011), o PIBID já existia e eram duas coordenadoras. A maior parte dos grupos que faziam parte do PIBID naquela época eram de alunos da licenciatura da turma que eu comecei a dar aula, turma do terceiro semestre, na disciplina de Biogeografia. Como eu não tinha nenhuma relação naquela época com o PIBID, mas eu conhecia os alunos do PIBID e acompanhava as notas que eles tiravam nas disciplinas, eu percebi que o impacto do PIBID nos alunos que participavam era muito bom, mas eu só percebi que esse impacto se dava em função da existência de uma figura como a das coordenadoras que puxavam de forma extremamente forte o grupo e já lamentava, naquela época, que não eram todos que podiam ter acesso à bolsa do PIBID e às atividades do PIBID.

Havia claramente uma distinção dos alunos na apresentação dos trabalhos, na escrita, na articulação das palavras e seminários, tudo tinha uma desenvoltura maior e naquela época, quando eu cheguei aqui a minha relação com as coordenadoras era distante em função de “N” fatores. Então as coisas começaram a cair por terra quando eu me abri um pouco mais para o departamento, e o departamento se abriu um pouco mais a mim, e aí eu comecei a conversar e me aproximar bastante das coordenadoras, eu passei a conhecer melhor o grupo do PIBID.

Tudo foi muito rápido e uma das coordenadoras muito subitamente falece, ficando uma coordenadora sozinha no PIBID, e isso foi numa época em que eu estava no meio da coordenação da especialização, tinha um maior contato com essa

coordenadora porque ela tinha sido a coordenadora antes de mim, e nós trocávamos muitas ideias, ela acompanhou minha coordenação e eu me lembro claramente que eu estava sentado aqui nessa cadeira, ela entrou naquela sala e ela falou assim: “Olha, eu não tenho pra quem fazer esse pedido na minha cabeça, eu preciso saber se você topa ser coordenador do PIBID comigo.” Mas para mim, ser coordenador do PIBID naquele momento, eu entendia que você tinha que ter primeiro formação na área, e não é minha formação o Ensino de Geografia, nunca tive nada próximo com o Ensino de Geografia, a não ser o curso de licenciatura em Geografia. Fui para casa, pensei, repensei. Sabia do desafio porque as leituras são todas voltadas para uma área da qual eu não pertencço. Eu via o desespero daquela coordenadora naquele momento, o departamento estava todo abalado com a morte da professora e eu topei.

Pra mim foi como entrar num universo paralelo, no sentido de diferente, porque a sistemática é outra e a forma como eu trabalho é diferente de como o Ensino de Geografia trabalha, claro que respeitando todas as formas de se trabalhar, e por isso que eu falo que já de cara o aprendizado foi muito mais pra mim, o aprendizado em termos de como se relacionar, de como perceber certas questões dos alunos, de como planejar as atividades, principalmente planejar as atividades em grupo, porque era um grupo que respondia, sempre deu respostas, então dava gosto de planejar porque você viu os resultados, resultados bons, que superavam suas expectativas e a gente estava falando de um grupo de alunos heterogêneos, não era um grupo de uma única turma, eram alunos de várias turmas e a gente está falando de alunos que não eram necessariamente meus orientados. Aliás, com exceção de uma aluna, eu não tinha nenhum outro orientado que seguiu trabalhando comigo nas temáticas que eu desenvolvo na Geografia Física. Eram alunos que estavam ali porque seriam futuros professores e as atividades que lhes eram designadas eles faziam porque sabiam que aquilo poderia ter um impacto em sala de aula.

Esse foi, o que eu acho, o principal impacto que teve pra mim, a forma como eu comecei a manejar atividades em grupo, porque muito do que eu sentia que dava certo com o grupo, eu acabei transferindo para o meu grupo depois, quando eu retornava para as atividades do laboratório depois de ter largado o PIBID.

Também havia muito a questão do nervosismo, eu sou uma pessoa muito ansiosa, demais da conta, você não tem ideia. Cada reunião pra mim era um frio no estômago, as primeiras principalmente, que eu não conseguia almoçar antes porque tem todo um conjunto de leituras que, obviamente, a coordenadora que estava comigo tinha uma condição muito maior de discutir que eu, e ela foi muito importante nesse sentido, porque ela me estimulou demais a compreender que quem iria construir a discussão não era eu com os alunos, mas todo mundo junto, e isso foi importante.

A forma como eu fui formado, a minha formação na Geografia Física e na Geomorfologia, isso é uma característica da área, ela é mais dura, onde quem estabelece a construção e o conteúdo é o sujeito professor, ele não parte de uma construção coletiva como é uma com os conteúdos e as leituras da Geografia Humana ou do Ensino de Geografia. Isso desconstruiu muitas coisas em mim e melhorou muitas coisas em mim, eu acho que sim, até hoje, né. E com o tempo eu fui percebendo que o andar da carruagem era muito mais automático e ele precisava de muito menos toque pra andar, porque os alunos do PIBID, os bolsistas, já vinham estimulados, tanto quanto eu, a falarem, então a gente passava das duas, às vezes dá uma e meia até às seis da tarde, muito rápido, andava rápido demais e a gente tinha tanto as reuniões do PIBID disciplinar, quanto do PIBID interdisciplinar.

O PIBID interdisciplinar foi um trabalho gigantesco na minha cabeça porque eu não entendia como funcionava no início, não entendia qual era o meu papel. Eu sabia que no PIBID disciplinar eu tinha um grupo que era somente da Geografia e, de repente, eu caio numa escola lá na Guabiroba⁹, com alunos da Física, da Matemática, das Artes, do Teatro, da Biologia, alguns deles me olhavam com uma cara terrivelmente feia, com outros foi possível uma amizade bacana, mas por quê? Porque quando eu caí no PIBID interdisciplinar eu percebi que a forma como o PIBID Geografia trabalhava era completamente diferente da forma como os outros PIBIDs trabalhavam, que a mola andava muito mais frouxa nos outros PIBIDs.

Quando eu cheguei lá na escola eu trouxe toda a sistemática que a gente vinha elaborando naqueles primeiros meses embrionários do PIBID disciplinar, porque demorou meio ano para o PIBID interdisciplinar começar, depois do

⁹ Comunidade do bairro Fragata, em Pelotas/RS.

disciplinar. Isso causou uma certa revolta de uns alunos da Matemática, da Física e da Biologia, porque eles tinham um *puxe* bem menos agressivo, em termos de atividades, cronograma, relatórios, escrita, textos e a professora lá na escola gostou muito dessa forma de trabalhar.

Quando a gente teve que apresentar o projeto, todo ele partiu de um conjunto de diagnósticos que a gente fez na escola - eu estou indo e vindo entre disciplinar e interdisciplinar - e eu me lembro que a gente seguia, quando a gente se reunia no disciplinar vinha as características das outras escolas, então eu tentava absorver muito disso pra saber como os outros grupos interdisciplinares estavam trabalhando para pegar o melhor pra colocar lá na escola onde eu estava.

Só que o meu tato com a escola nunca foi um tato de quem é um professor que trabalha com o Ensino de Geografia. A minha experiência em escola foi de oito meses, que eu dei aula pro ensino fundamental enquanto eu fazia meu doutorado lá em São Paulo, isso é uma confissão, se hoje eu caísse lá no ensino básico pra trabalhar com alunos de ensino fundamental e médio, eu precisaria melhorar muito mais o tato com os colegas e o tato com os alunos, porque eu me acostumei muito a trabalhar com adultos.

Então, chegando lá, como que esse diagnóstico foi conduzido? De uma forma quase que técnica, porque lá no interdisciplinar eu não tinha esse contato direto com a outra coordenadora da Geografia, eu pegava muitas dicas com ela, que me dava valiosas dicas, mas quando eu chegava lá, o procedimento dele era um procedimento mais técnico do que subjetivo. A gente bolou todo o diagnóstico, fez questionários, eles aplicaram para os alunos, aplicaram para as comunidades, foram no bairro, passaram pra saber todas as demandas da escola, tudo.

Num sábado de manhã, a gente se reuniu lá na escola, a coordenadora de gestão estava lá e aí todos os professores foram convocados e os meninos começaram a apresentar o diagnóstico, obviamente, muito do que surgiu não era exatamente aquilo que os professores da escola queriam ver, e aquilo deu uma discussão, uma ferroada, uma bordoadada que aquele sábado eu cheguei em casa com dor de cabeça porque, o que é o diagnóstico? É você realmente apontar quais são os pontos negativos e positivos. Fácil ao pé da letra? Na minha visão era assim que deveria ser feito. A gente trouxe à tona, inclusive, entrevistas que alguns

professores deram com algumas insatisfações, que eles gostariam de trabalhar em cima dessas insatisfações.

Havia um professor, que era muito irreverente, que acabou até falecendo depois, ele fez uns apontamentos muito fortes a respeito de como a escola vinha funcionando e como ela deveria funcionar, ele era um dos professores mais antigos, e os alunos fizeram questão de pontuar isso no diagnóstico e todos os professores ficaram muito horrorizados com aquilo, no sentido de impactados com aquilo que o professor pensa a respeito da sua escola, e aí, no final a diretora entrevistou, a coordenadora entrevistou e mostrou que essa era a ideia do diagnóstico, justamente mostrar questões que existiam na escola, na comunidade, com os alunos, com os professores e com os pais, e que poderiam ser melhoradas e que poderiam ser trabalhadas como projetos interdisciplinares ou com um grande projeto interdisciplinar.

Assim, a gente foi começando a elaborar a questão do projeto interdisciplinar, que tinha muito a ver com o bairro, que tinha muito a ver com a imagem da escola no bairro e que tinha muito a ver com a imagem do bairro em Pelotas, essa foi a ideia do projeto interdisciplinar. Já naquele meio tempo, isso se passou um semestre que eu fiquei trabalhando sozinho com aquele grupo, adentrou um segundo professor, que era um professor da Filosofia, e eu confesso que isso foi bastante complicado pra mim, eu não conseguia esse gingado com ele que era o mesmo gingado que a gente tinha na Geografia e que é obvio, porque a gente era colega. Ele começou a trabalhar, depois ele se afastou para o pós-doutorado, entrou uma outra professora, que também não foi legal e eu percebia que os alunos e a coordenação percebiam isso também, de quando não havia um diálogo entre os dois coordenadores de área que trabalhavam com o interdisciplinar, um grupo pendia pra um lado e outro grupo pendia para o outro lado.

Foi exatamente isso que aconteceu e lidar com isso para mim foi muito forte, porque quando você tem uma lição, que é um projeto interdisciplinar, e você tem um conjunto de estratégias que foram deliberadas em grupo, o mais correto no raciocínio é que não é só meu, mas de quem segue isso, é que você siga os protocolos.

Existe uma série de procedimentos para dar conta desse projeto interdisciplinar e se algum deles não tá dando certo você senta, conversa, muda, continua, faz as devidas correções, mas segue adiante. Só que chegou um ponto que algumas mudanças foram tão profundas que elas acabam descaracterizando o projeto original, justamente porque essas mudanças vindas da entrada de um professor da filosofia e depois da mudança e da entrada de um outro professor, já não caminhava com diálogo inicial, e isso me fez perceber uma coisa: o quanto que, talvez, aquele projeto inicial interdisciplinar, tinha muito a minha cara e muito a cara da Geografia, porque era a questão do lugar, era a questão da imagem, era a questão do espaço, do bairro e do ambiente, e quando o professor da Filosofia chegou e a professora da Filosofia chegou, os questionamentos deles não eram esses. Primeiro porque eles não entendiam os questionamentos, os conceitos que eu estava usando e, obviamente, quando você vem de uma área, que é a Geografia, você não vai adotar conceitos das Ciências Sociais, da Matemática etc., você vai procurar manter tudo orbitando na sua volta, e isso também foi muito crônico, pois foi uma autocrítica que eu fiz, de perceber o quanto eu, talvez, não tive capacidade de entender certas questões - eu não sei se eu deveria ter essa capacidade ou se deveria ter se dado com mais diálogo - de entender em que momentos os alunos de áreas mais duras, como a Matemática, como a Física, como a Química, estavam tentando trazer algumas questões pra fazer parte do projeto interdisciplinar, porque o diálogo rolava bem, obviamente, entre História e Geografia, Artes, Teatro, Sociologia e Filosofia, mas nas humanidades. Quando começava a permear a área das exatas, parecia que a gente não se entendia e eu estou sendo muito sincero contigo.

Então o PIBID interdisciplinar foi um desafio muito maior para mim do que o PIBID disciplinar, e para esse sim, eu ia com uma carga de culpa e ao mesmo tempo de questionamento de como é que posso melhorar isso, pois eu não estava conseguindo. E eu falava com a coordenadora que eu estava me achando impotente lá, porque parece que eu tinha esgotado todas as alternativas pra conseguir fazer o projeto andar e, ao mesmo tempo, quando eu trazia pra reunião do interdisciplinar, os meus problemas eram mínimos diante dos problemas que outros projetos interdisciplinares estavam andando, porque outros projetos não conseguiram nem finalizar os seus diagnósticos pra colocar em prática.

Só que essa situação de impotência é pior, porque quando você sabe que você conseguiu conduzir o grupo até um patamar, e a partir de determinado patamar ele não andou da forma como você queria, é pior do que você não conseguir conduzir o grupo pra patamar nenhum, porque significa que eles tão tentando conversar e diluir divergências ainda no nível elementar, e encontrar divergências num nível de quando você já tá num voo alto é muito mais complicado, porque a queda é mais forte.

Eu não consigo lembrar aí, nessa linha temporal, porque houve um momento também que entrou um novo professor na universidade em dois mil e quatorze (2014), eu comecei em dois mil e treze (2013) com o PIBID e eu saí exatamente quando esse professor se propôs a entrar, e ele entrou no meu lugar. Essa linha do tempo entre a continuidade que vinha sendo dado ao projeto interdisciplinar e a entrada do novo professor eu não me lembro mais como se deu.

Eu me lembro que eu comentei a respeito da minha saída, apresentei o professor, conversei com ele a respeito do que a gente vinha conduzindo e ele tocou adiante. Eu resolvi sair do PIBID depois de uma crise de ansiedade, pois estava com prazo curto para entregas de relatórios, estava com doze orientados mais as disciplinas de aulas do curso e ainda tinha o mestrado, e isso começou a me estafar. Eu já não estava mais conseguindo dar conta do meu grupo, que estava ficando cada vez maior. Eu comentava pra mim mesmo: eu estou fazendo algo, estou aprendendo com isso que estou fazendo, mas eu não estou mais conseguindo contribuir, porque chegou um ponto em que o nível de complexidade se tornou tanto que, somente se eu tivesse formação na área conseguiria contribuir. Seria muito mais leve se eu simplesmente indicasse tal e tal leitura pra fazer parte de um rol de leituras dos pibidianos, mas aquilo começou a se tornar quase uma tese de doutorado, porque eu precisava pesquisar realmente o que eles iriam ler e que eu também teria que saber aquilo que eles estavam lendo pra poder fazer parte da discussão depois.

Quando eu percebi que aquele crescimento inicial, que teve na minha conjuntura enquanto pessoa, enquanto professor, começou a se tornar um pouco prejudicial porque estava me estafando, eu resolvi que seria hora de parar. Mas isso faz parte de um histórico, porque depois tem uma outra questão: quando eu cheguei aqui na UFPel eu era um pouco rude, eu não digo rude no sentido de ser grosso, eu

acho que eu nunca fui mal educado, às vezes as pessoas me interpretam um pouco diferente do que eu sou, não sou uma pessoa mal educada, mas eu gosto das coisas corretas, muito corretas.

Eu não gosto das coisas quando elas não funcionam porque alguém simplesmente acordou e não quis fazer sendo que é compromisso daquela pessoa fazer aquilo, então quando as coisas acontecem assim eu mostro qual é a realidade, então eu percebi que existem formas um pouco mais tranquilas de mostrar a realidade para os alunos, em sala de aula e durante as orientações.

Eu percebi também que eu levava muito ao pé da letra o que eu aprendi com minha orientadora lá em São Paulo, de que relações pessoais no ambiente de trabalho não são boas para o desenvolvimento de um trabalho. Só que eu percebi que na relação professor-aluno isso não se aplica, não por completo, e se você se mantém muito distante dos seus alunos, em termos de não perguntar certas coisas pra eles e não deixar eles saberem certas coisas de você, isso torna uma relação, que é subjetiva e pessoal, extremamente fria, e isso acabou me fazendo bem. Por exemplo, conversar um pouco mais com eles, as minhas aulas elas eram muito automáticas e, isso eu tenho plena ciência, automática no sentido de que começa às dezenove horas e blábláblá e as vinte e trinta acabou. Hoje elas são um pouco mais tranquilas, porque eu percebo que eu consigo ouvir mais os alunos, aliás, eu mês esforço mais a ouvir e eu gosto de ouvir porque às vezes eles me surpreendem com perguntas e com colocações que eu não conseguia deixar tempo pra isso antes, e isso em disciplinas como a Biogeografia, disciplinas como Planejamento Ambiental, eles trazem mais coisas deles e isso muito se deve aquelas rodas de conversas que a gente tinha todas as sextas no PIBID.

Eu comecei a entender um pouco melhor, porque as aulas na Geografia Física elas não giram em torno de leituras aonde você vai sentar na aula e discutir aquilo pra saber a opinião de cada um, mas eu consegui aprender um pouco que, de alguns textos que não têm conceitos e técnicas ou uma linguagem técnica, eu consigo extrair interpretações, é como se um texto técnico fosse literalmente recheado de palavras técnicas que eles tivessem que decorar quase pra entender o que eles tão lendo, mas se teu der um texto com uma história, um estudo de caso sobre algo que aconteceu junto com aquele linguajar técnico, eu posso pedir pra que eles interpretem quais são os conceitos técnicos que estão ali dentro, que estão

envolvidos com aquela história que aconteceu de um desastre, de uma enchente de um deslizamento, de uma ocupação inadequada e assim por diante, ou seja, há uma luz de subjetividade em conteúdos técnicos como os da Geografia Física.

Talvez o meu tempo de amadurecimento para isso seria muito maior, em oito anos de carreira, que é o que eu estou agora, se não tivesse o PIBID nesse um ano e meio, quase dois anos que eu permaneci junto com o grupo, isso foi muito importante para mim.

Outra questão, perceber como a minha área tem importância na formação dos professores de Geografia, eu não sabia que a carência de Geografia Física era tão gigante no Ensino de Geografia, para os professores de Geografia da escola, inclusive, os professores nas escolas falavam: “na minha época não se estudava isso em Geografia”; “eu nem vi isso, eu nem sei o que é isso”. É uma distância gigantesca e eu pensava duas coisas, ou a gente agora está fazendo um Ensino de Geografia Física correto na universidade, ensinando esses professores ou em algum momento eles aprenderam isso e realmente o que ensinei não serviu pra nada porque eles esqueceram. Então isso é importante, não humanizar a Geografia Física, mas tornar Geografia Física, ao menos para os licenciados, mais palpável para aquilo que eles vão ver depois lá na escola.

Eu não tenho plena certeza de que eu sei fazer isso até hoje, porque isso é muito complicado, porque esses conteúdos de Geografia Física são cada vez mais ilhas, micro no mar de Geografia Humana, no conteúdo dos livros didáticos e nos currículos das escolas. Achar, por exemplo, Biografia dentro dos conteúdos que você vai ministrar do sexto ano ao nono ano, ou do primeiro ano do ensino médio ao terceiro ano do ensino médio, ele não está lá enquanto conteúdo de Biografia, ele está lá enquanto o conceito de extinção, enquanto conceito de biodiversidade, enquanto consegue de tráfico de animais, código genético, ele está dessas formas, e isso implica em você ensinar Biografia de uma forma completamente diferente do está na ementa da disciplina e no currículo do curso de licenciatura em Geografia.

Outra coisa, eu vou te fazer uma confissão, eu não gosto de seminário em sala de aula, eu não gosto da ideia de passar seminário pros alunos, de fazer eles apresentarem, porque eu me sinto muito agoniado querendo falar o tempo inteiro, eu não consigo controlar isso em mim, mas eu percebi que ouvir é algo necessário

também, ouvir porque muitas vezes o aluno tem dois tipos principais de seminário: um seminário aonde o aluno realmente não quer nada com nada, ele vai lá só pra cumprir protocolo, mas também tem o seminário onde o aluno quer alguma coisa e aonde ele quer, inclusive, saber onde é que ele foi bem e onde é que ele foi mal, e é nesses ganchos que você tem que se pendurar.

No PIBID, quando a gente tinha a ideia de apresentação dos textos, cada aluno é responsável por um texto durante uma reunião, eles eram bolsistas, eles tinham uma obrigação, então todos iriam querendo saber como tinha sido a performance deles. Aquilo era um momento bom, inclusive, para eu exercitar uma espécie de banca ou de apontamentos como: “você precisa melhorar tal coisa”; “você pode fazer isso e aquilo”. Isso eu levei pra sala de aula, porque em alguns momentos depois, no bacharelado principalmente, os alunos eles falam assim: “olha, em momento algum até o sexto semestre, professor nenhum falou isso pra mim, que eu tinha que melhorar minha oralidade, que eu tinha que colocar a mão em tal lugar, que eu tinha que organizar os slides de tal forma, que isso não podia colocar”. Ou seja, coisas mínimas que às vezes você vende um doutorado e acha que todo mundo já sabe, ou que pelo fato de eles estarem na universidade todo mundo já sabe, e não funciona bem assim. Eu acho que as pessoas melhoram como seres humanos também, tipo, ser professor é isso, você se torna mais mole, mais maleável, funciona dessa forma.

Eu era um aluno de doutorado quando eu cheguei aqui em dois mil e onze (2011), óbvio que as minhas atitudes quando eu entro em sala de aula pela primeira vez lá em 2011, elas vão ser muito mais parecidas com o aluno que acabou de finalizar o seu doutorado, do que com um professor que tem vários anos de carreira. Eu tinha vinte e sete anos em 2011, quando eu entrei aqui na UFPel, então tinha muita coisa em mim que precisava ser literalmente sovada, como um pão antes de você colocar ele no forno, e eu até acho que pra oito anos foi uma sova meio grande, porque assim alunos falam “ah, o professor isso, o professor aquilo”, do outro lado tem eu. Os alunos são um grupo, eu sou só eu.

Por outro lado, tem eu sempre tentando perceber que talvez eu tivesse ido um pouco longe demais. Essas autocobranças o tempo inteiro você pode ter certeza que isso não é só comigo, isso é com todos os professores. Todo professor sai da sala de aula, raríssimas vezes satisfeito, raríssimas. A maior parte delas é pensando

porque é que o aluno do canto estava com aquela cara o tempo inteiro, porque que aquele aluno estava no celular o tempo inteiro, porque que hoje teve tão pouco aluno na aula, ou a pior de todas, porque mesmo constantemente mudando meus métodos de avaliação, inserindo mais avaliações em cima de consultas, eles continuam indo tão mal. Isso já não tem mais tanto a ver com o PIBID, mas reflete ações que a gente discutia sobre avaliação, isso é outra coisa importante.

Em alguns momentos da formação de professor de Geografia - eu também sou professor de Geografia - eu me deparava com algumas discussões que eu nunca tinha tido na minha formação de licenciado, nunca tinha pensado nisso e eu já sou doutor e estou dando aula numa universidade formando professores. Certos textos discutidos nas reuniões do Programa também foram para mim, tem de certos textos que também foram para eu aprender. A questão da linguagem espacial, que a Sônia Castellar fala bastante, eu aprendi isso no PIBID, eu não aprendi isso na minha graduação, eu nem sabia que isso existia e isso para mim foi muito importante, porque é o momento no qual Geografia se conecta com a Educação Física, é um momento que a Geografia se conecta com a Biologia, porque você tem importante questões evolucionistas que explicam os nossos sentidos e como é que a gente se situa no espaço e se conecta com a crítica, então aquilo fez muito sentido pra mim. Dentro da minha formação em Geografia eu já fui moldado para a área ambiental e física, então eu aprendi muito também.

Aprendi a perceber essas questões dos alunos e outras questões que na minha época de graduação, mestrado e doutorado não se comentava, isso é algo extremamente recente, olha que eu comecei o meu mestrado em dois mil e cinco (2005) e finalizei meu doutorado em dois mil e dez (2010). Essas questões vinculadas à saúde mental, não se falava nisso, o máximo que tinha era depressão. Transtorno de bipolaridade e ansiedade são coisas extremamente novas no mundo acadêmico. A gente sabe que sempre existiu, mas a discussão sobre isso é extremamente recente, então conseguir identificar alguns sintomas que a gente tinha em momentos extremamente conflitantes, extremamente ansiosos de dissertação de mestrado ou de uma tese, como solidão, ansiedade, tristeza, falta de apetite, não querer acordar, a gente achava que aquilo tudo era porque a gente estava muito cansado, hoje a gente sabe que cada uma delas tem uma conexão, um fio que conecta com esse, com aquele. Isso ainda é um terreno onde eu penso, mais ouço

do que falo. E onde é que eu comecei a ouvir muito isso? No PIBID interdisciplinar, porque era lá que os alunos de outros cursos, junto com a professora da filosofia, tinham esse tipo de discussão sobre suicídio, que pra mim sempre foi algo muito nebuloso, isso é muito triste, muito carregado, é uma discussão que eu não consigo ter, mas era uma discussão que vira e mexe os professores, os coordenadores da escola traziam porque na escola era muito forte isso.

E aí, recentemente, eu fiz um link gigantesco quando a gente teve uma reunião do departamento, veja, cinco anos depois, onde uma professora falou numa reunião de departamento que, isso que a gente tá enfrentando agora na universidade, em termos de suicídio, de depressão, de ansiedade, espectros de autismo, isso já é uma realidade nas escolas a mais de vinte anos e que isso tá começando a respingar na universidade agora, então eu pensei assim: “gente então é por esse motivo que naquele momento, quando eu estava na escola aquilo vinha com uma enxurrada pra gente, em cima da gente. A gente queria falar de coisas boas e só o que vinha era aquele tipo de coisa, que os professores falavam do fulano que tinha isso, tinha aquilo, do fulano que estava com tal questão, que tinha ansiedade, que toma remédio”. Esse era o ambiente da escola, só que isso hoje está na universidade, e isso me faz pensar o quanto a gente da Geografia Física, por estar centrado num conteúdo que é mais técnico, que é mais ambiental, ainda tá distante desse tipo de percepção, isso não é ruim, isso não é bom, isso é errado, é tudo muito complexo de se colocar em prática.

Eu vim pensando nessa trajetória e assim, quem mais aprendeu fui eu, quando convidado pra participar do PIBID eu falei eu não tinha nada pra ensinar, e a coordenadora falou muito francamente: “mas você não tem que ensinar, não é aula, você tem que conduzir o grupo”.

Ah, eu tenho saudade de alguns egressos e eu fico mais feliz quando eles voltam. Duas alunas me procuraram porque elas queriam fazer um trabalho de campo para as minas do Camaquã pra mostrar quais são os impactos que uma mineração consegue causar num território em pouco tempo e depois sair de lá, e elas estavam numa agonia porque elas não conseguiram lembrar quais eram as literaturas que elas teriam que pesquisar pra trabalhar com aquilo, eu falei que às vezes não existe uma literatura, é no campo que tudo se materializa, porque às vezes você tenta explorar com os textos para os alunos, mas eles não conseguem

visualizar porque aquilo não faz parte do universo deles, então eu fiquei muito feliz que elas me procuraram por aquele momento e não foram muitas turmas que passaram durante a minha coordenação. A maior parte desses egressos foram para o mestrado e doutorado depois. Eu acho que para o PIBID sempre tem um impacto muito forte na Geografia porque o maior número de alunos que entram no programa de pós-graduação foram bolsistas do PIBID, e entraram com boas notas, com boas classificações e que vão fazer boas pesquisas também.

Agora eu vou falar outra coisa com sinceridade contigo, também esse foi um ano que me assustou muito, na Biogeografia principalmente, porque foi um ano aonde a desenvoltura dos pibidianos foi a mais deficitária de todos os anos que eu venho dando aula, eu não sei o que tá acontecendo, porque eu acho que agora eles entram no primeiro semestre e saem no quarto semestre, mas isso não é legal porque muitos alunos de segundos semestre me procuram pra trabalhar comigo e o tempo de maturação dos alunos é o tempo de quarto, quinto, sexto semestre, então eu acho isso perigoso, você ter todo o movimento de mexer com a mente deles e no quarto semestre eles não fazem mais parte do PIBID, eu acho que isso já começa a ter um impacto agora”.

Capítulo 5 – O impacto do Programa no desenvolvimento profissional docente

As narrativas autobiográficas se constituem como uma importante abordagem metodológica para a análise e discussão dos dados. Além de trazer as trajetórias individuais dos coordenadores, as entrevistas narrativas nos permitem compreender que elas se dão em diferentes contextos históricos e sociais, porém, se entrecruzam permitindo identificar unidades para a análise. Na pesquisa são elas: O PIBID nas trajetórias e na formação docente; coordenadores e pibidianos: ambos em formação; o trabalho interdisciplinar; as relação universidade-escola.

5.1 O PIBID nas trajetórias e na formação docente

Para Antônio Nóvoa (2000), na dimensão de formação de professores as vivências pessoais e profissionais caminham juntas.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas se seu próprio percurso educativo. (NÓVOA, 2000, p. 24)

As trajetórias individuais apontam que a formação acadêmica nos cursos de formação de professores, até pouco tempo atrás, estava longe do principal campo de estudo e de atuação dos futuros profissionais docentes que é a escola. Nesse sentido, o PIBID surge enquanto uma política pública que faz essa aproximação e promove aprendizagens na e para a profissão, a partir da articulação entre escola e universidade.

Para Tardif (2002, p.64), “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida

individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” Nas narrativas, os coordenadores apontam como processo enriquecedor não apenas a aproximação com o ambiente escolar, mas também a troca de experiências e aprendizagens nesses espaços formativos com os professores e alunos do ensino básico e alunos das licenciaturas. Nesse sentido,

Quanto à formação de professores consideramos que ao nos aproximarmos de outros conhecimentos produzidos do lado de lá dos muros da universidade estamos quebrando com correntes epistemológicas validadas unicamente pela ciência dos doutos. (BRESOLIN; CHAIGAR; RAUBACH e CORRÊA, 2019, p. 273)

A partir disso, é possível perceber que essas aproximações que o PIBID promove beneficiam, também, o professor universitário, no sentido de que este, formado ou não em licenciatura – considerando ser a base da formação para a docência no ensino superior a pesquisa – é o agente formador de novos professores e, por isso, se beneficia ao conhecer a realidade escolar a partir dos diferentes agentes que o envolvem e os desafios que abrangem a docência na Educação Básica.

Pensar nesses aspectos a partir da narração de suas trajetórias possibilita a compreensão do presente, tanto no âmbito individual quanto social e permite reflexões que oportunizam transformações ao longo da trajetória profissional.

A participação dos coordenadores no Programa impactou também a postura dos professores em sala de aula, nas relações professor/aluno no âmbito acadêmico e nas formas de avaliação das disciplinas. Essas foram algumas mudanças trazidas pelos professores nas entrevistas.

C.4: Por exemplo, conversar um pouco mais com eles, as minhas aulas elas eram muito automáticas e, isso eu tenho plena ciência, automática no sentido de que começa às dezenove horas e blábláblá e as vinte e trinta acabou. Hoje elas são um pouco mais tranquilas, porque eu percebo que eu consigo ouvir mais os alunos, aliás, eu mês esforço mais a ouvir e eu gosto de ouvir porque às vezes eles me surpreendem com perguntas e com colocações que eu não conseguia deixar tempo pra isso antes, e isso em disciplinas como a Biogeografia, disciplinas como Planejamento Ambiental, eles trazem mais coisas deles e isso muito se deve aquelas rodas de conversas que a gente tinha todas as sextas no PIBID.

Vale destacar que, essas mudanças são evidências, principalmente, nos docentes que estavam, de certa forma, afastados da área de Ensino, como C.4, por exemplo.

5.2 Coordenadores e pibidianos: ambos em formação

Para os quatro coordenadores entrevistados, os impactos do Programa em relação aos bolsistas são perceptíveis no comprometimento com o desenvolvimento das atividades propostas no projeto disciplinar, no projeto interdisciplinar e nas atividades propostas em sala aula.

Os professores apontam que o PIBID promove um maior envolvimento dos licenciandos vinculados ao programa com a área da Geografia, via conhecimento e dinâmicas escolares, possibilitando, assim, uma qualificação das atividades acadêmicas, como a participação em aula, nas apresentações de seminários, discussão de textos nas disciplinas, etc., e isso é um dos aspectos reconhecidos pelos entrevistados que diferenciam os pibidianos dos alunos regulares do curso de licenciatura em Geografia e os colocam com vantagens formativas em relação aos demais.

Esses impactos também refletem na qualidade da própria formação do licenciando, como apontado pelo coordenador:

C.3: “[...] no desempenho durante o tempo de formação, nas disciplinas, na desenvoltura, na escrita, então tudo isso ele vai desenvolvendo com habilidade um pouco mais natural, porque de certa forma ele é orientado, ele tem um acompanhamento mais próximo por parte dos coordenadores de área e ele passa a ser instigado constantemente a se envolver também com a prática docente, com essa formação inicial de forma bem mais aprofundada e porque ele dedica também esse tempo para a sua formação.”

No estágio de docência, o impacto do PIBID é visível na postura e no desenvolvimento das atividades dos bolsistas no exercício da docência. Esse aspecto fica evidenciado nas entrevistas e, principalmente no seguinte apontamento:

C.2: “Nos estágios fica evidente a diferença dos pibidianos em diversas linhas. A linha da autoafirmação e auto eficácia, que o aluno já conhece, já desenvolveu atividades com os alunos e se sente preparado e se sente confiante pra fazer; a linha do conhecimento do espaço onde o aluno vai atuar, ou seja, os pibidianos já fazem suas práticas dentro das escolas que eles já trabalham, já conhecem os professores e conhecem, inclusive, a dinâmica desses professores, ou seja, já tem um contato, uma relação, e isso facilita bastante; uma linha que é do trabalho mais técnico, então o pibidiano atua por vários semestres desenvolvendo projetos, então ele já sabe construir um objetivo, ele já tem um repertório de atividades didáticas que é muito maior, então ele já tem um manejo muito maior do trato pedagógico, já sabe fazer um planejamento e já tem uma bibliografia de referência, já tem os recursos que vai utilizar etc.”.

Os impactos do PIBID também se refletem no desempenho acadêmico no que tange às disciplinas do curso. As leituras e atividades realizadas no projeto disciplinar contribuem para o aprofundamento teórico não apenas no âmbito da formação de professores ou do ensino de geografia, mas, também, nos conceitos e temas dos quais emergem o saber geográfico.

Além do saber geográfico, o trabalho interdisciplinar realizado nas escolas em parceria com alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento também trazem impactos aos pibidianos, como aponta C.3 ao afirmar que “isso também abre o horizonte e mostra que é possível sim trabalhar de forma coletiva”.

Outro ponto importante a ser mencionado é que o Programa oportuniza aos bolsistas a participação em eventos, apresentação de trabalhos acadêmicos, publicação de artigos em anais, além da oportunidade de organização de eventos. Essas atividades enriquecem a formação do licenciando, não somente na construção do currículo, que é um componente importante no âmbito da carreira acadêmica, mas também na construção e no fortalecimento das relações interpessoais, nas trocas de experiências e de aprendizagens que estes espaços proporcionam.

O PIBID, além de proporcionar experiências privilegiadas, relações entre a teoria e a prática ainda na formação inicial, é um estímulo para que os acadêmicos continuem seguindo a carreira de educadores, bem como um estímulo para os coordenadores, com uma continuidade do trabalho na formação de professores a partir de experiências e resultados junto dos estudantes. O aluno que foi pibidiano, ao sair do curso de licenciatura, se torna o principal objeto de estudos no apontamento de resultados do Programa, ou seja, a cobrança pelos impactos do PIBID recai, principalmente, nos egressos. Saber onde eles se encontram, se estão atuando no ensino básico, se estão nos Programas de Pós-Graduação, são dados importantes na consolidação para resultados positivos do Programa.

Os coordenadores salientaram a motivação pela profissão por parte dos egressos ao considerar que muitos dos discentes que ingressam no Programa de Pós-Graduação local, que concluíram ou estão realizando o mestrado, foram pibidianos na graduação. Desta forma, podemos inferir que os ex-bolsistas foram estimulados a desenvolverem um olhar investigativo para a docência. Ressalta-se

que as pesquisas desses discentes, em grande maioria, estão voltadas para a área do Ensino de Geografia e da formação de professores.

Um aspecto importante a ser mencionado nesta categoria, é o que C.1 traz em sua narrativa sobre o acompanhamento dos egressos do PIBID Geografia UFPel:

C.1: “[...] eu tenho acompanhado muito mais os egressos que foram pibidianos desde a implementação do PIBID, do que os egressos da graduação quando não existia o projeto, eu meio que perdi o contato, então quer dizer que, esses egressos ainda também continuam com esse elo com a universidade.”

Essa fala demonstra que os egressos do PIBID criam um vínculo com a universidade e com os professores coordenadores de forma que estes estão sendo acompanhados em suas atividades após conclusão do curso de Licenciatura em Geografia e, também, em alguns casos, se tornam referências para os atuais bolsistas do Programa.

5.3 O trabalho interdisciplinar

As DCNs de 2013 orientam que a organização e gestão dos currículos escolares sejam dispostos de maneira que contemplem não somente as abordagens disciplinares, mas também as interdisciplinares. Desta forma, destacamos que o PIBID Institucional UFPel é norteado pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e pelas DCNs, sendo assim, o trabalho interdisciplinar atende às demandas destas orientações e foi uma categoria abordada nas narrativas de todos os entrevistados.

O trabalho coletivo, que reúne diversas áreas do conhecimento, foi apontado como uma proposta inovadora, conforme entrevistada,

C.1: “[...] é interessante destacar no que o PIBID contribuiu muito pra minha atuação: é a possibilidade - e aí eu acho que é algo muito específico da UFPel pelo contexto que eu vivenciei enquanto gestora - é a questão do contato com as outras áreas, com outros professores de outros cursos, que possibilita essa troca.”

A intenção de trabalhar interdisciplinarmente se mostrou de forma desafiadora para os coordenadores do PIBID Geografia da UFPel, de modo que, os professores

precisaram sair de suas zonas de conforto e adentrar em diferentes áreas do conhecimento, intermediando diferentes saberes.

Cabe destacar a seguinte afirmação de **C.4**: “[...] quando você vem de uma área, que é a Geografia, você não vai adotar conceitos das Ciências Sociais, da Matemática etc., você vai procurar manter tudo orbitando na sua volta”. Essa fala nos traz a compreensão de que o projeto disciplinar foi um ponto de partida para a compreensão e constituição do PIBID como um lugar, no sentido de identidade e pertencimento, pois naquele ambiente os coordenadores, professores do curso de Geografia, se identificam. O interdisciplinar tirou os professores dessa “zona de conforto” e constituiu um outro lugar – marcado pelas características individuais dos “lugares” de cada coordenador ou discente, mas também algo novo, com marcas próprias e até mesmo relações de poder distintas – e então também ganha espaço o território.

O projeto interdisciplinar contempla várias áreas do conhecimento, reunindo coordenadores de diferentes lugares formativos – ou seja, diversos espaços de encontro, troca, construção e formação docente. Nesse sentido, Fazenda (2003) afirma que a interdisciplinaridade está além do encontro das disciplinas, está no encontro de professores que habitam o campo das disciplinas e que desejam ir para além dele.

A interdisciplinaridade proposta no projeto institucional beneficia não apenas no campo dos conhecimentos acadêmicos e escolares, mas também no aprendizado do trabalho em equipe e no fortalecimento de parcerias colaborativas, por parte dos coordenadores envolvidos, na busca de um objetivo comum em que todas as áreas sejam contempladas.

Como mencionado no subcapítulo anterior, os egressos do PIBID tornam-se o principal objeto de estudos no apontamento de resultados. Entende-se, dessa forma, as trajetórias e os contatos posteriores, além da atuação desses egressos, até mesmo como forma de avaliação dos professores coordenadores, que também mantêm um relativo contato com os alunos egressos dos projetos interdisciplinares, além dos coordenadores de outras áreas. Avaliação no sentido de verificação de resultados a partir das relações criadas e após o término dos projetos interdisciplinares.

As trajetórias que se cruzam colaboram na consolidação do PIBID (em seus diferentes âmbitos) enquanto lugar e território de formação, sendo assim geográfico por si só, mesmo quando não vinculado exclusivamente à Geografia, mas ao ser considerado – nas relações interdisciplinares – como marca fundamental de um processo formativo, ligado a um crescimento e identificação com um determinado grupo (lugar) e nas relações do grupo em suas múltiplas identidades com os demais projetos e as diferenças com que cada projeto/escola se articulou nesse sentido (território).

5.4 Relação escola-universidade

Os coordenadores apontam o PIBID como aporte de mudanças de suas atuações na universidade. A aproximação com o Ensino Básico, com a realidade do cotidiano escolar e com os diferentes sujeitos envolvidos no Programa, propiciou nesses professores uma auto-reflexão de suas práticas educativas, promovendo o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e diferentes ferramentas na condução dos conteúdos e no desenvolvimento das aulas. A coordenação do PIBID foi uma experiência formativa para esses professores, a qual, para Nóvoa (1992), é a principal ferramenta para a construção da identidade docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

No entendimento desse pensamento e ao analisarmos as entrevistas, compreendemos que o PIBID permite essa reflexividade na e sobre a prática. Isso fica evidenciado nas narrativas quando os entrevistados relatam suas trajetórias e, principalmente, na fala a seguir:

C.4: “Talvez o meu tempo de amadurecimento pra isso seria muito maior, em oito anos de carreira, que é o que eu estou agora, se não tivesse o PIBID nesse um ano e meio, quase dois anos que eu permaneci junto com o grupo, isso foi muito importante pra mim.”

Considerando as narrativas, o trabalho exercido pelos coordenadores pressupõe que frequentemente o professor se desconstrua, se reconstrua e repense

seu papel também em suas ações para enfrentar os desafios impostos por suas atribuições. Cunha corrobora com esse pensamento ao afirmar que,

Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada (CUNHA, 2006, pp. 258-259)

Em outras palavras, podemos afirmar que Programa proporciona para a docência no ensino superior a oportunidade de uma reflexão crítica sobre práticas desenvolvidas e possibilita uma contínua reconstrução de ações que permite repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, articulando teoria e prática, construindo saberes e competências que visam o aperfeiçoamento do desenvolvimento da profissão.

Outro aspecto importante no impacto do PIBID para o desenvolvimento profissional docente é a troca de experiências e aprendizagens com outros professores, seja da universidade ou do ensino básico. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 26). Nas entrevistas, essa simultaneidade é trazida por C.3:

C.3: “Os impactos que o PIBID trouxe, no contexto mais abrangente também, é a questão da aproximação com professores das escolas. No momento em que se estabelece a parceria com as escolas, aonde a gente vai desenvolver o trabalho, a gente percebe também que esses professores, que são os supervisores, também passam a se mobilizar e contribuem também com a formação dos nossos alunos. Não é só uma formação inicial, mas ela também é continuada, porque o nosso aluno vai pra escola e ele aprende junto com os professores que estão lá.”

O PIBID permite o estreitamento das relações entre os professores do ensino superior e os professores do ensino básico. Essa relação, estabelecida historicamente como uma relação hierárquica, pode ser confrontada na medida em que os profissionais atuantes em diferentes níveis de ensino buscavam contribuir para a formação inicial e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino básico. Sobre este tema, um dos coordenadores nos traz a seguinte reflexão:

C.2: “Acho que de alguma forma a gente abriu um pequeno canal entre universidade e escola, um canal que ainda está estabelecido sob um regime hierárquico, mas eu não creio que seja só em função das relações de poder das pessoas que estão ali, acho que é toda uma relação da própria valorização do professor da escola, da própria valorização da educação

básica, ainda existe uma hierarquia mas se abriu essa porta e essa possibilidade é hoje muito mais possível da escola e da universidade trabalharem em torno de um mesmo objeto.”

A aproximação com a escola e com os docentes do ensino básico foi um aspecto importante para promover no coordenador a percepção acerca da importância da formação de professores de Geografia que supram a lacuna que existe na condução dos conteúdos na área da Geografia Física. Sobre essa questão, C.4 aponta que: “Outra questão, perceber como a minha área tem importância na formação dos professores de Geografia, eu não sabia que a carência de Geografia Física era tão gigante no Ensino de Geografia, para os professores de Geografia da escola [...]”. Ou seja, o estreitamento das relações promovidos pelo PIBID fortalece a formação docente.

As mudanças trazidas pelo Programa refletem reconfigurações não apenas na atuação docente em sala de aula, mas em outras esferas, como na pesquisa, por exemplo. O conhecimento e a aproximação com a realidade que cerca a escola promoveu em C.3 uma alteração em sua atuação como pesquisadora. Ao falar sobre seu desempenho profissional revela que:

C.3: “[...] acaba me envolvendo de forma muito profunda e acabo me descobrindo ou, me redescobindo, como professora que poderia, sim, atuar com qualidade com pesquisas na educação básica e, acredito eu que, agora sim, a partir desse ingresso no PIBID e, como coordenadora de área, conhecendo melhor as escolas, conhecendo melhor essas vivências no ambiente escolar, conhecendo os problemas e as temáticas que são demandadas percebo que eu me encontrei no campo da pesquisa da docência, trabalhando com a educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.”

Além das compreensões no âmbito acadêmico, disciplinar e das relações professor-aluno, o PIBID trouxe, através do contato com a escola básica, reflexões pouco exploradas na academia, como a saúde mental dos alunos em formação. Assunto que é reflexo das discussões realizadas nos projetos interdisciplinares.

C.4: E aí, recentemente, eu fiz um link gigantesco quando a gente teve uma reunião do departamento, veja, cinco anos depois, onde uma professora falou numa reunião de departamento que, isso que a gente tá enfrentando agora na universidade, em termos de suicídio, de depressão, de ansiedade, espectros de autismo, isso já é uma realidade nas escolas a mais de vinte anos [...] então eu pensei assim: “gente então é por esse motivo que naquele momento, quando eu estava na escola aquilo vinha com uma enxurrada pra gente [...]. Esse era o ambiente da escola, só que isso hoje está na universidade, e isso me faz pensar o quanto a gente da Geografia Física, por estar centrado num conteúdo que é mais técnico, que é mais ambiental, ainda tá distante desse tipo de percepção[...].”

A identificação com o Programa e as consistências dos resultados que ele aponta, acaba gerando nos envolvidos o desejo pela continuidade desta política. Nesse sentido Cunha (2008, p. 185), ao tratar dos processos de formação do professor universitário, nos traz a seguinte percepção: “Os territórios têm uma certa estabilidade, e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais”. Ou seja, as ameaças de cortes e fim do PIBID desperta nos envolvidos uma postura de reconhecimento de sua importância e do desejo de sua permanência no cenário da formação de professores. Porém, também há a um reconhecimento das circunstâncias políticas e sociais que fazem do PIBID hoje um território fragilizado.

Enfim, ao considerarmos essas dimensões trazidas pelos coordenadores e aqui discutidas, podemos afirmar que o PIBID é um espaço potente no desenvolvimento profissional destes professores.

Considerações finais

Chegamos ao ponto mais desafiador e inevitável da escrita de um texto, a etapa conclusiva. Desde já, adianto que as considerações finais expostas a seguir não são um fim definitivo, pois certamente, os dados colhidos e apresentados neste trabalho e os pensamentos acerca dos temas discutidos e que estiveram presentes desde o projeto até a concretização desta escrita, continuarão em movimento no campo das ideias.

Elenco a seguir como os passos foram dados para dar conta dos objetivos traçados e retomo discussões relevantes nesta investigação. Para chegar na compreensão de como o PIBID foi gestado e organizado enquanto uma política pública educacional, foi explicitado os editais que regem o Programa desde sua fundação até sua condição atual, tanto em nível nacional, quanto em nível local e, também, foram apresentados resultados de pesquisas anteriores que caracterizam o Programa para o aprofundamento no campo teórico.

Foi demonstrado os principais caminhos teóricos-metodológicos percorridos no desenvolvimento desta dissertação para alcançar os resultados desta pesquisa de cunho qualitativo. O uso das entrevistas narrativas como instrumento de coleta e técnica de construção de dados oportunizou a entrada em ambientes pouco exploráveis dos sujeitos da pesquisa, nos permitindo o acesso a informações que, talvez, não viriam à tona caso as entrevistas fossem estruturadas.

Através desta técnica foi possível perceber os impactos do Programa na atuação docente no ensino superior e sua dimensão de formação pedagógica para os professores universitários que participaram do Projeto PIBID Geografia UFPel, evidenciados nas narrativas autobiográficas dos quatro coordenadores entrevistados. Segundo as entrevistas narrativas, esses impactos, provenientes da participação desses coordenadores no Programa refletem na atuação profissional docente e se dão em diferentes aspectos, na trajetória de vida de cada professor, na visão deles em relação aos pibidianos egressos do PIBID, no trabalho interdisciplinar e no desenvolvimento profissional. Aspectos esses que foram evidenciados e discutidos nas categorias expostas da discussão dos dados.

As interpretações das narrativas apontam que o Programa se constituiu como uma experiência de formação importante, possibilitando o fortalecimento da docência universitária, tendo em vista que o PIBID demanda do coordenador uma postura de estudos, pesquisas, reflexões e convívio com aspectos da dinâmica da Educação Básica em distintos espaços de formação, a universidade e a escola.

Em outras palavras, as experiências com o PIBID, contadas a partir das narrativas de suas trajetórias, promoveram nos professores entrevistados reflexões sobre as suas atuações no exercício da profissão docente no curso de Licenciatura em Geografia. Essas reflexões trouxeram a compreensão de vários aspectos voltados às experiências e às aprendizagens na trajetória profissional e na relação com a Educação Básica dos coordenadores que participaram do subprojeto PIBID Geografia UFPel.

Apesar de os dados terem sido discutidos a partir de um programa, o PIBID UFPel, o entendimento dos impactos no desenvolvimento profissional docente se dá de forma diferente para cada envolvido. Para os professores que já atuavam com o ensino de Geografia, a participação no Programa reforçou e afirmou os valores próprios da formação docente. Já os impactos da participação no PIBID se deram de forma mais evidente nos coordenadores que não tiveram suas trajetórias acadêmicas voltadas para o ensino de Geografia e formação de professores, pois o Programa promoveu a sensibilização desses docentes em relação a sua condição de formadores de novos professores que, possivelmente, atuarão no ensino básico.

Nesse sentido, o trabalho exercido pelos coordenadores pressupõe que frequentemente o professor reflita acerca de seu papel e de suas ações frente aos desafios impostos por suas atribuições. Essa reflexão sobre suas práticas faz com que se tornem protagonistas de seu desenvolvimento profissional. Deste modo, afirmamos que o PIBID é um espaço importante no desenvolvimento profissional do professor universitário. O PIBID se estabelece como uma política formativa que alcança todos os sujeitos envolvidos, indo além da formação inicial dos licenciandos, que é seu principal objetivo.

No que diz respeito à formação dos professores entrevistados, é possível perceber a fragilidade dos cursos de licenciaturas, quando o único diferencial entre licenciatura e bacharelado era a disciplina de estágio supervisionado. Desta forma,

conhecer a trajetória acadêmica através das narrativas dos professores que coordenaram o subprojeto PIBID Geografia UFPel, proporcionou uma reflexão não apenas sobre os sujeitos da pesquisa, mas, também, acerca da importância de políticas públicas educacionais para os cursos de formação inicial de professores que valorizem a identidade da licenciatura e promovam uma ponte entre universidade e escola.

Em relação aos conceitos elencados nesta dissertação, o PIBID se constituiu como lugar e território de formação para os sujeitos entrevistados. As entrevistas demonstram que, em vários aspectos, ele vem dotado de significados para estes sujeitos, o que fortalece a compreensão do PIBID enquanto lugar. Por ser um grupo construído através da coletividade, o campo de forças que é dado a partir das relações sociais espacializadas, fazem deste lugar, um território.

Esse campo de forças que constitui o PIBID enquanto território é dado não apenas pelas relações sociais locais, mas é também assegurado a partir de questões políticas, gestões universitárias e pela própria estrutura interna do Programa. O enfraquecimento dessas políticas e dessas relações refletem no campo de forças. Sendo assim, os resultados provenientes da política educacional fortalecem ou enfraquecem o PIBID enquanto território de formação.

Do ponto de vista social, este trabalho se mostra relevante ao considerarmos a situação atual em que o Programa se encontra, de incertezas quanto seu funcionamento e sua continuidade. A partir disso, afirmamos que o PIBID vem desempenhando um importante papel e qualificando o cenário da formação de professores e esperamos que os resultados e discussões desta dissertação, somados à outras pesquisas, possam subsidiar e contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas e ações que visam a ampliação e continuidade do Programa e de novas políticas de impacto na formação docente.

Já na dimensão particular, este trabalho reflete em minha formação não apenas pelos meses dedicados a leituras para o aprofundamento teórico e escrita, mas, também, porque, enquanto aluna da graduação do curso de Licenciatura em Geografia, presenciei certa etapa do desenvolvimento profissional, promovido pelo PIBID, dos coordenadores entrevistados. Pude presenciar a mudança de alguns

professores em sala de aula, nas formas de avaliação, nos conteúdos das áreas da Geografia Física voltados para o Ensino, nas práticas educativas dentre outras.

Desta forma, podemos pensar que o Programa impacta o coordenador de forma que esse impacto reflete sobre suas práticas, incidindo sobre os alunos licenciandos e sua formação. Essa contribuição para os alunos do curso regular, nos faz concluir que, ao formar o professor universitário, consequentemente, alcança os alunos que não são pibidianos. Desse modo, os impactos trazidos pelo Programa ultrapassam o território do PIBID, fortalecendo o processo formativo em diferentes dimensões.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, Autores Associados, 1997.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é? Como se faz?** 19^a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Bianca Sousa. **A Contribuição do PIBID Geografia UFPel para a formação docente: uma análise a partir do Edital 011/2012**. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa Edições. 1977. Disponível em: <https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20Análise%20de%20conteúdo.%20Lisboa%20edições%2C%2070%2C%20225..pdf> Acesso em: 05 jul. 2019.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK; Ana Carla Hollweg. Docência Universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v2, n1, jan/mar 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 39-52, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9394, de 20/12/1996.

BRASIL. Lei no 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 096**, de 18/07/2013. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília: 2009.

_____. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

_____. Portaria normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 dez. 2009.

_____. Portaria normativa nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2018. Seção 1, p. 22

_____. Portaria normativa nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2016. Seção 1, p. 16.

_____. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRESOLIN, Felipe Treviso; CHAIGAR, Vania Alves Martins; RAUBACH, Patrícia de Werk; CORRÊA, Alisson Sousa. **Com quantos territórios se faz uma formação? Aprendizagens com juventudes na/da cidade.** In: Encontro Textos e Contextos da Docência, 2019, Rio Grande, RS. p.272-276. ISBN 978-85-7566-571-8. Disponível em:

<<http://martel.sid.inpe.br/col/ltid.inpe.br/sbsr/2005/02.12.16.31/doc/arquivado/ref.htm>> Acesso em outubro de 2019.

CANAN, Silvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. 39 Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: fevereiro de 2017.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **A propósito de alimentar infâncias...** a formação em diálogo com a cidade. Educ. Foco. Juiz de Fora, vol.23, n3, p.755-788 set. / dez.2018. pdf.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa.** Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA; 2014.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v .11, n. 32, p. 258-371, maio./ago., 2006.

_____, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários.** Educação Unisinos, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 182-186.

_____, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação docente, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____, Maria Isabel da. **Projeto Observatório da Educação Superior/RIES. CAPES/INEP/MEC.** Relatório de Pesquisa. Porto Alegre. 2011.

_____, Maria Isabel da. (Org.). **Qualidade da Graduação:** a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira&Marins Editores, 2012.

_____, Maria Isabel da. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014.

_____, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DIAS, Liz Cristiane. **Territorialidades do saber docente: O PIBID e a formação do professor de Geografia. Análise do contexto brasileiro.** Pelotas: UFPEL, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**. 2015, vol. 36, n. 131, pp.229-324. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido.** São Paulo: Paulus, 2003.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: **FORGRAD**. Resgatando espaços e construindo idéias. 3ª. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

GARCIA. Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, 8, p. 7-22, jan./abr., 2009

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

ISAIA, Silvia; e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

HAESBAERT, Rogério. Lugares que fazem diferença: encontros com Doreen Massey. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 5-9. Niterói, RJ, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13795/8995>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

JOVCHELOVICH, Sandra; Bauer, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, M.W, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KRÜGER, Verno. O PIBID na UFPel: uma trajetória de sucesso. In: BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos et all. CASTRO, Daniela Llopart; Dias, Liz Cristiane; HIRSCH, Isabel (Orgs). **Interdisciplinaridade no PIBD Geoartes/UFPEL: práticas e reflexões**. Pelotas: UFPEL, 2014.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000 p. 176-185.

MENDES, Olenir Maria. A formação de professores no contexto educacional brasileiro. **Educação e Filosofia** – v. 16 – nº31, jan/jun, pp. 75-91, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. A CAPES e a regulação da formação de professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.22, n. 3, p. 87-99, 2015.

NÓVOA, Antonio. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

_____, António. Os professores e as histórias da sua vida. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____, António. **Novas disposições de professores**: a escola como lugar de formação; Adaptação de uma conferência no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Fronteiras da educação**: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação doente. **Educação & Sociedade**, n.8, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2019, vol, 24, e240001, Epud 11-mar-2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>>. Acesso em ago. 2018

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação**: LDB Trajetória Limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. – 2013. 1 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006.

Apêndices

Apêndice A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Projeto de Pesquisa: A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas

Mestranda: Bianca Sousa Barbosa

Orientadora: Lígia Cardoso Carlos

Informação ao entrevistado:

Através de revisão de literatura, identificamos que há um investimento no desenvolvimento de pesquisas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e que as mesmas mostram, sob diferentes aspectos, como o programa contribui no âmbito da formação de professores. Chamou-nos a atenção que o foco está na formação inicial dos alunos das licenciaturas e na participação do PIBID na formação continuada dos professores das escolas básicas parceiras do programa. Deste modo, direcionamos a investigação para a contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores universitários, em especial os professores do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel que atuaram enquanto coordenadores de área no período de 2011 à 2017. Para tanto, optamos – no marco da pesquisa qualitativa – pela entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002) como método de coleta de dados. A perspectiva da entrevista narrativa é a de reconstruir um processo do ponto de vista do sujeito, considerando sua própria estrutura de narração.

Tópico inicial:

A participação no PIBID ofereceu uma proximidade com professores e alunos da escola básica, bem como com alunos egressos diante dos desafios do exercício da profissão. Fale sobre este contexto e sua atuação como docente no ensino de graduação.

Referência:

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martrin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin & GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. São Paulo, Vozes, 2002.

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dissertação de Mestrado

Mestranda: Bianca Sousa Barbosa

Instituição: Universidade Federal de Pelotas / Instituto de Ciências Humanas

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Geografia

Convidamos o(a) prezado(a) entrevistado(a) a participar deste estudo, o qual tem como propósito analisar o contexto e atuação como docente no ensino de graduação após a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para se atingir o objetivo desta pesquisa será necessário realizar entrevistas aos professores do curso de Licenciatura em Geografia que coordenaram o PIBID. Será importante a gravação das entrevistas, se assim aceitarem os colaboradores(as) para que não se percam detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico. O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa. Os sujeitos serão livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto venha a prejudicá-lo, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos a estes.

Os autores comprometem-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através do telefone: (53) 9 8120-8907 ou pelo e-mail biasousabarbosa@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização da entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durando o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e RG do entrevistado(a) ou responsável:
